

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

JOSENILDA RODRIGUES DE LIMA

EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DO/SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”

Maceió
2019

JOSENILDA RODRIGUES DE LIMA

EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DO/SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, na linha de pesquisa História e Política da Educação, no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: História e Discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

L732e Lima, Josenilda Rodrigues de.
Efêitos de sentido do discurso do/sobre o “novo ensino médio” / Josenilda Rodrigues de Lima. – 2019.
175 f. : il. color.

Orientadora: Kátia Maria Silva de Melo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 167-175.

1. Política pública. 2. Reforma do ensino. 3. Formação profissional.
4. Análise de discurso. 5. Contradição. I. Título.

CDU: 81'42:37.046.14



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DO/SOBRE O "NOVO ENSINO
MÉDIO"

JOSENILDA RODRIGUES DE LIMA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de junho de 2019.

Banca Examinadora:

Kátia Maria Silva de Melo

Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
(PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPR)
(Examinadora Externa)

À minha mãe,
Antonia Rodrigues da Silva,
o bem mais precioso que tenho nesta vida,
o meu baluarte.

A ela que, sendo obrigada a “escolher”
trabalhar como cortadora de cana e também
como empregada doméstica para poder
sobreviver nessa sociedade que se sustenta
pela exploração da força de trabalho, não pode
“escolher” estudar, contudo, dedicou a sua
vida para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, por me dar os sentimentos de persistência e determinação, necessários a este desafio.

A minha mãe, por suas incessantes orações, e por sempre acreditar em mim, trilhando e sofrendo comigo as jornadas que resolvo enfrentar. Ela é a minha principal cúmplice.

Aos meus familiares pelo incentivo e pela compreensão em relação as minhas ausências, em especial, a minha irmã Josenir, por todo carinho, compreensão e companheirismo. Também, as minhas sobrinhas Joseli e Giovana, as quais, às vezes quebravam a minha rotina, mas deixavam os meus dias de pesquisa e escrita mais leves, trazendo, para a minha rotina, a alegria e a simplicidade que há em toda criança.

Aos meus amigos de trabalho que ouviram os meus primeiros pensamentos em relação a esta pesquisa, em especial a Katiane, sempre disposta a me ouvir; a Maria Ribeiro, por todo carinho e atenção; a Regina e ao Carlos, que tiravam as minhas dúvidas concernente aos termos jurídicos; a Helena Lessa, a quem sempre recorro em relação às dúvidas sobre as normas da ABNT.

Aos professores e amigos que conheci na Faculdade de Serviço Social (FSSO/UFAL), lugar que me proporcionou o conhecimento e compreensão dos fundamentos necessários ao funcionamento das Políticas Públicas na sociedade capitalista, em especial à Profa. Margarida, por todo incentivo e por seus ensinamentos sobre Políticas Públicas. Também, a minha amiga, mestra em Serviço Social, Maria Roselane da Silva, que, sem medir esforços, dispôs-se a ler o meu projeto de pesquisa e fazer maravilhosas sugestões, além de acompanhar e sofrer comigo todas as etapas de seleção. Sua generosidade e seu olhar teórico foram fundamentais.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, por toda contribuição que tem dado à sociedade alagoana, e por se mostrar um lugar democrático e transparente nos processos de seleção dos alunos ingressantes.

À minha orientadora, Profa. Kátia Melo, por me aceitar como sua orientanda e conduzir esta pesquisa com muita competência, apontando as dificuldades e mostrando os possíveis direcionamentos, além de me passar tranquilidade quando, às vezes, eu me desesperava.

A todos os professores, coordenadores e servidores do PPGE/UFAL, que se empenham para manter este programa sempre funcionando mesmo diante de tantos ataques à

educação pública, ocorridos nos últimos anos. Também, àqueles professores que compartilharam seus conhecimentos comigo ao me aceitarem como aluna, conhecimentos que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Pude, com algumas dessas disciplinas, conhecer a historicidade da educação brasileira, a exemplo da disciplina Educação Brasileira, ministrada pela Profa. Roseane Amorim; e aprofundar a discussão sobre o Estado e sua relação com a Educação, com a disciplina Trabalho, Estado e Educação, ministrada pelas Profas. Geórgia Cêa e Sandra Paz.

Agradeço, também, aos professores Sóstenes, Virgínia e Helson, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL), que, generosamente, aceitaram-me como aluna em suas disciplinas. Com estes, pude conhecer um pouco mais sobre a Análise do Discurso. Além das contribuições da Profa. Virgínia e do Prof. Sóstenes a minha pesquisa.

Ao Grupo de Estudos Políticas Públicas: História e Discurso (GEPPHED), que contribuiu com minhas reflexões sobre a Análise do Discurso, inclusive com o meu projeto de pesquisa. Em especial à Profa. Socorro que, além das contribuições como membro do grupo de pesquisa e como professora na disciplina Análise do Discurso na Pesquisa Educacional (PPGE/CEDU/UFAL), aceitou o convite para compor a minha banca de qualificação e de defesa, contribuindo ainda mais para nossas reflexões.

À profa. Ana Gama, que não pude conhecer quando ainda era membro do Grupo GEPPHED, mas tive o prazer de conhecê-la quando da realização do V Colóquio Internacional de Análise do Discurso (CIAD), realizado em São Carlos, onde gentilmente recebeu e acompanhou o grupo de pesquisa, contribuindo para nossas reflexões. Foram dias de muito aprendizado.

À Profa. Gesualda Rasia (PPGL/UFPR), por ter aceitado o convite para compor a banca de qualificação, na qual ela fez excelentes contribuições, mostrando, inclusive, possíveis percursos teóricos que eu estava seguindo mesmo sem perceber. Do mesmo modo, agradeço por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa, para assim, poder dialogar novamente com a minha pesquisa após as lapidações feitas, seguindo as orientações sugeridas pela banca de qualificação.

Às Profas. Maria Leônia Carvalho (PPGL/UFS), Rossana Gaia (ProfEPT/UFAL) e Elione Diógenes (PPGE/UFAL), pela generosidade em aceitar o convite para compor a minha banca de avaliação na condição de suplentes.

A todos os meus amigos da vida e aos que conheci nessa jornada, tanto no PPGE/UFAL quanto no PPGLL/UFAL, por me ouvirem, cederem materiais, dedicarem tempo e indicarem bibliografias que pudessem contribuir para a minha pesquisa. Além dos

alunos que são membros do Grupo GEPPHED, em especial, Aparecida, Luciane, Jacyelle, Alexandre e Francisco. Pessoas com as quais eu dialogava e, assim, compartilhávamos experiências e percalços no desenvolvimento de nossas pesquisas. Momentos essenciais para percebermos que passávamos pelo mesmo processo angustiante e, ao mesmo tempo, satisfatório, que é o processo de pesquisa.

Enfim, quando finalizamos a página de agradecimentos de uma dissertação, percebemos que não estávamos sozinhas na caminhada, embora, muitas vezes, o processo de escrita e desenvolvimento da pesquisa parecesse um percurso solitário e deprimente, interagindo apenas com os escritos de autores que compunham o aporte teórico. Além disso, percebemos que cada momento, cada diálogo, cada evento realizado, foram essenciais para esse processo de amadurecimento intelectual. O meu terno agradecimento a tod@s!

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. [...] **a tendência democrática [da escola], intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo [...].**

Gramsci (1995, p. 136-137, grifo nosso)

RESUMO

Ao assumir a Presidência do Brasil, no ano de 2016, Michel Temer promoveu reformas em regime de urgência. A primeira delas ocorreu através da Medida Provisória (MP) 746/2016, que alterou a Lei 9.394/1996 (LDB), trazendo mudanças estruturais para o Ensino Médio. Nesta dissertação, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: o que há de “novo” nesse “Novo Ensino Médio” no que se refere às políticas públicas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora? Quais memórias discursivas são acionadas no discurso sobre o “Novo Ensino Médio”? Quais os efeitos de sentido produzidos pelo discurso de um “Novo Ensino Médio”? O estudo tem como objetivo compreender qual é o Ensino Médio que agora é pressuposto como “velho”, investigando a concepção de educação apresentada como “nova”, no que concerne às políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora. Utilizou-se da abordagem qualitativa, tendo como principal fonte de coleta de dados a pesquisa documental e bibliográfica. Para a análise dos dados tomou-se como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso de origem pecheutiana, que compreende o discurso como ponto de confluência entre língua, história e ideologia. A pesquisa fundamenta-se em autores como: Pêcheux (2014a), Orlandi (2015), Behring e Boschetti (2011), Souza (2008), Saviani (2012) entre outros/as. O *corpus* de análise foi composto por sequências discursivas retiradas da revista “O novo Ensino Médio”, instrumento orientador da Reforma Educacional da década de 1990; da Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, que acompanhou a MP 746/2016; da Lei 9.394/1996, após as alterações; de propagandas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) no interstício entre a MP 746/2016 e a Lei 13.415/2017; e de recortes de quatro reportagens do sítio do MEC sobre esta Reforma. O estudo mostrou que o acesso da classe trabalhadora a essa etapa de ensino ocorreu com a configuração das políticas públicas no Brasil. Contudo, esse acesso sucedeu-se com a institucionalização de um ensino médio dualista: um propedêutico, outro profissionalizante. Os dizeres materializados no “Novo Ensino Médio” parafraseia dizeres que marcam essa historicidade, repetindo a matriz de sentido do que se definiu como educação voltada para os “jovens de baixa renda”. Também há polissemia, pois produz sentidos diferentes da perspectiva de educação presente na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, na qual se previa uma educação com qualidade socialmente reconhecida que privilegiasse o ensino integral. Retoma-se a concepção de educação das “Pedagogias do aprender a aprender”, que se circunscreve no contexto de implantação do neoliberalismo, e preza pelo desenvolvimento da capacidade de adaptação dos indivíduos ao contexto da sociedade capitalista. Verificou-se que esta “reforma” possui o efeito de sentido de “contrarreforma”, pois sua essência é de destruição do que existia antes, reconfigurando as políticas educacionais ao retirar direitos. O estudo sinaliza para um possível esvaziamento dos conteúdos científicos das escolas públicas com aprofundamento da dualidade entre ensino público e ensino privado, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais no Brasil.

Palavras-chave: Políticas públicas. Reforma do Ensino Médio. Formação profissional. Análise do Discurso. Contradição dialética.

ABSTRACT

When Michel Temer assumed the presidency of Brazil, in 2016, he promoted reforms on an emergency basis. The first of these occurred through Provisional Measure (MP) 746/2016, which amended the Law 9.394/1996 (LDB), bringing structural changes to high school. This dissertation intends to answer the following questions: what is “new” in this “New High School” relating to the educational public policies of school education of the working class? Which discursive memories are triggered in the discourse about the “New High School?” What are the effects of meaning produced by the discourse of a “New High School”? This study aims to understand what is the High School that is nowadays assumed to be “old”, investigating the conception of education presented as “New”, in relation to the educational policies of the working class formation. It was used a qualitative approach, having as main source of data collection a documental survey, and bibliography resource. For the analysis of the data the Discourse Analysis of pècheuxian origin was taken as the theoretical-methodological reference, which includes the discourse as a point of convergence between language, history and ideology. The research is based on authors such as: Pêcheux (2014a), Orlandi (2015), Behring e Boschetti (2011), Souza (2008), Saviani (2012) among others. The analysis *corpus* was composed of discursive sequences taken from the magazine “O novo Ensino Médio”, guiding instrument of the Educational Reform of the 1990s; the Exposição de Motivos 84/2016/MEC, that followed the MP 746/2016; the Law 9.394/1996, after the changes; from advertisements issued by the Ministry of Education (MEC) in the intersection between MP 746/2016 and the Law 13.415/2017; and clippings from four reports from the MEC’s website about this Reform. The study has shown that the access of the working class at this stage of teaching occurred with the configuration of the public policies in Brazil. However, this access followed with the institutionalization of a dualistic high school: one propaedeutic, another professionalizing. The materialized sayings in the “New High School” paraphrase sayings that mark this historicity, repeating the matrix of meaning of what has been defined as education for the “low-income youth.” There is also polysemy, because it produces different meanings from the perspective of education present in the Resolution CNE/CEB 2/2012, in which anticipated an education with quality socially recognized that privileged the integral education. It retakes the conception of education of the “Pedagogies of learning to learn”, and restricts in the context of the implantation of neoliberalism, and it appreciate for the development of the capacity of adaptation of the individuals to the context of the capitalist society. It was verified that this “Reform” has the effect of sense of “counter reform”, because its essence is of undoing of what existed before, reconfiguring the educational policies, when withdrawing rights. The study points to a possible emptying of the scientific content of public schools with a deepening of the duality between public and private teaching, contributing to the increase of social inequalities in Brazil.

Keywords: Public policies. High School Reform. Professional qualification. Discourse Analysis. Dialectical contradiction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interdiscurso e Intradiscurso	41
Figura 2 – Eixos do domínio discursivo	42
Figura 3 – Esquema categorias do movimento discursivo	43
Figura 4 – Movimento estudantil contestando a Reforma do Ensino Médio	102
Figura 5 – Cena enunciativa da propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”	103
Figura 6 – Revista “O novo Ensino Médio” – MEC/2000	114
Figura 7 – Programa Ensino Médio Inovador	117
Figura 8 – O “novo ensino médio” na Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC	119
Figura 9 – Perguntas e respostas sobre o “Novo” Ensino Médio no sítio do MEC	121
Figura 10 – Sítio destinado ao “Novo Ensino Médio” (Reforma de 2016).....	121
Figura 11 – Propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”	149
Figura 12 – A sala de aula na propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da demografia de graduandos no Ensino Superior (2003, 2010 e 2014).....	98
Gráfico 2 – Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais (%)......	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas do curso secundário na Reforma Benjamin Constant.....	58
Quadro 2 – O Currículo escolar de acordo com as DCNEM/1998 e os PCNEM/1999	84
Quadro 3 – Componentes curriculares obrigatórios (DCNEM/2012).....	94
Quadro 4 – Comparando a Reforma da década de 1990 com a Reforma de 2016.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Automática do Discurso
AAD69	Análise Automática do Discurso (1969)
AAD75	A propósito da Análise Automática do Discurso (1975)
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Condições de Produção
CPD	Condições de Produção do Discurso
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DQT	Discurso da Qualidade Total
EC	Emenda Constitucional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FD	Formação Discursiva
FDC	Fundação Dom Cabral
FDM	Formação Discursiva do Mercado
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Formação Ideológica
FIC	Formação Ideológica do Capital
FIT	Formação Ideológica do Trabalho
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FVC	Fundação Victor Civita
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NR	Nova Redação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP's	Parcerias Público-Privadas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Discursiva
TPE	Todos Pela Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	23
2.1	Algumas considerações sobre a Análise do Discurso.....	24
2.2	Discurso.....	30
2.3	Ideologia e Formação Ideológica	32
2.4	Formação Discursiva	35
2.5	Interdiscurso e memória discursiva	38
3	EDUCAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	45
3.1	Acionando a memória discursiva sobre o Ensino Médio no Brasil.....	51
3.2	Ensino secundário no Brasil Imperial e o germe da disputa entre formação técnica e formação propedêutica	52
3.3	Políticas educacionais de grau secundário na Primeira República.....	56
3.4	A educação de grau secundário no século XX para os que vivem do trabalho: da Era Vargas à Ditadura Militar	60
3.5	O Ensino Médio como educação básica	66
3.5.1	Educação Profissional após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996	70
3.6	O “Novo Ensino Médio” na Lei nº 13.415/2017	72
4	AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DO/SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”	76
4.1	O “novo” Ensino Médio: a educação brasileira no contexto das reformas do Estado nos anos 1990	82
4.2	O “Novo Ensino Médio”: efeitos de novidade no governo da “Ordem e Progresso”.....	95
5	UM GESTO DE ANÁLISE SOBRE O DISCURSO DO/SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”	111
5.1	<i>Corpus</i> da pesquisa	112
5.2	A relação dialética entre “novo” e “velho”.....	113
5.3	O sujeito do discurso sobre o “Novo Ensino Médio”.....	125
5.4	Um “Novo” que reestabelece um “velho” dualismo	137
5.5	Estratégias discursivas para a captura da subjetividade do jovem trabalhador	147
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS.....	167

1 INTRODUÇÃO

Imaginemos a seguinte situação: uma escola pública de Ensino Médio deveria ofertar obrigatoriamente 13 disciplinas a seus alunos. Essas disciplinas compõem a base de formação para que os alunos possam prosseguir os estudos em nível superior, mas aquela escola não tem, em seu quadro de profissionais, professores de química, física, biologia, entre outras disciplinas. Além da falta desses professores, essa escola também possui problemas estruturais básicos para o desenvolvimento das aulas, como ausência de laboratórios, necessários à aquisição do conhecimento daquelas disciplinas. No entanto, essas disciplinas são obrigatórias para que os alunos concluam essa fase de ensino, por isso, a diretoria da escola continua a solicitar à Secretaria de Educação para que esses professores sejam enviados. Os alunos, por sua vez, reforçam o pedido da diretoria e fazem movimentações para que, além do envio dos professores solicitados, também sejam construídos os laboratórios. Assim, após esperar muito tempo, o governo envia os professores daquelas disciplinas para aquela escola. Mas eles chegam quase no final do ano letivo e têm que se virar para passar o conteúdo e aprovar os alunos em tão pouco tempo. Esses professores, então, repassam o conhecimento de forma superficial e aprovam aqueles alunos. Os alunos são aprovados, recebem o certificado de conclusão do Ensino Médio, mas o conhecimento adquirido não foi suficiente para capacitá-los à aprovação em cursos superiores das áreas de conhecimento cujos professores só chegaram à escola no fim do ano letivo. Agora, imaginemos o seguinte: se aquelas disciplinas eram obrigatórias e o governo era obrigado a ofertá-las aos alunos, o que aconteceria se elas se tornassem opcionais e não mais obrigatórias e o governo fosse obrigado a ofertar apenas três disciplinas e que essas “obrigatórias” não necessitassem de laboratórios para execução das aulas?

Foi refletindo sobre essa realidade da maioria das escolas públicas no Brasil e com esse questionamento inicial que o conteúdo da Reforma do Ensino Médio, promovida pelo governo do presidente Michel Temer (2016-2018), através da Medida Provisória nº 746/2016, causou-nos inquietação. Nossa incursão para compreender o atual cenário que se instaurou na educação brasileira, a partir desse Governo, iniciou-se com base na nossa formação em Serviço Social, na qual estudamos o funcionamento das políticas públicas. Compreendemos que as políticas públicas se caracterizam como uma forma de intervenção do Estado nas relações sociais, objetivando a manutenção da mesma formação social. Não se pretende, com elas, modificar a estrutura social existente, mas apenas atenuar os conflitos decorrentes da relação capital-trabalho. Ademais, conforme explica Pfeiffer (2010, p. 85), as políticas

públicas, em especial as políticas de ensino, são “[...] textualizações de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado”.

A educação, assim como a saúde, previdência social, habitação, entre outras políticas públicas que configuram o Estado de Bem-Estar Social, faz parte das políticas sociais, subconjunto das políticas públicas. No conjunto das políticas sociais estão as políticas educacionais, aquelas aplicadas à educação escolar. É um campo bastante amplo por conter uma série de medidas que envolvem a estrutura curricular, o financiamento, os sistemas de avaliação de desempenho, a formação de professores.

A configuração das políticas públicas no Brasil é definida pelo momento social no qual o país se encontra. Assim, dependendo do momento histórico, elas podem ter uma amplitude maior, atendendo às demandas sociais, ou sofrer refluxos, sendo reduzidas. Na realidade, o país nunca vivenciou de fato um Estado de Bem-Estar Social, com ampla intervenção nas relações econômicas, como existente na Europa e na América do Norte. A Reforma do Ensino Médio reflete essa característica de adequação ao contexto social, econômico e político de implementação das políticas públicas no Brasil.

Atualmente, essas políticas públicas refletem o contexto político e econômico do neoliberalismo, cujos pensadores entendem que “[...] a proteção social garantida pelo Estado social, por meio de políticas redistributivas, é pernicioso para o desenvolvimento econômico, pois aumenta o consumo e diminui a poupança da população” (BEHRING; BOSCHETTI 2011, p. 126). A educação, como parte integrante dessas políticas sociais, reflete os interesses econômicos, políticos e ideológicos daqueles que administram o Estado.

Como no capitalismo tudo vira mercadoria, no contexto do capitalismo neoliberal, não seria diferente com a educação, a qual é tomada como mais uma das fontes de lucro do capital. Por isso que, em tempos de crise do capital, as políticas públicas sofrem refluxo e os serviços públicos são privatizados, inclusive a educação, dificultando o acesso de quem não dispõe de recursos financeiros para custeá-la. O movimento de mercadologização da educação, assim como das demais políticas públicas, vem ocorrendo desde a década de 1990, com a adesão das ideias neoliberais. A Reforma do Ensino Médio promovida pelo governo Temer se insere nesse contexto de refluxo das políticas sociais e privatização dos serviços públicos, pois em seu conjunto de alterações abriu portas para a entrada das Parcerias Público-Privadas (PPP's). Isso porque, conforme explicam Motta e Frigotto (2017), a PEC nº 55/2016, transformada na Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos com serviços públicos, inviabilizou o Ensino Médio, privatizando-o por dentro, através das PPP's.

Além dos fatores econômicos, como no caso do neoliberalismo, o contexto em que se deu a Reforma do Ensino Médio, reflete uma onda ultraconservadora, com a reemergência da direita política e seus grupos contrários às políticas redistributivas realizadas nos governos petistas. Essa mesma direita, como explica Jessé Souza (2016, p. 83) pôde, nesse contexto de ultraconservadorismo, “sair do armário” e, publicamente “[...] explicitar irritações típicas de um racismo de classe que remonta às nossas origens escravocratas”.

Assim, nossa inquietação inicial em relação à reforma do Ensino Médio se acirrou ainda mais diante das propagandas divulgadas em redes televisivas, cujo objetivo era convencer a população a aceitar essa Reforma que se apresentava como “Novo Ensino Médio”, assim com letras iniciais maiúsculas, como se fosse um nome próprio, uma marca desse governo que se instaura sob o lema “Ordem e Progresso”. Lema que parece demonstrar um retrocesso ao acionar a memória discursiva do Positivismo e sua inserção ideológica na bandeira brasileira durante a Primeira República no final do século XIX. Diante disso, questionamo-nos: então, o que há de “novo” nesse “Novo Ensino Médio”?

Promulgada através da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, a referida reforma foi uma das primeiras reformas do governo Temer. Essa reforma foi sucedida por outras mudanças como a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou por vinte anos os gastos com a educação; a aprovação da Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/2017); a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017); o lançamento do Programa MedioTec, que possibilitará a oferta do itinerário formativo V (formação técnica profissional), em parcerias com instituições privadas. Essas reformas ocorreram após a concretização de um processo midiático, jurídico-policial e parlamentar que resultou no afastamento e deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff.

Essa MP alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), promovendo mudanças no currículo do Ensino Médio ao estabelecer a flexibilização curricular, com currículo constituído por cinco itinerários formativos, dos quais apenas um será cursado pelo aluno. As únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio serão Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Além disso, a reforma instituiu o Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; possibilidade de realização do ensino na Educação a Distância; possibilidade de lecionar apenas com “notório saber”, sem necessidade de formação acadêmica especializada (curso de licenciatura); incentivo à formação técnica e profissional.

Retomando a situação ilustrada no início dessas considerações iniciais, e, considerando que a oferta de todos os itinerários formativos por uma mesma escola não é

obrigatória, pois dependerá das condições de cada sistema de ensino, parece que o governo pode ter conseguido resolver tanto o problema de falta de professores para determinadas disciplinas, quanto o da precariedade em relação aos recursos materiais, como laboratórios, equipamento de informática, espaços para atividades físicas, tendo em vista que as únicas disciplinas obrigatórias não requerem esses recursos.

O modo como essa reforma ocorreu, através de MP, gerou muitas polêmicas, pois não houve diálogo com a população. O uso do instrumento Medida Provisória¹ obriga o Congresso Nacional a debater o seu conteúdo em um prazo máximo de 120 dias, contados a partir de sua promulgação, transformando-a em lei. Caso esse prazo não seja obedecido, a Constituição Federal prevê, em seu art. 62, § 3º, que a Medida Provisória perderá sua eficácia (BRASIL, [2018a]). Essa previsão constitucional quanto ao prazo para análise de Medidas Provisórias e sua posterior conversão em lei, restringiu o debate com a sociedade civil a esse curto interregno. Vale destacar que existia em tramitação, no Congresso Nacional, um Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013)², de autoria do deputado Reginaldo Lopes, para a reformulação do Ensino Médio. O governo Temer, no entanto, ignorou esse projeto e promulgou a reforma através de Medida Provisória.

Como ocorre com qualquer Lei em análise no Congresso Nacional, foi aberta uma consulta pública sobre a MP do Ensino Médio nos sítios oficiais. Os dados expostos no sítio do Senado Federal mostram que 73.565 pessoas desaprovaram essas mudanças na educação, enquanto que 4.551 concordaram³. Além desses dados expostos no sítio, falas de especialistas em educação, como os professores, e as manifestações de alunos ocupando escolas (Movimento Ocupa Escola) em todo país mostraram a insatisfação e reprovação da nova reforma, além de demonstrarem as possíveis consequências para a educação. Apesar da rejeição social às mudanças promovidas por essa reforma, o Congresso Nacional apreciou a Medida Provisória, transformando-a na Lei nº 13.415, no dia 16 de fevereiro de 2017, publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), alterando definitivamente o texto da LDB de 1996.

Na contramão da rejeição popular, o governo passou a veicular nos espaços televisivos duas propagandas com o intuito de silenciar as manifestações contrárias e estabelecer sentidos

¹ Vale destacar que Medida Provisória (MP) funciona como algo análogo aos Decretos-Lei, utilizados nos períodos ditatoriais no Brasil, com os quais o Poder Executivo exercia a função típica do Poder Legislativo. O art. 59 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 não prevê a edição desse tipo de decreto, mas estabelece as espécies legislativas, incluindo as Medidas Provisórias.

² Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha reformulação no Ensino Médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 27 jul. 2018.

³ Dados disponíveis em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: 9 mar. 2017.

de melhoria do Ensino Médio para o que estava sendo implementado. Refletimos aqui que algo é dito para que outros sentidos não sejam efetivados, pois, de acordo com Orlandi (2007a, p. 27), “a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos”, domesticando a significação. Assim, a linguagem midiática das propagandas procurou estabelecer os sentidos do “Novo Ensino Médio”.

Diante disso, questionamo-nos: o que há de “novo” nesse “Novo Ensino Médio” no que se refere às políticas públicas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora? Quais memórias discursivas são acionadas no discurso sobre o “Novo Ensino Médio”? Quais os efeitos de sentido produzidos pelo discurso de um “Novo Ensino Médio”?

A partir desses questionamentos, estabelecemos como objetivo central: compreender qual é o Ensino Médio que agora é pressuposto como “velho”, investigando a concepção de educação que está sendo apresentada como “nova”, no que concerne às políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora. Para alcançar esse objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- explicitar como foi construída a memória discursiva sobre a formação da classe trabalhadora, ao longo da história da educação, no embate entre formação propedêutica e formação profissional;
- explicitar o espaço da contradição dialética funcionando na proposição do “Novo Ensino Médio”;
- identificar qual a “nova” concepção de formação escolar proposta pelo discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”;
- identificar qual a posição sujeito do discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio” e quais os efeitos de sentido produzidos por essa posição;
- explicitar as estratégias discursivas utilizadas para capturar a subjetividade do jovem trabalhador que terá acesso ao “Novo Ensino Médio”.

No intuito de alcançar esses objetivos, respondendo aos questionamentos propostos, entendemos então que a Análise do Discurso (AD), filiada a Michel Pêcheux, fornece o referencial teórico-metodológico adequado para perscrutar o fenômeno em estudo. É pela AD que elucidaremos os processos de interpelação ideológica e a forma como o discurso, objeto de análise da AD, constitui-se, articulando língua, história e ideologia.

Um discurso não se explica por si só, ele é resultado das Condições de Produção que o engendraram, refletindo as posições-sujeito diante de uma realidade objetiva. Assim, discurso é *práxis* humana, é acontecimento histórico, fruto da ação dos “homens [que] fazem a história mas não a história que eles querem ou acreditam fazer” (PÊCHEUX, 2014a, p. 272). Portanto, não existe neutralidade na produção de um determinado discurso, visto que reflete as diferentes posições ideológicas em disputa. Nessa disputa, discursos são retomados e ressignificados no processo de acionamento da memória discursiva. Assim, ao construir novos dizeres, os seres humanos se utilizam de discursos ditos anteriormente, ressignificando-os. É nesse aspecto que se encontram os processos parafrásticos que, segundo Orlandi (2015, p. 34), “[...] são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. Orlandi (2015, p. 34) explica ainda que “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”.

Posto isso, com base no arcabouço teórico-metodológico da AD, apresentamos como hipótese a proposição de que a atual reforma pode estar parafraseando outros discursos de reformas realizadas na história da educação brasileira. A paráfrase, segundo Orlandi (2015) diz respeito à repetibilidade do que está estabilizado. Nesse processo de repetição, há a possibilidade de transformação, de deslizar para o diferente, para a polissemia. A relação entre paráfrase e polissemia representa essa relação entre o mesmo e o diferente. Assim, pode ser que a Reforma do Ensino Médio, além de realizar um retorno aos mesmos espaços de dizer sobre educação no Brasil, também realize processos polissêmicos, rompendo com espaços de significação. Em virtude disso, buscaremos conhecer qual o suposto Ensino Médio “velho” com o qual esse “Novo” dialoga.

Dessa forma, para atender aos objetivos estabelecidos e responder às questões propostas, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa em quatro seções, além desta introdução, que representa a seção 1. Na seção 2, abordamos algumas considerações sobre os pressupostos teórico-metodológicos adotados em nosso processo de pesquisa. Discutimos sobre história da AD de origem francesa e revisitamos algumas de suas categorias analíticas.

Considerando que, para fazer análise de um determinado discurso, faz-se necessário recorrer à história do objeto, na seção 3, discutimos a historicidade que marca o Ensino Médio no Brasil até chegar à atual conjuntura para entender como foi se constituindo o embate entre formação propedêutica e formação profissional nessa etapa da educação brasileira. Explicitamos a construção dessa memória discursiva educacional dentro do funcionamento discursivo das políticas públicas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora. Por

isso, recorreremos ao aporte teórico sobre as políticas públicas e como elas funcionam para dissimular as desigualdades geradas pela relação capital-trabalho.

Na seção 4, recorreremos à categoria Condições de Produção do Discurso (CPD) para elencar os contextos estrito e amplo que possibilitaram o acontecimento discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”. Definimos, nessa seção, que as CPD estritas dizem respeito ao contexto imediato de promulgação da Medida Provisória nº 746/2016, com deposição da presidenta Dilma Rousseff e posse do então vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente. Como CPD amplas consideramos que a Reforma de 2016 retoma o discurso materializado na reforma educacional da década de 1990, cuja conjuntura foi marcada pelo processo de redefinição das políticas públicas e adoção de medidas neoliberais.

Na seção 5, damos continuidade ao processo de análise, com destaque às sequências discursivas que integram o *corpus* deste trabalho, o qual foi retirado do universo discursivo composto pela revista “O novo Ensino Médio”, divulgada pelo Governo Federal para orientar sobre a Reforma Educacional da década de 1990; a Exposição de Motivos (EM nº 84/2016/MEC), do Ministro José Mendonça Bezerra Filho, a qual acompanhou a Medida Provisória nº 746/2016 (convertida na Lei nº 13.415/2017); a Lei nº 9.394/1996 (LDB) alterada pela Lei nº 13.415/2017; propagandas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) no interstício entre a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017; e recortes de quatro reportagens retiradas do sítio do MEC sobre a Reforma Educacional do governo Temer. Nessa seção, discutimos a relação dialética entre “novo” e “velho”; os sujeitos que enunciam esse discurso e como essas posições-sujeito produzem efeitos de sentido; a concepção de formação escolar presente na Reforma; e as estratégias utilizadas para conseguir a adesão dos jovens trabalhadores.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A reforma do Ensino Médio no governo Temer, objeto de estudo desta dissertação, foi materializada na MP nº 746, de 22 de setembro de 2016 (convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), e propagada para todo o Brasil sob a forma de duas peças publicitárias elaboradas pelo MEC, levadas ao ar, nas principais redes televisivas, em 28 de outubro de 2016. Utilizando-se de recursos gráficos e sonoros dos meios midiáticos, as peças exibem cenas de uma sala de aula e foram protagonizadas por dois protagonistas: uma professora e um aluno, os quais se dirigem aos demais componentes da sala para falar sobre a necessidade e relevância da nova reforma educacional.

Com uma linguagem coloquial, simples e cativante, as duas propagandas tentam convencer toda a população de que esta reforma, designada como “Novo Ensino Médio”, veio para atender aos interesses dos jovens que “agora”⁴ terão “liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento, de acordo com a [...] vocação e projeto de vida” ou “quem prefere terminar o ensino médio já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica [e] profissional”. Ambas as propagandas são finalizadas com os protagonistas olhando frontalmente para a câmera, apontando para o telespectador e falando: “agora é você quem decide o seu futuro” (BRASIL, 2016a). O advérbio de tempo “agora” é um dêitico que aqui funciona discursivamente, pois não é apenas um indicador de tempo, ele dialoga com o que estava posto anteriormente no Ensino Médio, produzindo o sentido de que antes a estrutura curricular do Ensino Médio não possibilitava escolhas ao aluno. É um efeito da contradição dialética ao negar o que havia sido posto antes, estabelecendo um novo que mantém um confronto com o velho. A propaganda sinaliza para o sentido de uma educação dualista, na qual uns escolherão entre as áreas de conhecimento e outros optarão por uma formação técnica e profissional. Além disso, joga com a subjetividade dos alunos ao colocar sobre eles a responsabilidade por seus futuros.

Perguntamo-nos então: por que denominar esta reforma de “Novo Ensino Médio”? Por que utilizar um aluno e uma professora como protagonistas das propagandas oficiais? Por que utilizar uma linguagem coloquial? Por que a “formação técnica [e] profissional” aparece como “opção” para “quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar”?

⁴ Todas as expressões entre aspas, neste parágrafo, são falas dos personagens das duas peças publicitárias elencadas, sendo aqui citadas. As peças foram disponibilizadas em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec>. Acesso em: 6 mar. 2017.

Esses dizeres silenciam outros dizeres? Enfim, de que forma o discurso da/sobre a atual Reforma do Ensino Médio produz sentidos?

Compreendemos, então, que se faz necessária a adoção de um pressuposto teórico-metodológico que articule língua, história e ideologia. Diante disso, tomamos a AD, de origem francesa, pecheutiana, como caminho para o procedimento analítico, devido ao fato de que este campo de saber compreende a linguagem como o lugar de manifestação das posições ideológicas assumidas pelo sujeito de um determinado discurso, em um determinado contexto socio-histórico e ideológico. Assim, discorreremos nas próximas seções sobre algumas considerações e categorias da AD.

2.1 Algumas considerações sobre a Análise do Discurso

Um objeto de pesquisa pode chegar a diferentes resultados, dependendo da perspectiva teórico-metodológica adotada. A escolha de um percurso metodológico está intrincada na relação sujeito-objeto, tendo em vista que, no processo de pesquisa, o pesquisador adotará o percurso cujas concepções teóricas ele se filia (FLORÊNCIO *et al.*, 2016). O materialismo histórico, uma das vertentes pela qual é possível estudar um objeto, considera ser necessário analisar as múltiplas determinações que envolvem o objeto estudado e situa “[...] o ‘fator econômico’ como determinante em relação aos ‘fatores’ sociais, culturais e etc.” (NETTO, 2011, p. 13). Nas palavras de Netto (2011, p. 42, grifo do autor), nesse método “[...] começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como **dados**; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”.

A perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux, se inscreve nessa vertente materialista, ontológica, na qual se parte do mundo real para teorizar sobre o objeto. Segundo Florêncio *et al.* (2016), a filiação à AD levará os pesquisadores a analisarem o discurso em sua processualidade histórica, como prática de sujeito em determinadas condições históricas e posições ideológicas. Sobre o método da AD, Orlandi (2015) faz uma distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e o dispositivo analítico construído na análise. Este último, segundo a autora é posto pela questão do analista, o material analisado e a finalidade da análise. Enquanto isso, o dispositivo teórico se mantém inalterado, pois se sustenta nos princípios gerais da AD. Antes de conhecer esses dispositivos, faz-se necessário conhecer um pouco sobre a história da AD.

A AD originou-se na França, no final da década de 1960, e foi introduzida no Brasil, na década de 1980, a partir das traduções feitas pela pesquisadora Eni Puccinelli Orlandi dos textos de Michel Pêcheux, fundador da AD de vertente francesa. Ela surgiu em uma conjuntura de efervescência política tanto na França quanto no contexto mundial. Florêncio *et al.* (2016) relatam que, naquela época, o mundo vivia um turbilhão de acontecimentos, como o da Guerra Fria, na qual dois países (Estados Unidos e União Soviética) disputavam a hegemonia de liderança e manifestavam conflitos indiretos, gerando uma corrida armamentista sem precedentes. Além disso, contemplava-se o aumento das desigualdades sociais geradas pela exploração de classe. Nesse cenário, afloraram diversos movimentos sociais, dentre eles as “Manifestações de maio de 1968”, nas quais estudantes questionavam o modelo de sociedade vigente. Essas manifestações cresceram consideravelmente, incorporando os trabalhadores, transformando-se em uma das maiores greves daquele período na França.

Florêncio *et al.* (2016, p. 22) acrescentam que aquela conjuntura “[...] incidiu no campo epistemológico, onde também ocorreu um questionamento dos saberes estabelecidos, dentre eles, o estruturalismo reinante na França na década de 60 [1960]”. O estruturalismo se inspirou no modelo da Linguística, que foi elevada ao *status* de ciência, sendo considerada ciência-piloto, após as teorias desenvolvidas por Ferdinand de Saussure, o qual é considerado o inaugurador do estruturalismo linguístico. Uma das principais preocupações de Saussure era definir o objeto de estudo da Linguística. Para isso, ele tomou a língua e não a fala como o objeto de estudo, pois esta seria a parte individual da linguagem e, por isso, estaria mais sujeita a mudanças. Enquanto a língua, entretanto, possuiria uma estrutura mais estável, imutável, por isso teria condições de ser objeto de pesquisa e dá à Linguística uma racionalidade científica. Nas palavras de Saussure (2012, p. 305): “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesmo e por si mesma”. Assim, ao excluir a fala, Saussure excluiu também o falante, o sujeito da língua, assim como as condições que possibilitam a utilização da linguagem por esse sujeito. O sujeito, portanto, é abstraído dos estudos estruturalistas. É nisto que se dará a ruptura empreendida por Michel Pêcheux, pois, conforme explica Henry (2014, p. 13), “o que interessava a Pêcheux no estruturalismo eram aspectos que supunham uma atitude não reducionista no que se refere à linguagem”.

Segundo Amaral (2007), Pêcheux se distancia do estruturalismo linguístico ao pautar uma teoria do discurso com base no aporte teórico do materialismo histórico, o qual toma a luta de classes como motor do desenvolvimento histórico. Dessa forma, a AD não toma a

língua como sistema abstrato, tal como propunha o estruturalismo linguístico, mas como língua em movimento, em curso, como materialização de discursos, os quais materializam a ideologia, e esta, por sua vez, só existe pelo e para o sujeito, conforme explica Pêcheux (2014a) no livro **Semântica e Discurso**. O que interessa são as situações concretas nas quais os sujeitos falantes se inserem e, a partir delas, faz uso da linguagem. Como explica Orlandi (2015, p. 14), na AD

[...] não se trabalha, como na Linguística, com a língua fechada nela mesma mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam.

Opondo-se ao estruturalismo e contagiado por aquele clima de efervescência política da década de 1960, Michel Pêcheux criará um aporte teórico que será usado como instrumento de luta política ao mostrar que a linguagem é determinada pelas diferentes posições de classes sociais assumidas pelo sujeito falante, pois são nestas tomadas de posições que estão em funcionamento os embates ideológicos. A linguagem é o meio utilizado pelo ser humano em suas relações sócio-históricas, possibilitando a comunicação e, conseqüentemente, o desenvolvimento histórico. Assim, os sentidos de uma determinada expressão ou palavra são produzidos de acordo com a posição ideológica da classe social com a qual o sujeito se identifica, pois, como diz Orlandi (2015, p. 18): “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós”.

Discutindo sobre as teorias desenvolvidas por Michel Pêcheux, Paul Henry (2014, p. 17) explica: “Pêcheux visava a uma transformação da prática nas ciências sociais, uma transformação que poderia fazer dessa prática uma prática verdadeiramente científica”. Desta forma, Pêcheux escreverá os seus primeiros textos, inaugurando o que ele denominou de Análise do Discurso, objetivando a construção de uma teoria do discurso para promover uma ruptura epistemológica nas ciências sociais e linguísticas de sua época. Um dos primeiros textos escrito por Pêcheux foi o texto “Por uma análise automática do discurso”, de 1969, no qual ele apresenta uma compilação de suas ideias. Nesta obra, o autor confronta o esquema informacional de Roman Jakobson para mostrar que a língua não é mera transmissão de informação, tal como propunha este linguista, mas que reflete efeitos de sentido entre interlocutores A e B, cujos lugares ocupados seriam determinados socialmente em determinada formação social (PÊCHEUX, 2014b).

Paul Henry (2014, p. 12), afirma que “Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais [...]”. Para isso, ele criou a AD, articulando três campos de saber: o materialismo histórico, com base em Louis Althusser, a psicanálise, discutida por Jacques Lacan, e a Linguística, rompendo com a perspectiva estruturalista pela qual esta última estava constituída. Com essa articulação, Pêcheux criava a teoria do discurso, que se constituiria na teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Pêcheux e Fuchs (2014, p. 160) assim definem o quadro epistemológico da AD:

Ele [quadro epistemológico] reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

A particularidade de Michel Pêcheux é que ele não apenas trouxe o sujeito falante para compor as questões linguísticas, mas mostrou que esse sujeito é afetado pelas relações históricas e ideológicas, visto que será a partir do movimento dos sujeitos no mundo que ocorrerá a produção de sentidos, pois o sentido é dado pelas posições em jogo e não pela estrutura sintática da língua ou por vontade individual do sujeito. Assim, os estudos de Pêcheux trouxeram uma nova concepção de língua, diferente da definida pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure, inaugurando o que Orlandi chama de disciplina de entremeio, posto que a AD se estabelece no entremeio entre a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 18), a AD

interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Em relação ao materialismo histórico, Pêcheux e Fuchs (2014, p. 162) explicam: “colocaremos inicialmente que a região do materialismo histórico que nos diz respeito é a da superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada”. A superestrutura dialoga com a infraestrutura e ambas representam os elementos fundamentais da crítica marxista à sociedade capitalista. Enquanto a infraestrutura

representa a base econômica de determinada formação social, a superestrutura representa todos os demais elementos que essa infraestrutura condicionou. Digamos: se na formação capitalista a base econômica é o capitalismo, tem-se como superestrutura o direito, a filosofia, a religião, o Estado, a ideologia e outros. Esses elementos dão sustentação à infraestrutura, pois ela não apenas determina, mas também é determinada pela superestrutura. Elas se inter-relacionam dialeticamente. Assim, a instância ideológica é determinada pelas relações de produção e funciona interpelando os sujeitos para ocuparem lugares em uma das duas classes sociais em disputa (PÊCHEUX; FUCHS, 2014).

A interpelação ideológica será discutida por Pêcheux a partir das concepções teóricas de Althusser, o qual conceitua a ideologia como forma de transformar indivíduos em sujeitos. Essa transformação ocorre quando o indivíduo se reconhece na ideologia que o interpela e assim assume uma posição. Pêcheux reconstitui essa noção ao considerar o efeito do inconsciente, visto que na articulação daquelas três regiões de conhecimento científico atravessa uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. É no inconsciente em que são ressignificadas as práticas ideológicas, moldando o psíquico de cada sujeito. Sobre isso, Florêncio *et al.* (2016, p. 59) explicam:

Desta forma agem as práticas ideológicas sobre a estrutura psíquica do sujeito em formação, fazendo com que o inconsciente de cada sujeito individual seja o resultado de uma fala ideológica que será dita antes do nascimento de cada ser humano e a reação do aparelho psíquico de cada indivíduo (em formação) a essas determinações sociais traduzidas pela ideologia e ressignificadas pelo aparelho psíquico de cada um.

A interpelação ideológica é levada ao nível do inconsciente. Por estar no nível do inconsciente e não do consciente, essa interpelação não é percebida pelo sujeito, resultando disso os esquecimentos, através dos quais o sujeito pensa ser a origem de seu dizer e tem a ilusão de que controla a forma como aciona os elementos linguísticos necessários à formulação de seu dizer. Ao articular a psicanálise com a teoria do discurso, Pêcheux formulou uma “teoria não-subjetivista da subjetividade” (PÊCHEUX, 2014a, p. 123), na qual a subjetividade é afetada e, dialeticamente, também afeta a objetividade material. É uma subjetividade construída nas relações sócio-históricas e ideológicas nas quais o sujeito se constitui. Assim, o sujeito na AD não é um sujeito empírico ou psicológico, mas é o sujeito marcado pela interpelação ideológica e atravessado pelo inconsciente. Portanto, como afirmam Vasconcelos e Cavalcante (2013, p. 94), “[...] o sujeito do discurso é aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, ou seja, é um sujeito sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras”. A manifestação da

ideologia, dissimulada no inconsciente, aparece na formulação discursiva. Assim, o sujeito não é a origem do discurso, contudo, os processos discursivos se realizam nele (PÊCHEUX; FUCHS, 2014).

Desta forma, articulando linguística, psicanálise e materialismo histórico, Pêcheux elegerá o discurso como objeto de estudo, mas sem reduzi-lo a nenhum desses campos de conhecimento. Pêcheux pôs-se a questionar a transparência da língua, trazendo para sua reflexão a história, a ideologia, o sujeito e o inconsciente. Para ele, as discussões sobre a linguagem não estariam limitadas à língua, tendo em vista que ela não seria um sistema fechado, estático, mas um sistema sujeito a falhas, e o que aparentemente lhe seria exterior também constituiria seu espaço de significação. Nesse sentido, a língua não seria apenas um instrumento de comunicação, mas seria “[...] a **base** comum de **processos** discursivos diferenciados [...]” (PÊCHEUX, 2014a, p. 81, grifo do autor) e estaria em constante relação com a história e a ideologia. Justificando sua escolha pelo discurso e não pela língua, Pêcheux (2014a, p. 81, grifo do autor) afirma:

o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo **discurso**.

Esses personagens não teriam o mesmo discurso porque “[...] a língua constitui o **lugar material** onde se realizam [...] efeitos de sentido” (PÊCHEUX; FUCHS 2014, p. 171, grifo dos autores), pois o sentido de uma palavra, termo ou expressão não é dado *a priori*, ele será constituído de acordo com a posição ocupada pelo sujeito que enuncia. Uma mesma palavra pode produzir diferentes efeitos de sentidos. Assim, sujeito e sentido possuem uma relação intrínseca.

A língua, assim como diversas outras formas de linguagem (imagética, visual, sonora, etc.), materializa o discurso, por isso toda análise deve ter como fase inicial a análise de uma materialidade linguístico-discursiva. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (2014, p. 170): “[...] é normal que o dispositivo [de análise do discurso] comporte uma fase de análise linguística já que os textos pertencentes aos *corpus* estão evidentemente em ‘língua natural’ [...]”. Desta forma, enquanto o discurso é tomado como objeto, o texto é tomado como unidade de análise, como espaço onde está presente o funcionamento discursivo. Diferentemente do que ocorre nas técnicas de interpretação textual, na AD a “finalidade [...] não é interpretar os textos, mas compreender os gestos de interpretação inscritos nos textos” (ORLANDI, 2005, p. 78). O

texto é a materialidade utilizada no processo de pesquisa em Análise do Discurso, por isso Orlandi (2005, p. 78) o trata como

[...] forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história. Trata-se do texto como unidade de análise (científica) do discurso. E é essa sua qualidade teórica, o de ser unidade de análise.

O procedimento analítico da AD, portanto, consiste em partir de uma superfície linguística, de um texto, para chegar ao objeto discursivo. A superfície linguística é todo o material de linguagem coletado para compor o *corpus* de análise (ORLANDI, 2015). A primeira instância da análise, segundo Orlandi (2015) seria a “de-superficialização”, através da qual se faz uma análise superficial buscando identificar o que se diz, quem diz, em que circunstâncias. Esta etapa, que ainda se mantém no nível linguístico, na sintaxe, fornece pistas para alcançar o discurso materializado. Deste modo, a AD, conforme explica Amaral (2007, p. 19),

[...] se apropria de e redefine conceitos tidos como de natureza eminentemente linguística, tais como: linguagem, língua, discurso, texto, sujeito; e institui outras noções conceituais necessárias ao processo de análise, como: condições de produção, historicidade, formação discursiva, formação ideológica.

Essas noções conceituais instituídas pela AD compreendem o aporte teórico-analítico que discutiremos nas próximas seções.

2.2 Discurso

Não existe um consenso sobre o que seja discurso, pois dependendo da perspectiva teórica adotada ele terá diferentes conotações. Para teorizar sobre o discurso, a perspectiva de Pêcheux parte da crítica ao esquema comunicacional de Roman Jakobson. Nessa crítica, Pêcheux (2014b) diz preferir o termo “discurso” ao termo “mensagem”, por considerar que, em uma situação de comunicação, não existe separação entre locutor e receptor em que um envia uma mensagem e o outro a decodifica. Os dois fazem parte do processo de significação simultaneamente, pois o que existe são efeitos de sentidos entre interlocutores, os quais são afetados pela língua e pela história (PÊCHEUX, 2014b).

Por conseguinte, o discurso não se opõe à língua, se considerar o esquema língua/fala de Saussure, ele não é a parte casual, individual da linguagem, não é fala, pois, como afirma Orlandi (2015, p. 20), ele “[...] tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao

objetivo, o processo ao produto”. Além de não se opor à língua, Pêcheux (2014b, p. 78, grifo do autor) acrescenta que “[...] é **impossível analisar um discurso como um texto**, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao **conjunto de discursos possíveis** a partir de um estado definido das condições de produção [...]”. Dessa forma, o discurso não é texto, não é língua e nem fala, mas língua em curso, em movimento no processo histórico. Contudo, ele necessita dos elementos linguísticos para se materializar, pois, como afirmaram Pêcheux e Fuchs (2014, p. 191, grifo dos autores): “[...] o objeto a propósito do qual ela [AD] produz seu ‘resultado’ não é um objeto linguístico mas um objeto sócio-histórico onde o **linguístico intervém como pressuposto**”.

O discurso, portanto, é *práxis* humana, é acontecimento histórico, fruto da ação dos “[...] homens [que] fazem a história mas não a história que eles querem ou acreditam fazer” (PÊCHEUX, 2014a, p. 272). Ele é produzido nas relações sociais em um determinado momento histórico, para atender a determinada demanda da realidade objetiva. Por isso, é atravessado pela ideologia, não sendo neutro e só podendo ser entendido através das condições sociais que possibilitam aos homens a sua objetivação. O discurso é heterogêneo, incompleto, pois o sentido varia de acordo com a formação ideológica com a qual o sujeito se identifica. Assim, como afirma Cavalcante (2007, p. 35), “não há, pois, discurso neutro ou inocente. Todo discurso é ideológico, uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, e assim veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa”.

Mas o discurso não acontece do nada, pois está inscrito no processo histórico, na *práxis* humana, sendo construído a partir de uma rede de filiações discursivas. Para produzir um determinado discurso, o sujeito enunciador aciona essa rede de formulação, trazendo à trama do discurso outros discursos ditos anteriormente, e que agora poderão ser ressignificados. É essa rede discursiva que dará sustentação e efeito de evidência ao novo discurso. Sobre isso, Pêcheux (2014b, p. 76, grifo do autor) afirma:

o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando **evoca** tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Esses outros dizeres estão marcados na história, mas o efeito da ideologia no discurso faz com que ele pareça neutro, apagando a história e dando a impressão de que o sujeito é dono de seu dizer. A ideologia é um conceito fundamental na AD, pois enquanto a língua materializa o discurso, o discurso materializa a ideologia, ou como disseram Pêcheux e Fuchs

(2014, p. 163): “[...] se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica”. Assim, não há como pensar o discurso descolado da ideologia.

2.3 Ideologia e Formação Ideológica

Segundo Vasconcelos e Cavalcante (2013), o termo ideologia surgiu na França com a publicação do livro *Elements d’Ideologie*, de Destruitt de Tracy, em 1801. De acordo com as autoras, Tracy pretendia criar a ciência das ideias, a qual teria como objeto de estudo identificar as origens do pensamento, constituindo-se assim como o fundamento de todas as demais ciências. Atualmente, são muitas as possibilidades de se entender o tema “ideologia”. Essas autoras apresentam duas possibilidades de se discutir o termo: orientando-se pela perspectiva gnosiológica ou pela perspectiva ontológica.

A perspectiva gnosiológica seria aquela discutida por Louis Althusser, da qual Michel Pêcheux se utiliza para pensar a relação entre ideologia e inconsciente na constituição da subjetividade no sujeito. Althusser (1985) apresenta duas teorias sobre a ideologia: a teoria das ideologias particulares e a teoria da ideologia em geral. Enquanto aquelas “têm uma história sua”, a ideologia em geral não tem história, pois possui uma estrutura e um funcionamento a-histórico, sendo “omni-histórica”, imutável em toda história.

Althusser (1985) apresenta a ideologia como uma das condições para garantir a reprodução do modo de produção ao “qualificar” a força de trabalho para se submeter à ideologia dominante. A existência material da ideologia, segundo este autor, manifesta-se nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), os quais podem ser representados pela igreja, a mídia, o sindicato, a política, os partidos políticos, a escola, entre outros, e objetivam propagar a ideologia dominante, mantendo as relações de produção. Nesse sentido, a ideologia possui uma existência material, posto que aparece em ações e práticas cotidianas, formuladas e reguladas pelos AIE, os quais materializam uma determinada ideologia (religiosa, moral, jurídica...).

Tendo em vista que a ideologia se materializa nas ações dos sujeitos, Althusser (1985, p. 93) elabora duas teses:

- 1) “só há prática através de e sob uma ideologia”;
- 2) “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”.

A ideologia, portanto, tem a função de transformar indivíduos concretos em sujeitos. Essa transformação ocorre através da interpelação ideológica, na qual ocorre o

reconhecimento do sujeito em relação à ideologia. O indivíduo se reconhece na ideologia que o interpela. Contudo, a ideologia é eterna e, portanto, interpelou o indivíduo em sujeito mesmo antes de ele nascer, por isso o reconhecimento ideológico ocorre ininterruptamente (ALTHUSSER, 1985).

Na perspectiva althusseriana, é possível romper com a ideologia através do conhecimento científico, o qual proporcionará o conhecimento sobre o mecanismo de reconhecimento ideológico pelo qual os indivíduos são interpelados em sujeitos. Seria por causa da falta do conhecimento científico que ocorreriam os efeitos ideológicos, através dos quais os sujeitos negam o caráter ideológico da ideologia. Nas palavras de Althusser (1985, p. 97): “[é] preciso situar-se fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso mais geral): estava na ideologia”. Por isso que a perspectiva de Althusser sobre a ideologia é gnosiológica, visto que, para ele, ideologia e ciência são diferentes, bastando ter conhecimento científico para colocar-se fora da ideologia.

Althusser (1985) se limita a discutir a reprodução e não avança para a “reprodução-transformação”, tal como defendida por Pêcheux (2014a). Na visão de Althusser, os sujeitos serão sempre assujeitados à ideologia dominante, tendo em vista que ela prevalece nos Aparelhos (Repressivos) de Estados e nos AIE, sendo, portanto, impossível a desidentificação ideológica. Dessa forma, a luta de classes se torna sem efeitos, pois os sujeitos são sempre interpelados pela ideologia dominante. No entanto, Pêcheux (2014a, p. 277) afirma que “não há ritual sem falhas”, pois o sujeito sempre possui outras opções, podendo não se identificar com uma determinada ideologia. É neste ato falho que se encontra a manifestação do inconsciente, surgindo assim a possibilidade de transformação. Com isso, torna-se possível o processo de “resistência-revolta-revolução” (PÊCHEUX, 2014a, p. 280).

Essa possibilidade de “resistência-revolta-revolução” é factível se considerar a ideologia por uma perspectiva ontológica, na qual ela é tomada enquanto um complexo da vida social, fundado no trabalho e determinado pelo cotidiano das relações sócio-históricas, conforme explica Costa (2006). Essa autora discute sobre essa perspectiva ontológica de ideologia a partir das discussões feitas por György Lukács, na obra **Por uma Ontologia do Ser Social**. Nesse livro, apresenta-se o trabalho como base ontológica da ideologia. O trabalho é a posição teleológica primária, aquela responsável por possibilitar a interação entre o homem e a natureza. Nessa relação, o homem transforma a natureza, objetivando a satisfação de uma necessidade objetiva, imposta pela realidade. Nessa transformação, ele também se transforma, fazendo surgir novas necessidades e, assim, as posições teleológicas

secundárias. Essas novas posições também objetivam a reprodução do ser social, mas implicam a interação entre homens e outros homens, tendo como finalidade a subjetividade humana, influenciando nas escolhas entre diversas alternativas. É nas posições teleológicas secundárias que se situa a ideologia (COSTA, 2006).

Costa (2006), a partir de Lukács, apresenta um duplo caráter da ideologia, um amplo e outro restrito. Em seu sentido amplo, a ideologia representa um conjunto de regras de conduta e perpassa todas as atividades humanas, sendo necessária a consciência dos atos dos homens para a sua prática social. Sem a ideologia não seria possível assegurar uma unidade no agir dos homens e, assim, o gênero humano teria dificuldade para sobreviver. Por esse conceito, toda ação humana está condicionada pela ideologia. A ideologia tem, portanto, uma função social, a qual é determinada pelo cotidiano, pela *práxis* humana, sendo necessária à prática consciente e operativa, por isso ela não é falsa consciência.

O sentido restrito da ideologia, por sua vez, é próprio das sociedades de classes, sendo utilizada como instrumento de luta social, em momento de crises econômico-social. Nesses casos, objetiva a resolução de conflitos sociais decorrentes dos diferentes interesses contrapostos que são impostos a todos através da persuasão (COSTA, 2006). Nesse sentido, ela é utilizada na resolução de conflitos em sociedades de classes, mas não é exclusiva da sociedade capitalista, apesar de esta possibilitar o surgimento de complexos ideológicos específicos como o direito e a política.

A ideologia, portanto, não é falsa consciência, ela é *práxis* social, pois resulta da ação consciente dos homens em sociedade, que buscam respostas para as suas necessidades postas pela realidade e, em seu sentido restrito, constitui-se pelas contradições de classes no desenvolvimento das relações de produção. Assim, é através da ideologia que se constituem o sujeito e os sentidos de um determinado discurso nas relações sócio-históricas. A ideologia se manifesta nas formações ideológicas que caracterizam determinada formação social e refletem relações de classe.

A Formação Ideológica (FI) expressa a estrutura ideológica de uma determinada formação social, esta caracterizada pelo modo de produção e pelas diferentes relações de classes sociais resultantes desse modo de produção, ou como afirmou Althusser (1985, p. 54): “[...] toda formação social é resultado de um modo de produção dominante [...]”. Assim, é possível elencar, entre outras, a formação social escravista, a formação social feudal e a formação social capitalista. Na formação social capitalista têm-se duas formações ideológicas: a Formação Ideológica do Capital e a Formação Ideológica do Trabalho (AMARAL, 2007). É na Formação Ideológica que se manifesta a ideologia e, a partir dela, os sujeitos se

posicionam ideologicamente, pois, como Pêcheux (2014a, p. 132, grifo do autor) explicou: “[...] a instância ideológica existe sob a forma de **formações ideológicas** (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe”.

A partir destas FI são produzidos discursos, cujos sentidos mudarão de acordo com as posições assumidas pelo sujeito enunciador. O processo de interpelação ideológica será diferente para cada sujeito. Um sujeito da classe trabalhadora poderá se identificar com os discursos da Formação Ideológica do Capital (FIC) ou, ao contrário, um sujeito da classe dominante poderá se identificar com discursos da Formação Ideológica do Trabalho (FIT). Segundo Florêncio *et al.* (2016, p. 72), “[...] as formações ideológicas [...] dão sustentação ao dizer, produzindo sentidos que discursivamente procuram camuflar conflitos e deixar passar a ideia de ausência de contradições de classes”.

Não é possível pensar a FI sem pensar a Formação Discursiva (FD), outra categoria analítica da AD, pois é esta quem interdita sentidos ao definir o que pode e deve ser dito em determinadas condições. Elas são manifestação da FI, a qual é composta por uma ou mais FD. Os sentidos de uma palavra, expressão ou proposição são produzidos nas FD. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (2014, p. 163-164, grifo dos autores),

[...] as formações ideológicas [...] “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias **formações discursivas** interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura”, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.

Percebe-se, então, que as FI se manifestam nas FD, as quais serão detalhadas na próxima seção.

2.4 Formação Discursiva

O termo Formação Discursiva (FD) foi ressignificado na AD por Michel Pêcheux, pois, como este autor explicou no texto **A Análise do Discurso: três épocas (1983)**, a noção de FD foi tomada de empréstimo a Michel Foucault. Contudo, Foucault desconsidera o efeito da ideologia na composição das FD ou, como Courtine (2014) explica, ele deixa essas questões em aberto, aproximando-se pouco das questões como discurso, sujeito e ideologia. Pêcheux, por sua vez, pensará a FD com base na teoria materialista, caracterizando-a como a existência material da ideologia, marcada pelas relações de força, contradição e dominação de

uma sociedade de classes. As FD foram pensadas no entrelace com a discussão sobre as Condições de Produção do Discurso (CPD). Sobre isso, Pêcheux e Fuchs (2014, p. 164, grifo dos autores) afirmam: “diremos, então, que toda formação discursiva deriva de **condições de produção** específicas [...]”. As CPD representam o contexto de um determinado acontecimento histórico e discursivo, assim as FD se constituem nessas CPD⁵.

Como afirmam Pêcheux e Fuchs (2014, p. 165): “[...] uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classe”. Pode-se dizer que as Formações Discursivas são micro representações das Formações Ideológicas, pois elas só adquirem sentido em referência à formação ideológica com a qual se interligam. Assim, como fora afirmado nas páginas anteriores, na sociedade capitalista, têm-se duas FI em conflito: a FIC e a FIT. Nessa formação social, os sujeitos produzirão discursos a partir das posições ideológicas que marcam essas duas FI. Pêcheux (2014a, p. 147, grifo do autor) define FD como

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina **o que pode e deve ser dito** (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Pêcheux (2014a, p. 147) acrescenta que “[...] as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”. Esta relação entre sentido e FD também foi posta por Pêcheux e Fuchs (2014, p. 167) ao afirmarem que “[...] o ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva [...]”. Contudo, estas mesmas “[...] palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra [...]” (PÊCHEUX, 2014a, p. 148), tendo assim o sentido sustentado pela posição ideológica de quem as pronuncia. Por isso, não importa o significado de uma determinada palavra, mas como ela estará funcionando e produzindo sentidos no discurso ao refletir a FD e, conseqüentemente, a FI a que se vincula. Da mesma forma que um termo pode ter sentidos diferentes, as “[...] palavras, expressões e proposições **literalmente diferentes** podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’ [...]” (PÊCHEUX, 2014a, p. 148, grifo do autor). Assim, o sentido nunca estará estabilizado, mas se movimentará pelas diversas formações discursivas.

É no âmbito das FD que os indivíduos serão interpelados em sujeito pela ideologia para assim se posicionarem no embate ideológico de interesses antagônicos. Cabe, aqui, a

⁵ Discutiremos melhor sobre o conceito de CPD na seção 4: “As Condições de Produção do Discurso do/sobre o ‘Novo Ensino Médio’”.

explicação de Orlandi (2015, p. 41) quando afirma: “tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele”.

Através da interpelação se concretiza a ilusão subjetiva marcada por dois “esquecimentos”. Enquanto o esquecimento nº 1 marca a ilusão ideológica, fazendo com o sujeito pense ser a origem de seu dizer; no esquecimento nº 2, “o sujeito coloca fronteiras entre o que pode e deve ser dito e o que não pode e não deve ser dito, escolhendo algumas formas, rejeitando outras. Essa atividade lhe dá a ilusão de que pode controlar o seu discurso [...]” (CAVALCANTE, 2007, p. 45). Sobre a interpelação ideológica, Pêcheux (2014a, p. 150, grifo do autor), explica:

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se [*sic*] no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma [...] enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, **os traços daquilo que o determina**, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

É na inscrição do sujeito em uma FD que ele poderá se identificar ou desidentificar com determinados saberes, rejeitando-os ou reforçando-os. Assim, os sujeitos e os sentidos são produzidos dentro das FD. Além da identificação e desidentificação, há também a contraidentificação. Na identificação o sujeito se inscreve na FD e repete a mesma matriz de sentido dessa FD, com os mesmos efeitos de sentido. Na contraidentificação, os sujeitos se inscrevem na mesma FD, mas com posições-sujeitos diferentes, possibilitando deslocamentos, ou seja, como explica Indursky (2011, p. 79): “[...] os sentidos vão se modificando, se resignificando, produzindo contradiscursos”, mas não o suficiente para romper com esta FD, embora ocorra um questionamento dos saberes da FD na qual o sujeito está inscrito. Enquanto na desidentificação, o sujeito se desloca para outra FD, instaurando uma ruptura com outra FD. Nas palavras de Indursky (2011, p. 83), “trata-se da desidentificação desse sujeito com uma FD e sua identificação com outra que, com a primeira, estabelece uma relação de sentidos bastante tensa”. No entanto, Indursky (2011) alerta que os discursos instaurados por essa nova FD só farão sentidos se dialogarem com os saberes anteriormente estabilizados na FD com a qual se faz a ruptura. É nesse aspecto que aparece o discurso transversal, a memória discursiva e o interdiscurso.

Ao tomar a noção de FD, Pêcheux pretendia mostrar exatamente esta possibilidade de uma FD ser atravessada por outras FD, tendo em vista que uma FD não seria um espaço

fechado sobre si mesma. Essas outras FD forneceriam as evidências discursivas fundamentais, funcionando sob a forma de “pré-construídos” e “discursos transversos” (PÊCHEUX, 2014c, p. 310). A FD, portanto, possui um tecido poroso, possibilitando deslocamentos e constantes reconfigurações. Nesse entendimento, Pêcheux (2014c, p. 310) introduz também a noção de interdiscurso, “[...] para designar ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este [interdiscurso] irrompe nesta FD para construí-la em lugar de evidência discursiva [...]”. A FD dissimula essa dependência pelo interdiscurso, devido à transparência de sentidos que nela se constitui.

2.5 Interdiscurso e memória discursiva

O interdiscurso é o “[...] **‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...]**” (PÊCHEUX, 2014a, p. 148-149, grifo do autor). Ele representa todo o conjunto de discursos ditos anteriormente e que surgem ressignificados em um determinado discurso, uma determinada formação discursiva. Pode-se dizer que é o conjunto de todas as demais formações discursivas que atravessam a formação discursiva na qual o sujeito enunciativo se inscreve para elaborar o seu discurso. É o que constitui e dá sustentação aos efeitos de sentidos, pois, como afirma Orlandi (2015, p. 30), “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”. Sobre o conceito de interdiscurso Pêcheux (2014a, p. 149) acrescenta ainda:

[...] propomos chamar de interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas.

O interdiscurso, portanto, permite a incorporação de discursos de uma determinada formação discursiva ou de várias formações discursivas em outra formação discursiva. São discursos construídos em outro lugar que o sujeito repete ou modifica, ou como diz Orlandi (2015, p. 29), baseada em Pêcheux: “[o interdiscurso] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Ele representa todo discurso proferido antes, em outro lugar, composto pelo pré-construído, já-dito, sustentando e regulando a possibilidade de sentidos do que está sendo dito no intradiscurso, este entendido como a superfície do dizer, o dito, a tessitura da materialidade discursiva.

O “pré-construído” foi definido por Paul Henry para, segundo Pêcheux (2014a, p. 89), “[...] designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em

oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”. Segundo Cavalcante (2007, p. 49), o pré-construído “[...] designa representações sociais consolidadas”, prontas para serem convocadas pelo sujeito que enuncia. Essa convocação é marcada pelo esquecimento ideológico e é justamente por isso que ela funciona produzindo sentidos. O pré-construído funciona como uma evidência, como se todos soubessem do que se está falando, despontando na superfície discursiva. Exemplificando: na propaganda governamental sobre o “Novo Ensino Médio”, na frase “**tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida**” (BRASIL, 2016a) atravessa o pré-construído do “querer é poder”. Como se bastasse “querer” para que algo acontecesse, ou seja, como se dependesse do aluno as escolhas profissionais e/ou formativas, ignorando-se assim os aspectos sócio-históricos e ideológicos que determinam as escolhas. Esse pré-construído, essa construção exterior, anterior e independente, foi convocado para fazer funcionar e dar sentido ao que foi enunciado pelo MEC através das propagandas.

Sobre o pré-construído, Pêcheux (2014a, p. 89, grifo do autor) acrescenta ainda: “[...] um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos ‘pré-construído’, isto é, **como se esse elemento já se encontrasse aí**”. O pré-construído “querer é poder”, por exemplo, funciona como se já estivesse ali, nas propagandas do MEC, não precisando ser dito, mas produzindo o sentido do que aparece na superfície discursiva. Em outro trecho, Pêcheux (2014a, p. 151) fala ainda: “[...] o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade [...]”.

No movimento interdiscursivo tem-se também a memória discursiva que, segundo Indursky (2011), foi introduzida na AD, na década de 1980, por Jean-Jacques Courtine. Segundo Courtine (2014, p. 105-106, grifo do autor), “a noção de memória discursiva diz respeito à **existência histórica do enunciado** no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos [...]”. Indursky (2011) utiliza o termo “memória” para mostrar como discursos sobre o período colonial, tratado nos livros didáticos como um evento memorável, são acionados e ressignificados ao serem deslocados para uma FD que se coloca contra a colonização, mostrando as consequências negativas resultantes do processo colonizador no Brasil.

Ainda sobre memória discursiva, Indursky (2011, p. 71) explica que “[...] a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social”. Segundo esta autora, a memória é da ordem do ideológico e se insere em uma FD, por isso ela é regionalizada e se diferencia do

interdiscurso, pois este é mais amplo, tendo em vista que este “[...] abarca a **memória discursiva referente ao complexo de todas as FD**” (INDURSKY, 2011, p. 88, grifo da autora).

A memória é mencionada por Pêcheux na fase intitulada por ele de AD-3 quando formula a noção de “acontecimento discursivo”. Em seu livro **O Discurso: estrutura ou acontecimento**, Pêcheux (2008, p. 17) define acontecimento como “[...] ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Ele diz isso ao analisar os efeitos de sentidos da expressão “*On a gagné*” (ganhamos), que circulou na França, no dia 20 de maio de 1981, após a eleição de François Mitterrand, um representante da esquerda política. O termo, originalmente ligado ao discurso esportivo, é deslocado e ressignificado no discurso político pela multidão que sai às ruas para comemorar a vitória (PÊCHEUX, 2008). O enunciado, assim, marca o acontecimento ao mesmo tempo em que aciona uma rede de memórias discursivas que lhe darão sentido.

Como interdiscurso, a memória, também faz parte das CPD, comportando sentidos que se tenta estabilizar através da repetibilidade, sustentando os dizeres. A memória discursiva, portanto, não pertence ao indivíduo, ela é social, coletiva, sendo acionada sempre que se precisa dizer algo de forma diferente ou igual. Assim, retomando a frase “**tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida**” (BRASIL, 2016a), é possível observar um movimento de retomada de uma memória discursiva na utilização do termo “vocação” e sua relação com a educação. Esse termo, utilizado dessa forma, nessa sequência discursiva, retoma a concepção pedagógica do Movimento da Escola Nova, do início do século XIX, na qual se propunha uma educação com base nas aptidões de cada aluno.

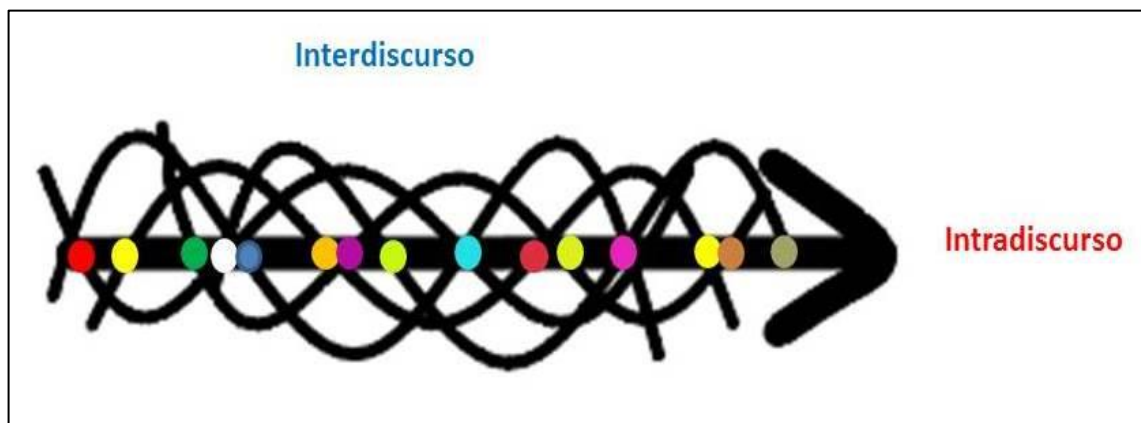
Memória, pré-construído, já-dito, marcam o interdiscurso, que, segundo Courtine (2014, p. 74), “[...] é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciativo se apropria para deles fazer objetos de seu discurso [...]”. Será no interdiscurso que o sujeito colherá os elementos necessários à confecção de seu tecido discursivo. Desta forma, o pré-construído, o já-dito e a memória discursiva funcionam para dar sentido ao que está sendo formulado. É uma exterioridade que se interioriza na superfície linguística, na materialidade do discurso, dando-lhe coerência.

Courtine (2014, p. 74) afirma que “[...] a partir do interdiscurso as modalidades de assujeitamento poderão ser analisadas”. Cavalcante (2007, p. 49) acrescenta que “aí [no interdiscurso] se dá o processo de identificação do sujeito que, inscrevendo-se no já dito, re-

significa e se significa, ou seja, sujeito e sentido se configuram simultaneamente”. Ao enunciar, o sujeito se filia a uma rede de sentidos, a uma determinada FI. Por conseguinte, o interdiscurso opera, no sujeito, o esquecimento nº 1, da instância do ideológico, dando-lhe a ilusão de ser a origem do dizer. Sobre isso, Pêcheux e Fuchs (2014, p. 240, grifo dos autores) afirmam: “[...] o que chamamos de ‘esquecimento nº 1’ se caracterizaria pela **inacessibilidade, para o locutor-sujeito, aos processos que constituem os discursos transversos e os pré-construídos de seu próprio discurso**”.

Segundo Courtine (2014, p. 75, grifo do autor), “o interdiscurso funciona [...] como um **discurso transverso**, a partir do qual se realiza a articulação com o que o sujeito enunciatador dá coerência ‘ao fio de seu discurso’”. Esse fio do discurso é a materialidade discursiva que, na relação com o interdiscurso é denominada de “intradiscurso” (COURTINE, 2014). O interdiscurso atravessa o intradiscurso. Neste último ocorre a articulação dos elementos pré-construídos. O intradiscurso, portanto, é o que está sendo dito, o dizível, que aparece nos textos, na instância linguística. A figura 1, abaixo, traz uma representação visual desta relação entre interdiscurso e intradiscurso.

Figura 1 – Interdiscurso e Intradiscurso

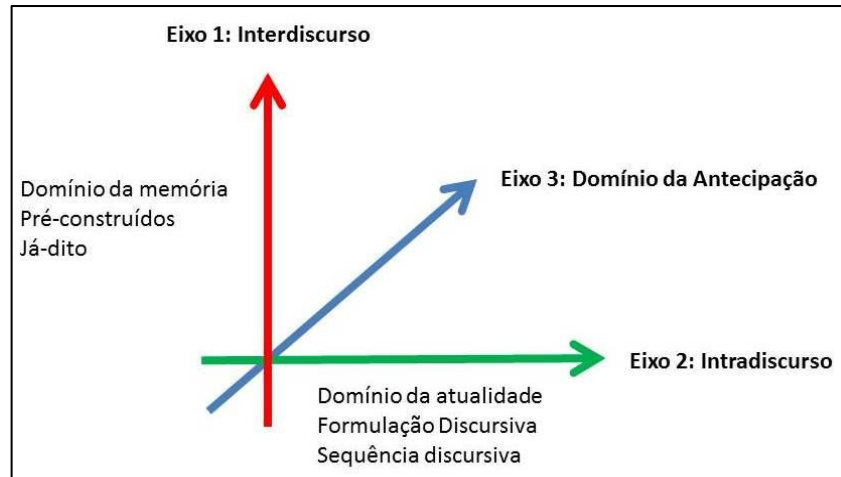


Fonte: Autora, 2019.

Como mostrado na figura 1, o intradiscurso é aquela parte visível que salta aos olhos do leitor ao ler algum texto, este entendido aqui na perspectiva teórica de Orlandi (2007b), que o considera como um objeto histórico, caracterizado por sua heterogeneidade por comportar diferentes materiais simbólicos (imagem, grafia, som etc.); diferentes linguagens (oral, escrita, científica, literária etc.); diferentes posições-sujeitos; e diferentes FD. Essas diferentes FD são representadas, na figura 1, pelo emaranhado que atravessa a linha do intradiscurso. Assim, como diz Amaral (2007, p. 30), “o interdiscurso é o emaranhamento de

vários discursos que determina uma formação discursiva”. Amaral (2007) define a articulação entre os diferentes discursos como um ponto de confluência entre dois eixos, os quais serão aqui representados na figura 2, abaixo, elaborada com base nas discussões dessa autora.

Figura 2 – Eixos do domínio discursivo



Fonte: Autora, 2019.

Como pode ser observado na figura 2, o eixo 1 representa o interdiscurso, o qual constitui “o domínio da memória”, do já-dito, do pré-construído, do “[...] saber discursivo que se definiu ao longo da história como próprio de um campo de saber ou de uma formação discursiva” (AMARAL, 2007, p 31). O eixo nº 2 representa o intradiscurso e constitui o “domínio da atualidade”, do que está sendo dito, da sequência discursiva, da formulação. Amaral (2007, p. 32, grifo da autora), baseada em Courtine, fala ainda de um terceiro eixo, que representa o “domínio da antecipação”, através do qual há “a possibilidade de um dizer tornar-se outro dizer; a antecipação da resposta, as formulações de efeitos de antecipação, de **atitudes responsivas**”. Pode-se dizer que, nesse terceiro eixo, estaria a ação das “formações imaginárias”⁶, definidas por Pêcheux (2014b) ao elaborar o conceito de CPD, no texto da AAD69. Pelas formações imaginárias, o orador experimenta o lugar do ouvinte e pode antecipar as possíveis respostas. Segundo Pêcheux (2014b, p. 77, grifo do autor), “esta antecipação **do que o outro vai pensar** parece constitutiva de qualquer discurso [...]”.

No intradiscurso, na elaboração de um enunciado, realiza-se a intervenção dos sujeitos, incorporando elementos do pré-construído, da memória discursiva, para formular novos dizeres e tendo a ilusão de autonomia na escolha dos elementos linguísticos necessários

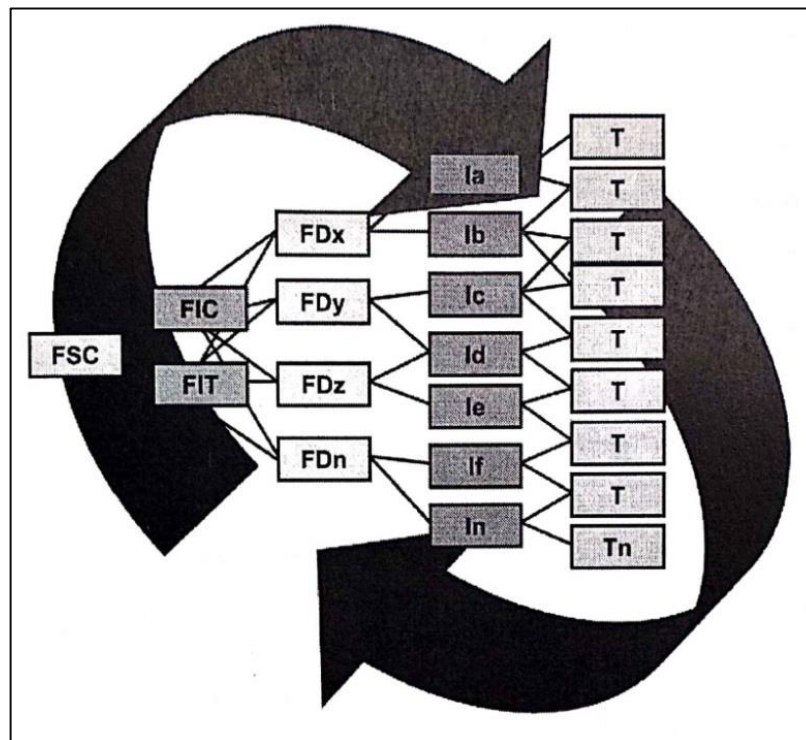
⁶ Na seção 4 discutiremos sobre as Formações Imaginárias, quando tratarmos sobre as CPD do/sobre a Reforma do Ensino Médio.

à formulação de seu enunciado. Opera o esquecimento nº 2, da ordem da enunciação, pela qual o sujeito recorre a paráfrases, acreditando ser possível evitar falhas e equívocos da língua. Assim, como afirma Courtine (2014, p. 74),

É, então, na relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma sequência discursiva produzida por um sujeito enunciador a partir de um lugar inscrito em uma relação de lugares no interior dessa FD que se deve situar os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado como sujeito de seu discurso.

A retomada do “já dito” acontece, portanto, de forma inconsciente, pois reflete como a ideologia, a cultura, a língua, está presente no inconsciente do indivíduo. Nesse sentido, como afirma Orlandi (2015, p. 30), “o dizer não é propriedade particular. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. Nesse sentido, entende-se que não existe neutralidade na produção dos discursos, posto que são as relações sociais, as condições de produção, que determinam o dizer, o qual representa também as correlações de força e poder estabelecidas na sociedade. Para finalizar essa discussão sobre Formação Social, FI, FD e Interdiscurso, reproduzimos, na figura 3, o esquema elaborado por Amaral (2007, p. 27).

Figura 3 – Esquema categorias do movimento discursivo



Fonte: Amaral, 2007, p. 27.

No esquema apresentado por Amaral (2007), é mostrada a categoria discursiva da Formação Social Capitalista, representada na figura 3 pela sigla FSC, na coluna 1. Na coluna 2, estão as duas Formações Ideológicas (FI) dessa Formação Social: Formação Ideológica do Capital (FIC) e Formação Ideológica do Trabalho (FIT). Na coluna 3, estão as Formações Discursivas, representadas por várias FD. Na coluna 4, estão os Interdiscursos, cuja representação vai de Ia (interdiscurso “a”) a In (inúmeros Interdiscursos). Na coluna 5, tem-se a letra T, representando o texto, tomado como dado empírico, marcado pela historicidade e pela língua. Conforme a Amaral (2007, p. 29, grifo da autora) explica: “o texto, na condição de dado empírico, representante de discursos, é o ponto de partida, o **concreto** que se constitui ao mesmo tempo em ponto de chegada”. Contudo, no ponto de chegada, o texto é tomado como “concreto pensado”, pois o trabalho de análise permitiu apreender as determinações discursivas presentes nele, identificando-se o movimento do Interdiscurso, as FD e, por fim, a FI que ele materializa (AMARAL, 2007).

Ainda sobre a categoria texto, é relevante a reflexão de Orlandi (2007b, p. 55) quando diz que “não se trata [...] de trabalhar a historicidade (refletida) no texto mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos”. Portanto, tendo compreendido que é a partir do texto que se inicia o processo de análise discursiva, analisaremos os textos que materializam o discurso da/sobre a Reforma do Ensino Médio posta em vigor pelo governo Temer. Antes de analisarmos esses textos, faz-se necessário compreender a história do objeto de nossa pesquisa, tendo em vista que o discurso é o lugar de confluência entre língua, história e ideologia. Não dá para pensar o discurso sem a interlocução com os processos sócio-históricos. Assim, na próxima seção, puxaremos o fio da história do Ensino Médio no Brasil.

3 EDUCAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Iniciando a seção 3, desta dissertação, discorreremos sobre o conceito de políticas públicas e como elas funcionam para dissimular as desigualdades geradas pela relação capital-trabalho. É preciso compreender a Reforma do Ensino Médio, promovida pelo governo Temer, no movimento das políticas públicas no Brasil como instrumento de enfrentamento da questão social, pois as políticas educacionais estruturam-se sob o mesmo funcionamento das políticas públicas.

A expressão “questão social” é bastante utilizada na literatura especializada sobre as políticas sociais. Ela possui dois vieses: o aumento da pauperização e das desigualdades sociais geradas pelo capitalismo, cujo fundamento é a superexploração da força de trabalho; e a resistência do trabalhador diante dessa situação de pauperização. Em determinados momentos históricos, a “questão social” foi tratada como caso de polícia, com os aparelhos repressivos do Estado (a polícia, por exemplo) combatendo os movimentos de reivindicação da classe trabalhadora. Em outros momentos, passou a ser tratada como caso de política, daí o surgimento das políticas públicas para administrar a “questão social” e possibilitar o atendimento mínimo das reivindicações dos trabalhadores. Nas palavras de Behring e Boschetti (2011, p. 51-52), “a questão social se expressa em suas refrações [...] e, por outro lado, os sujeitos históricos engendram formas de seu enfrentamento”. Mesmo após ser tratada como caso de políticas públicas, continuou coexistindo como caso de polícia, como nos casos atuais de enfrentamento policial aos integrantes dos movimentos sociais, que reivindicam direitos. O termo, portanto, reflete o embate na relação capital-trabalho diante das mazelas sociais, bem como as respostas dadas. Está assim definida, de forma bastante simplificada, a “questão social”, que possui relação direta com a emergência das políticas públicas.

Antes de analisar o funcionamento das Políticas Públicas e, nesse contexto, as políticas públicas educacionais, faz-se conveniente trazer a discussão de Behring e Boschetti (2011) sobre o termo “reforma” e antecipar algumas observações. Segundo essas autoras (2011, p. 149), “[reforma] é um termo que ganhou sentido no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva melhores condições de vida e trabalho para as maiorias. Portanto, o reformismo [...] é um patrimônio da esquerda”. As autoras acrescentam que o que se pode chamar de reforma se associava às ações desenvolvidas pelo Estado na promoção do Bem-Estar Social, durante o século XX, em virtude das reivindicações trabalhistas. No entanto, no contexto da reestruturação das políticas

públicas na década de 1990, esse termo ganhará outro sentido, devido à adoção das ideias neoliberais de Estado Mínimo.

Behring e Boschetti (2011, p. 149) explicam que houve uma “ressemantização” da ideia reformista, a qual foi “[...] destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma [...]”. Diríamos, com base nos pressupostos da AD, que termos de uma determinada FI passaram a ser utilizados em outra FI e, nesse movimento de deslocamento, houve uma ressignificação de sentidos da palavra “reforma”. Apesar de ser o mesmo signo linguístico, os sentidos produzidos por ele são diferentes. Em nota de rodapé na página supracitada, Behring e Boschetti (2011) explicam que esse movimento de ressignificação objetivava a busca de consenso e legitimidade das propostas que estavam sendo efetivadas naquele momento da década de 1990, por isso não se tratava de reformas, mas de contrarreformas. Assim, pode-se antecipar que o que está sendo denominado como “reforma” do Ensino Médio, na realidade é uma “contrarreforma”, tendo em vista que muda o estabelecido anteriormente em termos de conquistas educacionais. Tendo posto isto, será analisado o movimento das políticas públicas no Brasil.

A expressão “políticas públicas” passou a ser muito utilizada nas últimas décadas, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando os países de capitalismo avançado passaram a intervir mais na sociedade para garantir um sistema de proteção social, configurando assim o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). De acordo com Rodrigues (2015, p. 13, grifo da autora), “política pública é o **processo** pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade”. Elas são elaboradas e implementadas por aqueles que ocupam os espaços de poder político, os quais podem ou não aceitar propostas dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Por isso, a constituição de uma política pública reflete as relações de força estabelecidas em determinado contexto social.

De acordo com cada “arena de poder”, as políticas públicas podem ser definidas como regulatórias, distributivas ou redistributivas (RODRIGUES, 2015). As políticas distributivas correspondem à função típica do Estado ao distribuir bens e serviços para toda a sociedade e são financiadas por tributos (impostos, taxas e contribuições) dos cidadãos. As políticas regulatórias correspondem ao estabelecimento de leis, regras e normas para regulamentar determinadas atividades econômicas e de serviços. As políticas redistributivas possuem uma característica mais conflituosa por envolver grandes grupos sociais e visar a garantia da efetivação de direitos.

A questão redistributiva é conflitiva, segundo Rodrigues (2015, p. 46), “[...] não tanto pelo resultado da política que ela produz (redistribuição), mas pelas ‘expectativas sobre o que ela pode vir a ser ou a ameaçar’”. No Brasil, são exemplos de políticas redistributivas os programas de distribuição de renda como o Programa Bolsa Família.

Como subconjunto das políticas públicas tem-se as políticas sociais (que são também políticas redistributivas) como a saúde, previdência social, habitação, educação entre outras, que configuram o Estado de Bem-Estar Social. No conjunto das políticas sociais estão as políticas educacionais, aquelas aplicadas à educação escolar. É um campo bastante amplo por conter desde a estrutura curricular, financiamento, sistemas de avaliação de desempenho, formação de professores, entre outros elementos.

Sobre a história das políticas sociais, Behring e Boschetti (2011, p. 47) explicam que elas “se gestaram na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal”. Elas são originadas na Europa Ocidental, no final do século XIX, mas se expandem após o período da Segunda Guerra Mundial. Seu surgimento e desenvolvimento ocorreram de forma gradual e diferenciada em cada país. No Brasil, elas foram marcadas pelas particularidades históricas do desenvolvimento capitalista no país, diferenciando-se assim do formato das políticas públicas nos países de capitalismo avançado. Rodrigues (2015, p. 70-71) discute essa relação entre o desenvolvimento capitalista no Brasil e a implementação das políticas sociais, destacando que:

[...] o processo de modernização ocorre num contexto de economia agrário-exportadora e é marcado pela convivência de setores tradicionais e industriais modernos. Fatores relativos à regulamentação dos trabalhadores assalariados nos setores modernos da economia e da burocracia do Estado constituem, nesse caso, aspectos determinantes para o surgimento do Estado de Bem-Estar Social.

Diógenes (2012) destaca vários recortes dessa história para análise, começando pelo período da Era Vargas até o período do governo Lula. De acordo com esta autora, foi durante o governo de Getúlio Vargas (entre os anos de 1930 e 1943) que as políticas de proteção social começaram a ser implantadas no Brasil, em resposta às intensas mobilizações da classe trabalhadora naquele período. Essas mobilizações ocorreram sob influência dos imigrantes que traziam a experiência dos movimentos operários europeus daquele período. Naquela época, o Brasil passava por intensa modificação em sua estrutura econômica, impulsionada pelo processo de urbanização e implantação das indústrias. Como forma de responder às pressões sociais da classe operária, o governo precisou intervir nas relações econômicas e implementar políticas de proteção à classe trabalhadora, como a regulamentação do trabalho

com a Consolidação das Leis Trabalhistas (Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943); sistema público de previdência com os Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs); auxílio-doença; licença maternidade; seguro-desemprego. Nesse contexto, também foram elaboradas políticas educacionais com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e outras medidas que serão delineadas mais adiante.

O período de redemocratização do país (1945-1964), após a Ditadura Vargas, não modificou muito as políticas instituídas nos períodos anteriores, além disso, foi marcado por crises institucionais e disputas por poder, conforme explica Diógenes (2012). Deu-se continuidade ao nacionalismo-desenvolvimentismo da Era Vargas. Contudo, no início dos anos 1960, o país vivenciou uma série de acontecimentos como a renúncia do presidente Jânio Quadros; a estagnação econômica; a posse do presidente João Goulart; as mobilizações sociais por reformas de base; além do discurso de que havia uma ameaça comunista no país. Tudo isso culminou na Ditadura Militar (1964-1985).

O governo da Ditadura Militar (1964-1985) foi marcado inicialmente pelo “Milagre Econômico”, nome dado ao período de desenvolvimento econômico no ínterim 1968 a 1974. Foi mais um episódio de modernização conservadora, com face autoritária das políticas sociais, que foram expandidas e utilizadas como estratégia de legitimação do governo (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; DIÓGENES, 2012). Segundo Behring e Boschetti, (2011, p. 137), ao mesmo tempo em que implementava políticas públicas, “[...] a ditadura militar abria espaços para a saúde, a previdência e a educação privadas, configurando um sistema dual de acesso às políticas sociais”. Estas autoras acrescentam que esse sistema dual foi a principal herança da ditadura militar para as políticas sociais. Para as políticas educacionais não foi diferente, pois a reforma implantada naquele período aprofundou a disparidade entre o ensino público e o ensino privado, como veremos adiante. Mesmo após o fim da Ditadura Militar, não foi possível romper com o modelo de políticas públicas implantadas no país.

No final da década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, foram inseridas na Constituição Federal diversas conquistas sociais. Essas conquistas, segundo Behring e Boschetti (2011, p. 147): “[...] anunciavam uma importante reforma democrática do Estado brasileiro e da política social, engendrando um formato social-democrata com mais de 40 anos de atraso [...]”. Contudo, na contramão do que foi conquistado, o país aderiu ao modelo neoliberal, no qual se defende um Estado com intervenção mínima nas relações sociais, deixando o mercado, com sua “mão invisível”, produzir bem-estar para a população.

O neoliberalismo vinha sendo adotado nos países de capitalismo desenvolvido, desde a década de 1960, quando os neoliberais questionavam o intervencionismo estatal nas relações

sociais, como no caso do *Welfare State*, diante da crise econômica naquele período. Os neoliberais culpavam o Estado pela crise, tendo em vista que sua intervenção impossibilitava o livre desenvolvimento do mercado. No Brasil, a adesão às ideias neoliberais ocorreu sob o comando do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), após a adoção das medidas do “Consenso de Washington”⁷ em seu Plano de Governo, mas será sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que aquelas ideias serão implementadas.

O referido Consenso foi resultado de uma reunião promovida por John Williamson, no ano de 1989, no *Institute for International Economics*, que funciona no estado de Washington, nos Estados Unidos da América (EUA). Esta reunião visava definir políticas econômicas para os países da América Latina e refletia os rumos da política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, entre os anos 1979-1990, e de Donald Reagan, nos Estados Unidos, entre 1981 e 1998 (SAVIANI, 2013). Assim, para a América Latina, conforme explica Saviani (2013, p. 428),

[...] o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Na assunção dessas medidas, no governo FHC, foi publicado, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) sob o comando do ministro Bresser-Pereira. Este documento foi a base de orientação para as mudanças em curso no Brasil norteadas pelas ideias neoliberais. Ainda no governo FHC foram adotadas medidas para anular os avanços da Constituição de 1988, a qual ampliou os direitos sociais, como o direito universal à Educação Básica, agora composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. FHC submeteu o país às políticas neoliberais com privatizações e desmonte da política educacional.

⁷ A expressão “Consenso de Washington” foi denominada por John Williamson, economista no *Institute for International Economics*, sediado em Washington, EUA, onde ocorreu a reunião em novembro de 1989, cujo objetivo era definir medidas econômicas a serem adotadas pelos países que se submetessem aos financiamentos dos bancos mundiais. Segundo explica Bresser-Pereira (1991, p. 6), o Consenso de Washington foi constituído de 10 reformas: a) disciplina fiscal, visando eliminar o déficit público; b) mudança das prioridades em relação às despesas públicas; c) reforma tributária, aumentando os impostos; d) taxas de juros determinadas pelo mercado e positivas; e) taxa de câmbio também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; f) comércio liberalizado e orientado para o exterior; g) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; h) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; i) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; j) direito de propriedade deve ser tornado mais seguro.

As contrarreformas daquele período foram orientadas para o mercado. Assim, para as políticas sociais prevaleceu o que Behring e Boschetti (2011) definem como o trinômio: privatização; focalização/seletividade; descentralização. Privatização dos serviços para os que podem pagar; focalização/seletividade e políticas precárias para os empobrecidos; e descentralização, que na realidade significava desresponsabilização do Estado. Ainda no processo de reforma do Estado foi criado o Programa de Publicização (Lei nº 9.637/1998)⁸, no qual se estimulava o voluntariado na execução das políticas sociais, “[...] remetendo-as ao mundo da solidariedade, da realização do bem comum pelos indivíduos, através de um trabalho voluntário não-remunerado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 154).

Percebe-se, então, que a configuração das políticas públicas no Brasil é influenciada pelo momento social no qual o país se encontra, mas também pela configuração dessas políticas no contexto mundial. Dependendo do momento histórico, elas podem ser desenvolvidas de forma ampla ou sofrer refluxos. Na realidade, o Brasil nunca vivenciou de fato um Estado de Bem-Estar Social, com universalização das políticas sociais, como o que existiu na Europa e na América do Norte⁹. O que se teve foram estratégias de legitimação de governos autoritários visando deter as mobilizações reivindicatórias da classe trabalhadora. Esperava-se que, com a Constituição de 1988, essa universalização fosse efetivada, no entanto, a contrarreforma neoliberal dificultou esta implementação. Será com base nesse ideário neoliberal e dentro da Reforma do Estado que as políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais, serão reconfiguradas no Brasil a partir da década de 1990.

Sobre as políticas públicas educacionais, Pfeiffer (2010, p. 85) compreende as “[...] políticas de ensino enquanto textualizações de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado”. Pfeiffer (2010) explica ainda que, assim como todas as políticas sociais, as políticas de ensino funcionam como instrumento para amenizar as desigualdades originadas no mercado e se sustentam pelo “gesto da adaptação”. Esse “gesto da adaptação” pode ser identificado ao se analisar a história da educação no Brasil. Por isso, antes de compreendermos a configuração das políticas públicas educacionais no contexto pós 1990 (no qual se dá a reconfiguração das políticas sociais com base neoliberal) serão traçados, a partir das próximas seções, breves relatos sobre a história do Ensino Médio, foco de investigação desta pesquisa.

⁸ Lei que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais.

⁹ Behring e Boschetti (2011) explicam com riqueza de detalhes como se configuraram as políticas de proteção social nos países europeus e nos Estados Unidos.

3.1 Acionando a memória discursiva sobre o Ensino Médio no Brasil

Um acontecimento histórico¹⁰ aciona uma rede de memórias que comportam as Condições de Produção (CP) que possibilitam este acontecimento. Retomando os pressupostos teóricos que apresentamos na seção 2, a memória também é uma categoria essencial na AD, tendo em vista que o discurso se configura na confluência entre uma memória e uma atualidade. Como colocou Indursky (2011, p. 71): “[a] memória, neste domínio de conhecimento [na AD] é social”. Compreende-se, então, que para fazer AD é preciso conhecer a historicidade de um determinado objeto estudado. Diríamos, parafraseando Courtine¹¹ citado por Ferreira (2007), que, no exercício de análise de discurso, é preciso ser historiador e deixar de sê-lo, pois o discurso não se limita à história, tampouco à estrutura linguística, mas é o ponto de encontro entre língua, história e ideologia.

Desta forma, a AD busca a historicidade e não a história de um determinado objeto. Essa distinção entre história e historicidade promovida pela AD é explicada por Orlandi (2007b) no texto **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Segundo Orlandi (2007b, p. 57), “[...] a historicidade é função da necessidade do sentido no universo simbólico”. Desta forma, ao percorrer a história do Ensino Médio, buscamos a sua historicidade, ou seja, como os sentidos de educação de nível médio foram sendo construídas ao longo deste percurso, refletindo os jogos de forças que perpassam a educação brasileira.

Assim, nas próximas seções, trataremos um pouco da historicidade do Ensino Médio no Brasil para compreender como essa memória discursiva sobre a educação de grau médio foi sendo construída ao longo do tempo, possibilitando o acontecimento histórico do “Novo Ensino Médio”. Objetivamos compreender a construção dessa memória discursiva educacional dentro do funcionamento discursivo das políticas públicas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora, refletindo o embate entre formação propedêutica e formação profissional. Para isso, discorreremos sobre os seguintes temas: o Ensino Secundário no Brasil Imperial e o germe da disputa entre formação técnica e formação propedêutica; políticas educacionais de grau secundário na Primeira República; a educação de grau secundário no século XX para os que vivem do trabalho, da Era Vargas à Ditadura Militar; o Ensino Médio como educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁰ Na seção 4, quando falarmos sobre As Condições de Produção do Discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”, discutiremos teoricamente sobre acontecimento histórico e sua relação com o acontecimento discursivo e o acontecimento enunciativo. Por ora, cabe salientar que o acontecimento histórico é o fato em si e dá origem tanto ao acontecimento discursivo quanto ao acontecimento enunciativo.

¹¹ Courtine *apud* Ferreira (2007, p. 19) diz que “para ser analista de discurso é preciso ser linguista e deixar de sê-lo”.

Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996); Educação Profissional após a LDB de 1996; o “Novo Ensino Médio” na Lei nº 13.415/2017.

3.2 Ensino secundário no Brasil Imperial e o germe da disputa entre formação técnica e formação propedêutica

Um dos discursos de sustentação da Reforma Educacional do governo Temer foi a possibilidade de o aluno “escolher entre quatro áreas de conhecimento” (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais) ou concluir o Ensino Médio com uma “formação técnica e profissional”, conforme consta no art. 36, da Lei nº 9.394/1996, modificado pela Lei nº 13.415/2017. Para compreender esse discurso e os embates entre formação técnica e formação propedêutica no Ensino Médio se faz necessário puxar o fio da história da educação no Brasil. Essa história é repleta de reformas que se alinham a um projeto societário no qual a educação funciona como elemento de formação das elites dominantes.

Ao puxar o fio dessa história, é possível perceber as relações que perpassam a constituição das políticas educacionais no país, envolvendo as relações econômicas, políticas e ideológicas com as diferentes vertentes de ideias pedagógicas que disputaram espaço e que serviram de fundamento para a configuração de educação em cada reforma implementada. Faremos um rápido passeio pelas legislações que moldaram o que, hoje, é a etapa escolar denominada Ensino Médio para mostrar como foi sendo construído o embate entre a formação de caráter geral e a formação profissionalizante. O objetivo é mostrar que a divisão entre a formação profissionalizante e a formação de caráter geral não é novidade da atual reforma que se apresenta como “Novo Ensino Médio”, pois foi sendo construída ao longo da história educacional brasileira.

Começando pelo primeiro modelo educacional brasileiro, aquele implantado pelos jesuítas, ainda no Período Colonial, e que tinha como função catequizar os índios, com o ensino da doutrina cristã, de português, das primeiras letras e cálculo, além de preparar os filhos dos colonizadores para continuar os estudos na Europa, ofertando a estes o ensino das humanidades (Retórica, Gramática Inferior, Média e Superior), filosofia (Lógica e Introdução às Ciências, Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática, Psicologia, Metafísica Moral) e teologia (FRANCISCO FILHO, 2004). Nesse sentido, foi instituído no Brasil dois tipos de educação desde o século XVI: uma para os filhos da elite dominante e outra para a classe trabalhadora.

Estamos utilizando a expressão “classe trabalhadora”, com base nas teorias marxistas, para designar os grupos responsáveis pela produção da riqueza material, necessária à sobrevivência humana. Nesse sentido, a classe trabalhadora no Brasil Colônia, no início dos anos 1500, era constituída, grande parte, por índios, os quais, segundo Botelho (2017), desenvolviam formas de produção limitadas à subsistência e manutenção de trocas rituais. Com o tráfico de pessoas escravizadas advindas da África, teve-se um predomínio das relações trabalhistas escravistas, cuja porcentagem atingia os 44% da população nos anos 1630, segundo aponta Botelho (2017), havendo uma diminuição dessa porcentagem nos anos 1808 e a proibição formal do trabalho escravista em 1888. Falando sobre o período de 1630, Botelho (2017, p. 66) evidencia a existência do que ele chama de “agentes redistribuidores baseados na comunidade”, os quais eram constituídos por índios que desenvolviam trabalhos nas comunidades submetidas às ordens jesuítas para o consumo dos índios e dos sacerdotes que viviam nessas comunidades. Segundo Botelho (2017, p. 66), “estes aldeamentos foram pensados como uma alternativa ao trabalho escravo indígena, proibido pelo Papa [...]”. Com isso, seria possível “[...] ‘acostumar’ os nativos ao trabalho regular e constante exigido pelo projeto colonial português” (BOTELHO, 2017, p. 66). Botelho (2017) sinaliza ainda para a existência do trabalho assalariado, que atingia 3,32%, coexistindo assim, relações típicas capitalistas com relações escravistas. Assim, estava caracterizada a classe trabalhadora no Brasil Colonial. Vale ressaltar que não foi para estes grupos que começou a ser implantado o sistema educacional brasileiro iniciado pelos jesuítas.

Com um currículo humanista, o ensino escolar implantado pelos jesuítas durante mais de 200 anos foi desestruturado após o Alvará do Marquês de Pombal, em 1759, o qual expulsou os jesuítas do Brasil. Passaram a ser implantadas, a partir do ano 1772, as aulas-régias que, segundo Francisco Filho (2004, p. 28), “eram aulas avulsas financiadas através de um imposto colonial chamado subsídio literário [...]”. Influenciadas pelas ideias iluministas, essas aulas aumentaram aos poucos, rompendo com o monopólio das ideias jesuíticas e montando um sistema de formação voltado para o Estado e não mais clerical. Contudo, Francisco Filho (2004, p. 29) acrescenta que essas aulas não tiveram a qualidade desejada e “foi o ‘desmanche’ do ensino da elite, criando descontentamento e descrença no novo [...]”. Vechia (2005, p. 79) explica que, mesmo com a vinda da família real ao Brasil, no ano de 1808, “a situação do ensino secundário nas primeiras décadas do século XIX era semelhante à apresentada na segunda metade do século XVIII, em termos de aulas-régias ofertadas”, pois o governo real preferiu investir no Ensino Superior. Contudo, houve uma expansão no número das disciplinas ofertadas.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, o Brasil vivia a transição de uma sociedade agrária para comercial, necessitando assim de formação escolar adequada ao exercício de cargos administrativos. Diante disso, os debates sobre a educação se acirraram, sendo estabelecida, no art. 179, inciso XXXII, da Primeira Constituição (Carta de Lei de 25 de março de 1824)¹², a garantia da “Instrução [*sic*] primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. Atendendo a esse princípio da gratuidade da instrução primária, a Lei de 15 de outubro de 1827¹³, determinou que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos” fossem criadas Escolas de Primeiras Letras, a escola de ler e escrever. Essa lei determinava também que fosse adotado o método Lancaster, método de ensino mútuo, que consistia em um aluno mais adiantado nos estudos ensinar a um grupo de alunos sob a supervisão de um professor.

Na Constituição de 1824 também foi estabelecida a criação de Collegios e Universidades, nos quais seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes, conforme inciso XXXIII do art. 179. Contudo, o Ensino Secundário continuava sob o domínio de aulas avulsas e dispersas, fragmentadas em disciplinas autônomas, visto que o maior compromisso do Governo Nacional continuava a ser com a Educação Superior. Os ensinos primário e secundário ficaram sob a responsabilidade das Províncias, cabendo a elas legislar sobre isso, conforme art. 10º, § 2º do Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834¹⁴), que fez alterações à Constituição de 1824. Após a promulgação desse Ato Adicional, começaram a ser criados, nas Províncias, os Liceus, que reuniam as aulas avulsas para que fossem ministradas num único local. Eles reuniam as disciplinas necessárias ao prosseguimento dos estudos, mas sem ter uma estrutura e funcionamento organizado das aulas. Essas instituições surgiram, segundo Vechia (2005, p. 82), “[...] pela influência cultural e educacional que a França exercia à época e [eram] voltadas para atender à classe mais abastada da população”.

As instituições de ensino secundário seguiam o modelo do Colégio Pedro II¹⁵, criado por meio do Decreto de 2 de dezembro de 1837¹⁶, no Município da Corte, sob

¹² Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824.

¹³ A Lei de 15 de outubro de 1827 criou as “Escolas de Primeiras Letras”.

¹⁴ Lei que fez algumas alterações e adições à Constituição Política do Império.

¹⁵ Localizado na Capital do Império, Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II tem sua origem no Seminário de São Joaquim, criado em 1739, e convertido em instituição de ensino secundário no ano de 1837. Ao longo de sua história, este Colégio recebeu diversas denominações como: Collegio de Pedro II (1837), Instituto Nacional de Instrução Secundaria (1888), Gymnasio Nacional (1890), Externato Nacional Pedro II e Internato Nacional Bernardo Pereira de Vasconcelos (1909) e Colégio Pedro II (1911). Hoje, o Colégio Pedro II integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

¹⁶ Decreto convertendo o Seminário de São Joaquim em instituição de instrução secundária com a denominação de Collegio de Pedro II.

responsabilidade do Governo Federal, para ser modelo de ensino secundário a ser adotado pelas Províncias do país, apresentando um plano de estudos estruturado. A criação desse Colégio representou, segundo Vechia (2005), a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público. O ensino era pago e, para ingressar no Colégio, os candidatos eram submetidos a processo seletivo. Vechia (2005, p. 83) afirma que ele foi “fundado com a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira [...]” e seu plano de estudos era enciclopédico, com uma base mais literária de que científica. Em seu plano de estudos constavam: retórica, gramática, poética, línguas latina, grega, francesa e inglesa, matemática, geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, aritmética, álgebra, geografia e astronomia, música, desenho. Segundo Ghiraldelli Junior (2003, p. 12) “tal instituição nunca se consolidou realmente como modelo de ensino secundário, mas sim como uma instituição preparatória ao ensino superior”.

Ao longo do século XIX, o Colégio Pedro II passou por diversas reformas, algumas refletindo o embate entre caráter literário e caráter científico do ensino secundário. Esse embate era resultado do ideário positivista, que crescia no final do século XIX, e também por causa das mudanças no mundo do trabalho, evidenciando uma incompatibilidade entre ensino secundário propedêutico e ensino profissionalizante. Segundo Souza (2008, p. 96), “[...] a cultura científica apresentava-se como o vetor das mudanças e da modernidade. A ciência era concebida como conhecimento útil capaz de preparar os cidadãos para as diversas ocupações do mundo do trabalho”. Por isso, o Decreto nº 1.556 de 17/02/1855¹⁷ dividiu o ensino no Colégio Pedro II em dois ciclos: os Estudos de Primeira Classe e os Estudos de Segunda Classe.

O primeiro ciclo, com duração de quatro anos, deveria ser frequentado por todos os alunos do Collegio [*sic*] que, ao final desse período, poderiam prosseguir os estudos no próprio Collegio e obter o título de Bacharel em Letras ou requerer um certificado de conclusão de curso que lhes daria o direito de ingressar em um dos institutos de formação técnica, sem prestar exames (VECHIA, 2005, p. 85).

Aos Estudos da Primeira Classe poderiam ser acrescentados mais dois anos para quem quisesse cursar os Estudos de Segunda Classe, assim este último teria a duração de sete anos. Com essa reforma se estabelecia dois sistemas de Ensino Secundário: um propedêutico, destinado a preparar para o Ensino Superior e outro com duração mais curta visando à preparação para os cursos técnicos. A reforma Marquês de Olinda, através do Decreto nº 2.006 de 24 de outubro de 1857¹⁸, aprofundou essa reforma anterior ao criar dois cursos

¹⁷ Decreto que aprovou o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo.

¹⁸ Este decreto aprovou o Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte.

paralelos: um com duração de sete anos, que conferia o grau de bacharel em letras e preparava para ingresso no ensino superior, e outro, especial, com duração de cinco anos, preparando para os cursos técnicos. Esse curso especial, em seus primeiros 4 anos, teria as mesmas matérias do curso completo e, no quinto ano, teria disciplinas de formação profissional. Contudo, Vechia (2005) explica que a desvalorização das profissões técnicas e a baixa procura pelo curso especial obrigou o Collegio de Pedro II a suprimi-lo e manter apenas o curso preparatório para o Ensino Superior.

Vale destacar, também, a reforma Leôncio de Carvalho que, através do Decreto nº 6.884/1878¹⁹, estabelecia a possibilidade de realização do “exame vago”, que consistia na realização de provas para a conclusão do nível secundário sem precisar ter cursado nenhuma das disciplinas do ensino secundário regular. Sobre isso, Vechia (2005, p. 87) explica que “o sistema de estudos seriados foi ignorado, sendo que os alunos cursavam apenas as disciplinas indispensáveis para a matrícula nos cursos superiores”. Isso desestruturou os estudos regulares, caracterizando o ensino secundário apenas como etapa preparatória para o ingresso no nível superior.

Além desses embates, como explica Carneiro (2015, p. 29), “a maioria das escolas secundárias abrigava-se em mãos de particulares, o que por si só representava uma elitização da escola, dado que somente famílias de posse poderiam custear os estudos de seus filhos”. Conseqüentemente, o Ensino Superior, desde o período Imperial, nasceu restrito à elite, cujos filhos eram selecionados ainda no nível secundário para ingressarem nas universidades.

Pelas reformas aqui analisadas, é possível afirmar que começava a se estabelecer, na estrutura do ensino secundário, a histórica dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Aqueles que seguissem a carreira técnica estudariam menos e ingressariam nos cursos técnicos, cujas aulas ocorriam desvinculadas e posterior ao Ensino Secundário. As reformas na Primeira República seguirão este mesmo embate, conforme discutiremos na próxima seção.

3.3 Políticas educacionais de grau secundário na Primeira República

Souza (2008) explica que, ao fim do Império, o Ensino Secundário encontrava-se em situação de extrema precariedade e desorganização, mas proliferava a expansão do ensino privado. Esta autora explica que, ainda no início do século XX, prevalecia apenas o investimento no ensino primário. A estrutura curricular do ensino primário continua a ser

¹⁹ Decreto que alterou o regulamento do Colégio Pedro II.

limitada à “trilogia leitura-escrita-cálculo” (SOUZA, 2008, p. 21) e possuía um caráter utilitário e prático, sendo concebida como “escola de formação do trabalhador” (SOUZA, 2008, p. 34). Os estudos secundários eram um ensino desvinculado do mundo do trabalho e, segundo Souza (2008, p. 93), “visava à formação do espírito, preparando os jovens para acederem aos níveis mais altos do pensamento e da criação humana”. Souza (2008, p. 89) explica ainda que

tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores.

Com a Proclamação da República foi criado, através do Decreto nº 346, de 19/04/1890²⁰, o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o qual seria responsável pelos serviços relativos à instrução pública e seus respectivos estabelecimentos, além de outras atribuições. Esse Ministério não durou muito tempo, sendo extinto pela Lei nº 23, de 30/10/1891²¹, que passou as competências relativas ao ensino para o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Naquele período, os poderes públicos passaram a reestruturar o Ensino Secundário, implementando diversas reformas educacionais. Contudo, prevalecia o embate entre formação literária/humanista e formação científica. Sobre isso, Souza (2008, p. 132) explica que a “[...] adesão aos estudos científicos em substituição às humanidades implicava uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico profissional marcadamente vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares”. Isso não condizia com o objetivo, naquela época, dos estudos secundários, marcados por um ensino mais desinteressado, de formação desinteressada para a elite dominante.

Cabe salientar, a partir de Botelho (2017), que a classe trabalhadora, nesse período, possuía algumas diferenças em relação ao período colonial. A escravidão formal tinha sido proibida, não havia mais pessoas escravizadas, pelo menos não formalmente, legalmente. As relações de trabalho assalariado continuavam em ritmo de crescimento. Esse crescimento, na opinião de Botelho (2017, p. 67), “[...] pode ser atribuído ao processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na passagem do século XIX para o século XX”. Também teve um aumento do que Botelho (2017) denomina de trabalho “recíproco”, caracterizado pelas relações de subsistência, e esse aumento “[...] reflete a crescente participação do campesinato ao avançar o processo de ocupação do território brasileiro” (BOTELHO, 2017, p. 67). Houve

²⁰ Decreto que criou a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

²¹ Lei que reorganizou os serviços da Administração Federal. No art. 5º desta lei consta que os “negócios da instrução” seriam de competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores.

um aumento, também, na porcentagem daqueles inseridos no grupo dos que “não trabalham”, que, segundo Botelho (2017), até 1920, representavam crianças, idosos e outros incapacitados para o trabalho. Contudo, o autor (2014, p. 64) verifica que, na Primeira República, principalmente nos anos 1920, esse grupo incluía também a categoria “desempregados”, “[...] categoria que surge com a expansão do mercado de trabalho capitalista [...]”. Essas características das relações trabalhistas e as necessidades de formação para o mercado perpassavam os embates em torno da educação brasileira.

Assim, no clima de embate entre formação humanista e formação científica, Benjamin Constant, responsável pelo breve Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, empreenderá, no início da Primeira República, reformas em quase todas as instituições subordinadas àquela pasta. Na educação, o Decreto nº 981, de 08/11/1890²², regulamentou o Ensino Primário e Secundário, definindo tempo de duração e suas respectivas disciplinas. No art. 2º, deste decreto, foi estabelecida a instrução primária, livre, gratuita e leiga, mas sem tornar essa etapa de ensino obrigatória. O Ensino Secundário foi definido com a duração de sete anos e, em seu currículo, predominavam as disciplinas científicas em detrimento das disciplinas clássicas ou humanistas. O quadro 1, abaixo, mostra como ficou configurado o Ensino Secundário nesta reforma.

Quadro 1 – Disciplinas do curso secundário na Reforma Benjamin Constant

Continua					
ANO	CADEIRAS	HORAS SEMANAIS	ANO	CADEIRAS	HORAS SEMANAIS
1º	Arithmetica e Algebra	6 horas	4º	Mecanica e astronomia	6 horas
	Portuguez	3 horas		Inglez ou alemão	3 horas
	Francez	3 horas		Grego	3 horas
	Latim	3 horas		Desenho, gymnastica e musica	2 horas para cada
	Geographia	3 horas	5º	Physica geral e chimica geral	6 horas
	Desenho, gymnastica e musica	2 horas para cada		Inglez ou alemão	3 horas
2º	Geometria e Trigonometria	6 horas	5º	Grego	3 horas
	Portuguez	3 horas		Desenho, gymnastica e musica	2 horas para cada
	Francez	3 horas	6º	Biologia	6 horas
	Latim	3 horas		Meteorologia, mineralogia e geologia	3 horas
	Geographia	3 horas		Historia universal	5 horas
	Desenho, gymnastica e musica	2 horas para cada		Desenho e gymnastica	1 hora para cada

²² Decreto que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

				Conclusão	
ANO	CADEIRAS	HORAS SEMANAIS	ANO	CADEIRAS	HORAS SEMANAIS
3º	Geometria geral e Calculo	6 horas	7º	Sociologia e moral	6 horas
	Geometria descritiva	3 horas		Historia do Brazil	3 horas
	Francez	2 horas		Historia da litteratura nacional	3 horas
	Latim	2 horas		Gymnastica	1 hora
	Inglez ou alemão	3 horas			
	Desenho, gymnastica e musica	2 horas para cada			

Fonte: Autora, 2019²³.

O objetivo era a substituição de um currículo propedêutico por um alinhado às ideias positivistas, tendo como eixo a lógica de classificação das ciências fundamentais, embora se mantivessem estudos das línguas modernas, como Grego e Latim (VECHIA, 2005). Contudo, Souza (2008) explica que essa reforma não chegou a se consolidar devido aos diversos regulamentos estabelecidos posteriormente para o Colégio Pedro II. Um desses foi o Decreto nº 2.857, de 30/03/1898²⁴, que, refletindo as disputas entorno do Ensino Secundário, novamente estabelecia dois cursos paralelos: realista e clássico. O realista teria a duração de 6 anos e visava a preparação para as atividades de comércio e indústria. O clássico teria a duração de 7 anos, incluía os estudos das línguas clássicas e visava à preparação para o Ensino Superior.

Vale destacar que, paralelo a esse embate entre ensino clássico e ensino científico no nível secundário, foram criadas, através do Decreto nº 7.566/1909²⁵, as Escolas de Aprendizes Artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que se caracterizavam como escolas de ensino profissional primário e gratuito, voltadas à capacitação dos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” para “faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime”, formando “cidadãos úteis à Nação”, conforme considerava esse decreto. Essa representação negativa e discriminatória marcava a historicidade da educação profissionalizante no Brasil e aumentava o distanciamento entre ensino técnico-profissionalizante e ensino propedêutico.

No início do século XX, através do Decreto nº 11.530/1915²⁶, o currículo do ensino secundário é novamente modificado, voltando ao ensino clássico. Na opinião de Souza (2008,

²³ Quadro elaborado com base no Art. 30, do Decreto nº 981, de 08/11/1890.

²⁴ Decreto que aprovou o regulamento para o Ginásio Nacional (nomenclatura do Colégio Pedro II, na época) e ensino secundário nos Estados.

²⁵ Decreto que criou, nas capitais dos Estados da República, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

²⁶ Decreto que reorganiza o ensino secundário e o ensino superior na República.

p. 107): “ao que tudo indica, apropriar-se da cultura literária significava, antes de tudo, o domínio das letras, a aquisição de saberes que se prestavam à manutenção de uma posição social bem definida”. Assim, essa disputa entre ensino clássico e ensino científico permaneceu no início do século XX e nas reformas que seguiram, conforme será exposto nas próximas seções.

3.4 A educação de grau secundário no século XX para os que vivem do trabalho: da Era Vargas à Ditadura Militar

No início do século XX, com a chegada dos imigrantes europeus e a crescente industrialização, urbanização e movimentos proletários, novas exigências educacionais surgiram provocando uma expansão da demanda por ensino, pois novos grupos sociais passaram a exigir acesso à educação escolar. Nesse contexto, os altos índices de analfabetismo eram considerados um entrave ao desenvolvimento do país. Sobre isso, Ghiraldelli Júnior (2003, p. 17) relata que, “[...] em 1920, 75% ou mais de nossa população em idade escolar era analfabeta”. A pressão por ampliação da educação escolar foi exercida também por educadores, destacando-se o “Movimento da Escola Nova”, cujos membros publicaram, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Esse movimento também via a educação como um dos principais problemas a ser solucionado no país, por isso defendia a escola pública, gratuita e laica para todos. Fundamentando-se nas tendências de pensamentos do educador norte-americano John Dewey, do sociólogo francês Émile Durkheim, e de outros pensadores, o texto do Manifesto propunha a “escola socializada”, a qual “[...] assumiria uma educação a partir de um ‘caráter biológico’ [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 35), de acordo com a aptidão natural de cada aluno. Nesse sentido, colocava o aluno como centro do processo educativo, devendo para isso ter liberdade. Também defendia a utilização dos “métodos ativos”, a partir dos quais o ensino deveria ocorrer centrado na ação do aluno. Contudo, desconsiderava os fatores econômicos e sociais no processo de aprendizagem.

Vale salientar que esse período é marcado pelas primeiras iniciativas de implantação das Políticas Públicas no Brasil em resposta às expressões da “Questão Social”. Assim, nesse clima de pressão social, o governo provisório de Getúlio Vargas passa a implantar diversas políticas públicas e cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do

Decreto nº 19.402/1930²⁷. Souza (2008) relata que, até a década de 1930, o Governo Federal limitava-se à manutenção do Colégio Pedro II, enquanto que os estados se dedicavam ao desenvolvimento da educação popular e a maioria mantinha apenas um único ginásio público em funcionamento. Por isso, explica Souza (2008, p. 107): “O caráter seletivo do ensino secundário foi marcante no Brasil, no início do século XX. [...] Conseqüentemente, o crescimento do número de matrículas nesse nível de ensino deveu-se quase exclusivamente à iniciativa privada”.

Nesse mesmo período, o ministro Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890/1931²⁸, promoveu uma reforma na educação ao estabelecer o compromisso da União não apenas com o Colégio Pedro II, mas com todo o Ensino Secundário no país, dando-lhe organicidade, conteúdo e seriação própria, numa tentativa de instituir um sistema nacional de educação. No entanto, Ramos (2005, p. 230) explica que, naquele contexto, “os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes”, pois a educação profissional era vista como caráter assistencialista voltado para as pessoas empobrecidas que deveriam ser preparadas para o trabalho manual.

Visando à ampliação do ensino, na Constituição de 1934, art. 150, parágrafo único, alínea a, foi instituído o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. Com a ampliação do acesso ao Ensino Primário, devido à obrigatoriedade de sua oferta, também cresceu pressão por acesso aos níveis mais elevados de ensino. Contudo, o acesso ao Ensino Secundário era limitado, condicionado a exames de admissão e a maioria das escolas eram privadas, mas essa Constituição estabelecia também a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (art. 150, parágrafo único, alínea b, da Constituição de 1934).

A partir da Constituição de 1937, sob o período do Estado Novo, com a Ditadura Vargas, a educação foi concebida como um “dever e direito natural dos paes [país]” (art. 125) e, para a infância e juventude, que não tivesse “recursos necessários à educação em instituições particulares”, o Estado ofertaria “educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (art. 129). Assim, essa Constituição foi omissa quanto ao Ensino Secundário ou “ulterior ao ensino primário”, mas determinou que “o ensino prevocacional [*sic*] e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de

²⁷ Decreto que criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

²⁸ Decreto que dispôs sobre a organização do ensino secundário no governo provisório de Getúlio Vargas.

ensino profissional” (art. 129, da Constituição de 1937). Nesse contexto, a Lei nº 378/1937²⁹ havia transformado as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus destinados ao ensino profissional em todos os ramos e graus. Isso deu outro significado ao ensino desenvolvido nessas escolas, mas será após a publicação do Decreto-Lei nº 4.127/1942³⁰, que esses Liceus serão transformados em Escolas de Ensino Industrial (escolas técnicas; escolas industriais; escolas artesanais; escolas de aprendizagem), com uma formação equivalente ao nível médio. O Ensino técnico, então, passou a ser visto como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico, sendo equiparado ao ensino de grau secundário após a reforma promovida pelo Ministro Gustavo Capanema entre o período de 1942 e 1946.

A reforma Capanema foi materializada através de diversas Leis Orgânicas (Decreto-lei) e configurou a educação em ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946), com duração de 4 anos, e também quatro ramos³¹ de grau secundário com duração de sete anos. Assim estavam divididos esses ramos: secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942), industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942), comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943), agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946) e normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946). Destes, um era propedêutico (o secundário) e os demais eram profissionais. O único ramo que possibilitava prosseguir os estudos em qualquer curso de nível superior era o “secundário”, o qual era composto por dois ciclos: o ginasial, com 4 anos de duração, e o colegial, com 3 anos de duração. Alinhado ao embate entre ensino de base humanista, propedêutico, e estudos científicos, existente desde o final do século XIX, o ciclo colegial subdividia-se em dois cursos paralelos: o clássico e o científico. Tomando posição frente àquelas discussões, o Ministro Capanema, em sua exposição de Motivos do Decreto-Lei do Ensino Secundário, explica que:

A diferença que há entre eles [ensino clássico e ensino científico] é que, no primeiro [clássico], a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo [científico], a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências. Entretanto, a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior. (BRASIL, 1942).

Diferente do ensino profissional, “destinado às classes menos favorecidas” (art. 129 da Constituição de 1937), o ensino secundário, apesar do embate assinalado acima, se destinava, conforme expressou o Ministro Capanema em sua Exposição de Motivos, “à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes

²⁹ Lei que deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

³⁰ Decreto-Lei que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

³¹ Esta é uma designação encontrada em Saviani (2013).

espirituais que é preciso infundir nas massas [...]” (BRASIL, 1942). Às “massas”, restariam os ramos profissionalizantes. Por isso, Ghiraldelli Junior (2003, p. 90) afirma que: “[...] o ensino secundário foi apresentado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura de base humanística [...]” na formação das “elites condutoras”.

De acordo com Saviani (2013, p. 269), “o ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial, agrícola, além do normal que mantinha uma interface com o secundário”. Desses ramos, o Normal era destinado às moças que, após concluírem este ramo, poderiam ingressar na faculdade de Filosofia (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003). O ramo profissional não era frequentado pelas elites dominantes, mas por jovens oriundos da classe trabalhadora que, com exceção das alunas do curso normal, não poderiam ingressar no nível superior. Na visão de Ghiraldelli Junior (2003), isso engessou o ensino, impossibilitando a “‘ascensão social’ pela escola”, pois, segundo este autor (2003, p. 87), foi uma legislação que “[...] procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir ao mercado de trabalho mais rapidamente”.

O período de abertura democrática com o fim da Ditadura Vargas trouxe novas possibilidades para a articulação entre ensino secundário e ensino técnico. Após a publicação da Lei nº 1.076, de 31/03/1950³², os estudantes que concluíssem o curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola teriam o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, se assim o desejassem, mediante prestação de exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos, mas existentes no primeiro ciclo do secundário. A Lei nº 1.821, de 12/03/1953, dispôs sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de Grau Médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e também nos cursos superiores. Contudo, o Decreto nº 34.330, de 21/10/1953³³, limitou o acesso ao ensino superior à área de conhecimento do ramo de ensino cursado na educação de grau médio. Assim, por esse decreto, quem cursasse o ramo Industrial, Comercial, Agrícola ou Normal estaria limitado a cursar nível superior da mesma área de sua habilitação técnica.

Essa configuração sofreu alterações após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1961 (Lei nº 4.024/1961³⁴). O texto desta LDB foi promulgado após um longo período de 13 anos, sendo protelado devido à correlação de forças envolvendo as escolas privadas, cuja pressão “[...] terminou por transformar o debate partidário em um debate de fundo fortemente ideológico [...]” (CARNEIRO, 2015, p.

³² Lei que assegurava aos estudantes que concluíssem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico.

³³ Decreto que regulamentou a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.

³⁴ Lei que fixou as Primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

36). Sob a nomenclatura “Ensino Médio”, essa lei estabeleceu que qualquer um dos ramos de ensino mencionados (secundário, industrial, comercial, agrícola ou normal) possibilitaria ao aluno o ingresso em qualquer curso superior (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; SOUZA, 2008). Contudo, manteve a estrutura curricular da reforma Capanema e os exames de admissão para ingresso na primeira série do ciclo ginásial. As divisões em ciclos (ginásial e colegial) agora eram aplicadas a todos os cursos de Ensino Médio, como pode ser identificado no art. 34, do Capítulo 1, da Lei nº 4.024/1961: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

Souza (2008, p. 232) ressalta que, após a LDB de 1961, “[...] apesar da eliminação das barreiras formais, a dualidade do ensino médio manteve-se devido à existência da rede dual de escolas secundárias e técnicas – e o prestígio social do curso secundário”. Apesar disso, entre 1940 e 1960 começava-se a assistir a uma expansão do curso secundário, caminhando assim na direção de uma democratização do ensino. Sobre isso, Souza (2008, p. 205) relata que, “[...] havia no país em 1954, 435 escolas públicas de ensino secundário (19 federais, 348 estaduais e 68 municipais) e 1.336 particulares”. Nesse contexto, 26,8% dos alunos frequentavam escolas públicas e 73,2% eram alunos da rede particular (SOUZA, 2008). Ainda, segundo essa autora, no período entre 1933 a 1953, o índice de expansão do ensino secundário chegou a 490%.

Na década de 1970, sob o Governo dos Militares, a educação brasileira passará por mais uma reforma. A Lei nº 5.540/1968 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A escola média, por sua vez, foi reformada pela Lei nº 5.692/1971³⁵ (a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Apreciada em regime de urgência e sem discussão com a sociedade, essa Lei eliminou os exames de admissão para ingresso no Ensino Médio; aumentou de 4 para 8 anos a educação obrigatória ao unir, sob a nomenclatura de Ensino de 1º Grau, os anteriores cursos primário e o ciclo ginásial (este último compunha a Educação de Grau Médio anteriormente); e instituiu o 2º Grau, com duração de três anos e habilitação profissionalizante compulsória, condição que foi eliminada posteriormente pela Lei nº 7.044/1982³⁶. Nessa reforma, a educação foi orientada

³⁵ Instrumento que estabeleceu a Segunda Lei sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

³⁶ Lei que alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

pela pedagogia tecnicista, que buscava aplicar nas escolas o modelo empresarial baseado nos princípios da eficiência, produtividade e racionalização.

Pela Lei nº 5.692/1971, os currículos do Ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais (art. 4º da Lei nº 5.692/1971). O currículo incluía Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde e, facultativamente, ensino religioso. Os cursos técnicos se converteram na parte diversificada do currículo e deveriam estar “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional” (art. 5º, § 2º, alínea b, da Lei nº 5.692/1971). Vale destacar que o país vivia uma época de crescimento econômico denominada “Milagre Econômico”, necessitando assim de profissionais qualificados para ocupar postos de trabalho.

Segundo Souza (2008, p. 257), a ideia desse ensino era formar para o trabalho “[...] nos marcos de uma concepção produtivista de educação, visando a colocar a escola a serviço do desenvolvimento econômico mediante a formação de mão-de-obra qualificada”. Essa autora afirma, ainda, que aquela reforma descaracterizava, ao mesmo tempo, tanto as escolas técnicas quanto as escolas secundárias. Na opinião de Terra (2016, p. 57): “[...] foi um fracasso completo, pois não garantiu uma boa formação profissional aos estudantes nem uma formação geral básica, dificultando, assim, o acesso à educação superior”. Aquela reforma fortaleceu a educação privada e provocou o sucateamento das instituições públicas de ensino, posto que

as escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao Ensino Superior (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 144).

Apesar disso, Souza (2008) explica que será a partir da década de 1970 que se consolidará a supremacia da escola pública com a universalização do Ensino de 1º grau e contínua expansão do Ensino de 2º grau. Essa expansão e acesso das camadas populares aos demais níveis de ensino contribuirão para que ocorram mudanças curriculares com o deslocamento definitivo das humanidades para a cultura científica e técnica, privilegiando saberes instrumentais em conformidade com a sociedade urbano-industrial-tecnológica (SOUZA, 2008). O currículo de base humanista, segundo Souza (2008), serviu durante muito tempo como símbolo distintivo de classe, elemento de diferenciação social, mas no novo contexto, essa cultura perdeu o seu valor. Essa tendência aos estudos científicos prevalecerá após a abertura democrática com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, e a

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que organizou o ensino fundamental e médio como educação básica.

3.5 O Ensino Médio como educação básica

A Constituição de 1988 insere o direito à educação no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III, Seção I, artigos 205 a 214. Em sua publicação original, essa Constituição³⁷ estabelecia, no art. 208, como dever do Estado garantir o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I) e “progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio” (art. 208, inciso II). A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o texto, assegurando oferta obrigatória e gratuita da Educação Básica, dos 4 aos 17 anos, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria. O termo Educação Básica foi utilizado na LDB atual (Lei nº 9.394/1996) para designar a educação escolar composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, por fazer parte da Educação Básica, a oferta do Ensino Médio também passou a ser obrigatória, constituindo-se direito público subjetivo.

Esta LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996), por sua vez, foi promulgada em um período de abertura democrática após amplo debate com os setores sociais. Segundo explica Carneiro (2015), o anteprojeto de lei foi protocolado ainda em 1988 (ano da Constituição-Cidadã) e passou por vários espaços de discussões (Câmara, Senado, relatorias), sendo marcado por conflitos ideológicos e interesses contraditórios, além de disputar com diversos substitutivos. Nas palavras de Cavalcante (2007, p. 25),

O referido projeto continha propostas de reorganização do sistema nacional de ensino que vinham ao encontro dos anseios das classes trabalhadoras. A exemplo do movimento dos pioneiros da educação nova de 1930 e dos movimentos em defesa da escola pública (no início da década de 60), a bandeira da escola única, pública, de qualidade, laica unitária e com gestão democrática novamente é empunhada pelos movimentos sociais organizados, principalmente os movimentos estudantil e docente.

Contudo, o início da década de 1990 foi marcado por mudanças políticas e administrativas no país com a adoção das ideias neoliberais e consequente Reforma do Aparelho do Estado para adequar-se às novas exigências internacionais com redução da intervenção estatal nos serviços públicos. Nesse contexto, surgiram outras formas de

³⁷ O texto original da Constituição de 1988 está disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2018.

organização das políticas públicas que, conforme observa Oliveira (2002, p. 48), tratava-se de “[...] um processo que pressupõe a focalização das políticas públicas nas populações mais vulneráveis, a partir da definição de um padrão mínimo de atendimento”. Presenciou-se a partir desse período a reconfiguração das políticas públicas com redução da intervenção estatal. Isso impactou diretamente no campo educacional, levando a uma redefinição das propostas do projeto de lei ainda em discussão. Abandonou-se, então, o projeto e os demais substitutivos e adotou-se a proposta do senador Darcy Ribeiro, a qual contemplava os projetos do Planejamento Político-Estratégico do MEC para 1995-1998 e atendia às diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais (CAVALCANTE, 2007).

A Lei nº 9.394/1996, portanto, adota uma concepção neoliberal, sendo promulgada em sintonia com as mudanças político-econômicas em curso e, na opinião de Cavalcante (2007, p. 27), “[...] caracteriza-se pela chamada ‘flexibilização’ e pela ‘descentralização’ das responsabilidades de sustentação do sistema educacional”. Assim, o Ensino Fundamental ficou sob a responsabilidade dos municípios, o Ensino Médio foi considerado prioridade dos Estados e a União foi incumbida do sistema federal de ensino. Na Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio está definido na Seção IV (artigos 35 a 36). O art. 35³⁸ apresenta sua denominação, duração e finalidades, conforme exposto a seguir:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A nomenclatura “ensino médio”, que retoma a denominação consagrada na Lei nº 4.024/1961 e descarta a antiga denominação “2º grau”, posiciona esse nível de ensino entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, sendo estabelecido como “etapa final da educação básica”. De acordo com o art. 22 da LDB/1996: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Na visão de Oliveira (2002), isso atribuía um caráter de terminalidade ao Ensino Médio, com uma formação básica geral e não mais propedêutica, tampouco profissionalizante, visto que a

³⁸ Cujas redação não foi alterada pela Lei nº 13.415/2017 (A lei do “Novo Ensino Médio”, do governo Temer).

educação profissional foi configurada de modo separado do Ensino Médio. Apesar desse caráter de terminalidade, Oliveira (2002) explica que o governo brasileiro priorizou o Ensino Fundamental, pois, por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) para financiar essa etapa da educação nos Estados e Municípios³⁹. Enquanto que, em relação ao Ensino Médio, essa Emenda Constitucional retirava o caráter de obrigatoriedade de sua oferta, estabelecendo apenas um compromisso de “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (inciso II, do art. 208 da Constituição Federal, modificado pela EC nº 14/1996).

O inciso I do art. 35 da LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996) retoma a concepção do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica ao articulá-lo ao Ensino Fundamental e considerá-lo um período de aprofundamento dos estudos desenvolvidos na etapa anterior, cujo currículo está voltado para o domínio de competências básicas e contexto da vida em sociedade. Nas palavras de Carneiro (2015, p. 425):

O Ensino Fundamental trabalha o currículo com foco em: capacidades afetivas e cognitivas, identidade, valorização do corpo e da vida, domínio de linguagens, construção do pensamento lógico, sistematização do conhecimento, organização social, cidadania participativa, conhecimento das características do Brasil, valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, interações sociais e com o meio ambiente e formas de intervenção na realidade.

O inciso II do art. 35 da LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996) traz o trabalho como contexto mais importante do currículo do Ensino Médio, com uma aprendizagem capaz de adaptar os estudantes às novas realidades ocupacionais. Carneiro (2015, p. 427) argumenta que “[...] não se cogita aqui um trabalho limitado à educação profissional, senão como espaço de exercício da cidadania”. Um desdobramento da preparação para a cidadania pode ser observado no inciso III quando traz “o aprimoramento do educando como pessoa humana”. Isso envolve três dimensões, segundo Carneiro (2015): formação ética, que vise a valorização da diversidade e respeito às diferenças; desenvolvimento da autonomia intelectual para relacionar conteúdo com o cotidiano; e o desenvolvimento do pensamento crítico para a adoção de uma postura reativa. O inciso IV da LDB/1996, por sua vez, traz como finalidade a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

Desde sua promulgação, esta LDB (Lei nº 9.394/1996) sofreu diversas alterações para implantação de reformas pontuais, com a publicação de decretos, leis, portarias, pareceres

³⁹ Por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Por essa Lei, o governo Federal passou a se comprometer também com o Ensino Médio, haja vista que este também faz parte da educação básica.

entre outros. Para o Ensino Médio, ainda na década de 1990, foram publicados as Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999. Nesse documento, a reforma dos anos 1990 era apresentada como “novo Ensino Médio” (BRASIL, 1999), visando demonstrar o seu caráter modernizador, e consubstanciou uma concepção de educação baseada na separação entre Educação Profissional e Ensino Médio de formação geral. Em vista disso, Zibas (2005, p. 26) considera que essa reforma tinha a “[...] clara pretensão de ‘refundar’ a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos⁴⁰ no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996”⁴¹.

A Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que institui as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante DCNEM/1998), foi revogada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante DCNEM/2012). De acordo com essas Diretrizes de 2012, o Ensino Médio atende a um público-alvo composto por jovens entre 15 e 29 anos, que, na realidade brasileira, tem o trabalho como uma de suas preocupações constantes (BRASIL, 2013). Além do público de jovens do diurno, há também “[...] os do noturno [que] são, na sua maioria, trabalhadores antes de serem estudantes” (BRASIL, 2013, p. 158) e, por isso, o ensino deve ser adequado as suas condições reais de existência. Devem-se considerar, também, as condições de existência na elaboração de proposta de ensino para os alunos de Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outros públicos do Ensino Médio também são os estudantes indígenas, do campo e quilombolas, cujas escolas devem considerar as respectivas especificidades desses públicos. Além desses, há os estudantes da Educação Especial, cuja modalidade de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.

De acordo com o Censo Escolar 2016, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ensino Médio é oferecido em mais de 28,3 mil escolas no Brasil, sendo 1,8% de responsabilidade da União, 0,9% são municipais, 68,1% das escolas de Ensino Médio são estaduais e 29,2% são escolas privadas. Assim, 70,8% do Ensino Médio é ofertado na rede pública de ensino. Dessa oferta, 89,8% das escolas com Ensino Médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural. Ainda de acordo com essa pesquisa do Inep, são 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio (BRASIL, 2017b).

⁴⁰ Mostraremos esses princípios quando tratarmos sobre as Condições de Produção do Discurso (Seção 4).

⁴¹ Na seção 4, quando falarmos sobre as Condições de Produção do Discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”, essa reforma promovida com a publicação das DCNEM/1998 será discutida com mais detalhes, por ser tomada como o contexto amplo sócio-histórico e ideológico que condicionou a reforma de 2016 e o discurso do “Novo Ensino Médio”.

Esses dados mostram a abrangência da oferta dessa fase de ensino que, como mostrado anteriormente, era ofertado quase que exclusivamente pela rede privada.

Contudo, conforme aponta este mesmo documento, “[...] apesar do crescimento observado nos últimos anos ainda persistem as diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais (que possui as maiores taxas de aprovação), dos anos finais e do ensino médio (que possui as menores taxas de aprovação)” (BRASIL, 2017b, p. 20). Objetivando monitorar esses dados foram criados, desde a década de 1990, sistemas de avaliação como o Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que reúne os resultados obtidos nos exames avaliativos. Esses exames foram instituídos para assegurar a qualidade da educação através de dados estatísticos. Não bastava ampliar o acesso à educação escolar para que todos tivessem direito ao aprendizado, era preciso que, mesmo com a entrada de outro público no espaço escolar, o sistema escolar mantivesse um padrão para todos, desconsiderando as particularidades históricas de cada realidade.

Por esses apontamentos históricos recuperados até aqui, foi possível perceber a disputa de concepções de educação para o Ensino Médio. Disputa entre um currículo de base propedêutica ou com base profissional. A promulgação da LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996) não resolveu esse embate. Discutimos, nas páginas anteriores, como ficou o Ensino Médio a partir dessa LDB, veremos na próxima seção alguns aspectos sobre a Educação profissional após a promulgação dessa Lei.

3.5.1 Educação Profissional após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996

Conforme salientado anteriormente, na Lei nº 9.394/1996, a Educação Profissional foi definida de forma independente, separada do Ensino Médio, sendo regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997⁴², que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 desta LDB. Sobre isso, Cury (2002, p. 26) argumenta que “a educação profissional tornou-se órfã do dever de Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída. É nessa disjunção organizacional que ganha sentido o discurso e a prática das parcerias [...]”. Oliveira (2002, p. 57) complementa essa discussão ao sustentar que a separação entre educação profissional e Ensino Médio ocorreu porque “os custos do ensino médio integrado ao técnico, foram considerados muito altos para serem arcados pelo poder público, da maneira como

⁴² Decreto que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

vinha sendo ministrado nas Escolas Técnicas Federais”. Na opinião desta autora, ao estabelecer essa separação, este decreto reforçou o caráter de formação geral do Ensino Médio que, na realidade estava revestida de um caráter de formação geral para o trabalho, por estar “[...] compreendida como requisito indispensável à inserção da força de trabalho nos processos produtivos, a partir da demanda de uma formação mais flexível e adaptável às mudanças” (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

O Decreto nº 2.208/1997⁴³ ampliou o conceito de Educação Profissional ao estabelecer, no art. 3º, os seguintes níveis: básico – que independe de grau de escolaridade e possui duração variável; técnico – formação profissional de nível médio, sendo concomitante ou posterior ao Ensino Médio; tecnológico – cursos técnicos de nível superior, exigindo conclusão e diploma de nível médio. Com isso, a Educação Profissional se relaciona com outros níveis de ensino e não apenas com o nível médio.

Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004⁴⁴, o qual determinou que a Educação Profissional se desenvolvesse em articulação com o Ensino Médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente. Assim como o decreto revogado, este Decreto nº 5.154/2004 também definiu três modalidades para a Educação Profissional: I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Segundo as DCNEM/2012, “esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio” (BRASIL, 2013, p. 171). Nesse sentido, a Lei nº 11.741/2008⁴⁵ modificou a LDB acrescentando os artigos 36-A, 36-B e 36-D para institucionalizar as ações de educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Esta Lei incorporou parte do conteúdo do Decreto nº 5.154/2004. Assim, atendida a formação geral, o Ensino Médio também pode desenvolver a formação profissional técnica em caráter complementar, habilitando para o exercício de profissões técnicas.

A oferta do ensino profissionalizante pode ocorrer durante o transcurso do nível médio ou subsequente para aqueles que já terminaram essa fase de estudos e desejam obter uma

⁴³ Decreto que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996.

⁴⁴ Decreto que revogou o decreto nº 2.208/1997, dando nova redação ao § 2º do art. 36 e aos arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996.

⁴⁵ Lei que alterou dispositivos da Lei nº 9.394/1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos, e da educação profissional e tecnológica.

qualificação profissional. As DCNEM/2012 estabelecem, no art. 14, inciso IV, alíneas a, b e c, carga horária mínima para a Educação Profissional, assim definida: 3.200 horas para o Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 2.400 horas para a Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 1.400 horas para a Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2013).

Ainda sobre a Educação Profissional, o Governo Federal, no intuito de ampliar a oferta, criou o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), através do Decreto nº 6.301/2007, estabelecendo a oferta de cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância. Além da Rede e-Tec, o Governo Federal instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, pelo Decreto nº 6.302/2007, com o objetivo de “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (art. 1º do Decreto nº 6.302/2007). Será nesse contexto de desenvolvimento dessas políticas pelos governos anteriores que o governo Temer, ao tomar posse, promulgará o “Novo Ensino Médio”.

3.6 O “Novo Ensino Médio” na Lei nº 13.415/2017

Como foi verificado nesse breve percurso histórico, reformas na educação brasileira e, em especial, no Ensino Médio, sempre foram muito frequentes e refletiram os embates em torno do que deveria ser a função dessa etapa de ensino, se propedêutica ou se profissionalizante. Desde a aprovação da terceira LDB (Lei nº 9.394/1996), em 20 de dezembro de 1996, o Ensino Médio tinha uma identidade desvinculada do ensino de base propedêutica, adotando-se uma concepção de formação geral para o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Desta forma, pela Lei supracitada, não se propunha a oferta de uma educação propedêutica nem de educação profissional, posto que apenas ofertaria uma formação básica, geral, para o trabalho. O discurso de formação para o trabalho aparece na atual Reforma do Ensino Médio, na qual se estabelece uma separação desta formação em relação à formação propedêutica dentro do mesmo sistema. Esta atual reforma foi materializada na Medida Provisória nº 746, de 22 de

setembro de 2016⁴⁶, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando dispositivos da LDB (Lei nº 9.394/1996).

Assim, na nova redação (NR⁴⁷) de alguns artigos da Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996), dada pela Lei nº 13.415/2017, o art. 35-A, § 3º e § 4º, estabelece, para o Ensino Médio, a obrigatoriedade apenas das disciplinas de matemática, língua portuguesa e língua inglesa, sendo esta ofertada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (art. 26, § 5º, NR). As demais disciplinas como educação física, arte, sociologia e filosofia são citadas no art. 35-A, § 2º, como “estudos e práticas” e ficarão diluídas nos itinerários formativos, os quais deverão ser “escolhidos” pelo estudante, conforme art. 36, § 12, não sendo, portanto, currículo obrigatório, mas eletivo. A oferta do ensino de língua espanhola, inserido no currículo do Ensino Médio pela Lei nº 11.611/2005⁴⁸, também deixou de ser obrigatória.

No art. 36, caput, Lei nº 9.394/1996 (NR) instituiu-se o currículo do Ensino Médio composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos. Essa BNCC, de acordo com o art. 35-A, *caput*, será composta por quatro áreas de conhecimento. Os itinerários formativos comportam essas áreas de conhecimento e a formação profissional, especificadas nos incisos do I ao V do art. 36, quais sejam: 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. Contudo, o aluno só poderá cursar um desses itinerários, dentro das “possibilidades de cada sistema de ensino” (art. 36, *caput*, NR) ou, no máximo, dois para os alunos concluintes, se a escola tiver condições de ofertar (art. 36, § 5º, NR)⁴⁹.

A Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), além de tornar flexível o currículo escolar, traz como um dos componentes curriculares o itinerário “V – formação técnica e profissional”, para o qual é possível a contratação de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” (art. 61, inciso IV, da LDB/1996, NR), sem necessidade de diploma de graduação, afetando assim também a formação docente.

Além das alterações em alguns dos artigos da LDB de 1996, a Lei nº 13.415/2016, em seu art. 13, também institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino

⁴⁶ Medida Provisória que reformulou o Ensino Médio.

⁴⁷ Nova Redação (NR). A partir desse ponto, sempre que formos usar textos da Lei nº 9.394/1996 que tenham sofrido alterações provocadas pela Lei nº 13.415/2017, usaremos a sigla NR (nova redação) ao lado do texto citado da Lei 9.394/1996. Caso não tenha o “NR”, estaremos nos referindo ao texto antes das alterações. Vale ressaltar que essa Lei deu nova redação aos arts. 24, 26, 36, 44, 61, 62 e acrescentou o artigo 35-A ao texto da LDB/1996.

⁴⁸ Lei que dispôs sobre o ensino da língua espanhola no currículo do Ensino Médio.

⁴⁹ Artigo 36, § 5º da Lei nº 9.394/1996 (NR): “Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*”.

Médio em Tempo Integral. Nesse sentido, a reforma traz também modificações na carga horária ao estabelecer, no § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394/1996 (NR), um aumento da carga horária do Ensino Médio de 800 para 1.400 horas. As aulas passarão de quatro para cinco horas de aula por dia, em cinco anos e, progressivamente, será de sete horas (BRASIL, 2017a.), havendo, conseqüentemente, um aumento das unidades em tempo integral, as quais ofertarão os cursos de formação profissional e técnica.

Sobre essa oferta, foi lançado, concomitante à promulgação da lei da Reforma, o Programa MedioTec, que, seguindo a formulação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec⁵⁰), visa implementar a educação em tempo integral no “Novo” Ensino Médio da rede pública ao ofertar cursos técnicos e profissionalizantes no contraturno das aulas regulares. O objetivo é capacitar profissionais para atender às demandas das empresas, o que demandará um alto investimento, na visão de especialistas (MEDIOTEC, [2016]).

No entanto, o Governo Federal, antes do lançamento do Programa MedioTec, após a Reforma, tinha congelado, por 20 anos, os investimentos em educação, através da Emenda Constitucional nº 95/2016. Pode-se pensar, então, que há uma incoerência nas ações do Governo. Entretanto, o sítio do Programa MedioTec indica a abertura para as parcerias público-privadas na educação ao fazer a afirmação: “[a necessidade de grande investimento de dinheiro no MedioTec] significa que **instituições privadas, institutos federais** e o **Sistema S** farão parte dessa integração e fornecerão oportunidades para regiões de carência escolar, preferencialmente” (MEDIOTEC, [2016], grifo do autor). A própria lei nº 13.415/2017 traz, na redação dada ao art. 36, § 8º da LDB (Lei nº 9.394/1996 NR)⁵¹, essa previsão da possibilidade de parcerias na oferta da formação técnica e profissional. Nessa mesma direção de inserção das parcerias público-privadas na oferta do Ensino Médio, o § 11 do art. 36 (NR)⁵² estabelece também a possibilidade de ofertar o Ensino Médio na modalidade de Educação a Distância, firmando convênios com instituições de educação a distância.

O novo currículo tem sido difundido como uma inovação que possibilitará aos alunos desenvolver suas habilidades “escolhendo” apenas os conteúdos direcionados às suas aptidões. No entanto, Motta e Frigotto (2017, p. 365) argumentam que essa flexibilização do

⁵⁰ Programa criado no primeiro mandato do Governo Dilma por meio da Lei nº 12.513/2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica em parcerias com instituições públicas e privadas.

⁵¹ Art. 36, § 8º da Lei 9.394/1996 (NR, grifo nosso): “A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em **parceria com outras instituições**, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino”.

⁵² Art. 36, § 11 da Lei 9.394/1996 (NR, grifo nosso): “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**”.

currículo tem como objetivo “[...] facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala [...]”, tendo em vista que a reforma tem como referencial

[...] os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Retomando o que Pfeiffer (2010) fala sobre o “gesto da adaptação” das políticas sociais, é possível inferir, por esse breve relato da história do Ensino Médio, que as políticas de ensino desenvolvidas no Brasil seguem o curso de cada contexto econômico e objetivam adaptar os sujeitos a esses contextos. Foi assim na década de 1930, quando o Governo Vargas tornou o ensino primário obrigatório e o ensino técnico foi equiparado ao Ensino Secundário, posto que este passou a ser visto como elemento estratégico para o desenvolvimento do processo econômico no Brasil. Também foi assim na década de 1970, quando o país vivia o “Milagre Econômico” da Ditadura Militar e necessitava de profissionais para trabalhar nas indústrias, o que implicou na eliminação dos exames de admissão e na implantação da profissionalização compulsória no 2º Grau.

Vê-se, então, que se trata de reformas que têm como fundamento a preparação para o trabalho, por isso a questão trabalhista perpassa essas reformas. Isso, desde meados do século XIX, quando começava a se criticar um ensino médio cujo tipo de formação fosse “desvinculada de uma utilidade imediata em relação ao mundo do trabalho [...]” (SOUZA, 2008, p. 89). As mudanças econômicas criaram a necessidade de trabalhadores qualificados para os postos de trabalho e, os trabalhadores, por sua vez, reivindicavam acesso à educação escolar. A partir do governo Vargas, algumas medidas possibilitaram o acesso à educação, mas dentro de um sistema dual com um tipo de educação voltada à preparação para o trabalho e outro de preparação para o nível superior. A Lei nº 9.394/1996 (LDB) também trouxe concepções de educação escolar voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho. A Reforma do Ensino Médio no governo Temer retoma esses dizeres sobre a formação para o trabalho ainda no Ensino Médio. A utilidade imediata, e não a formação desinteressada, é um dos sentidos que perpassa a preparação para o trabalho nessas reformas. Tendo posto isso, serão analisadas na próxima seção as CPD da atual Reforma do Ensino Médio para compreender o “gesto da adaptação” presente nela.

4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DO/SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”

Todo acontecimento discursivo ou enunciativo irrompe em um determinado contexto histórico, engendrado pelas condições objetivas da realidade posta. Compreendemos a Reforma do Ensino Médio, promovida pelo governo Michel Temer, como acontecimento histórico. Resta saber se ela se constitui como um acontecimento enunciativo ou como acontecimento discursivo. As noções de acontecimento histórico e de acontecimento discursivo são compreendidas a partir do que diz Pêcheux no livro **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Neste livro, Pêcheux (2008, p. 17) discute “[...] o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Assim, todo acontecimento histórico aciona uma rede de memórias, cujos discursos são ressignificados no contexto do acontecimento em si.

Pêcheux (2008) mostra como um determinado evento histórico, quando tomado como acontecimento discursivo, dá origem a uma rede de formulações discursivas distintas da rede anterior, provocando rupturas. Diante disso, afirma Pêcheux (2008, p. 19): “[...] uns e outros vão começar a ‘fazer trabalhar’ o acontecimento (o fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar”. Um acontecimento histórico, portanto, pode dá origem a acontecimentos discursivos distintos, com a construção de vários enunciados que antes não poderiam ser ditos. É isso que caracteriza um acontecimento discursivo: a possibilidade de produção de novos dizeres a partir de um acontecimento histórico.

Cazarin e Rasia (2014) também discutem sobre as noções de acontecimento discursivo e acontecimento histórico, além do acontecimento enunciativo. Essas autoras (2014, p. 194) tomam o acontecimento histórico como o acontecimento em si, o fato histórico, “capaz de gerar múltiplas discursividades”. Apesar de Cazarin e Rasia (2014, p. 195) considerarem que “[...] o acontecimento discursivo é consequência do acontecimento histórico, que passa a ser discursivizado [...]”, tal como propunha também Pêcheux (2008), nem sempre este acontecimento dará origem ao acontecimento discursivo, pois, “um acontecimento discursivo estabelece uma ruptura (rompe com a ‘estabilidade’ anterior) e inaugura uma nova ‘estabilidade’ discursiva [...]” (CAZARIN; RASIA, 2014, p. 195). Nem sempre um acontecimento histórico instaura um novo discurso, ou melhor dizendo, nem sempre rompe com a repetibilidade das discursividades anteriores. A relação entre repetibilidade e

acontecimento discursivo é explicada por Indursky (2003, p. 107, grifo da autora), ao afirmar que

Ao lado da retomada, da repetição que está implicada em cada formulação, podem ocorrer deslizamentos de sentido, os quais são responsáveis pela reorganização da **memória**. Esses movimentos, que conduzem ao retorno da memória, permitem, igualmente, estabelecer uma ruptura com a rede de formulações à qual o enunciado está relacionado e inaugurar uma nova rede de formulações. Ou seja, esse rompimento indica que o sentido derivou, tornando-se outro.

Indursky (2003) explica isso quando mostra o funcionamento do enunciado “Lula lá”, antes e depois das eleições de 2002, as quais resultaram na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, como presidente do Brasil. O mesmo enunciado deslizou para o sentido de “Lula chegou lá” e não apenas de “Lula quase lá”, tal como era nos períodos anteriores àquelas eleições, devido às várias derrotas nas campanhas eleitorais anteriores a 2002. Aquele acontecimento histórico possibilitou um acontecimento discursivo que rompeu com a forma de se fazer política no Brasil, com a chegada de um ex-operário ao mais alto escalão de poder do país. A partir disso, abriu-se um “novo domínio de memórias” (INDURSKY, 2003, p. 118), em torno do qual, novos discursos se inscreveram. Isso corrobora com a explicação de Pêcheux (2008, p. 56) quando diz que

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço.

Contudo, nem sempre ocorre esse “deslocamento”, pois o acontecimento histórico apenas instaura algumas diferenças, reorganizando os saberes de uma mesma formação discursiva, mantendo a continuidade da repetibilidade de discursos anteriores. É nisso que se encontra o acontecimento enunciativo, pois, como afirmam Cazarin e Rasia (2014, p. 208, grifo das autoras), “[...] um **acontecimento histórico** gera um **acontecimento enunciativo** quando não provoca uma **ruptura** capaz de instaurar uma nova discursividade, nem faz com que o sujeito migre para outra FD; o **acontecimento enunciativo** reorganiza/reestrutura a discursividade interna da FD [...]”.

Compreendemos, então, a partir desses autores (CAZARIN; RASIA, 2014; INDURSKY, 2003; PÊCHEUX, 2008), que um acontecimento discursivo possibilita a inscrição do discurso em uma outra FD, uma outra filiação ideológico-discursiva. Isso não acontece quando se trata do acontecimento enunciativo, o qual também é gerado pelo acontecimento histórico, como explicam Cazarin e Rasia (2014).

Tendo posto isto, buscaremos nas Condições de Produção do Discurso (CPD) do/sobre o “Novo Ensino Médio” as pistas para compreender esse acontecimento histórico e verificar se ele se constitui como um acontecimento enunciativo, pois consideramos que este discurso se filia à FD do Mercado, reestruturando a discursividade interna dessa FD, tomando a educação como mercadoria.

Conforme explicitamos, um acontecimento discursivo ou um acontecimento enunciativo são gerados a partir de um acontecimento histórico, e este, por sua vez, compõe as CPD. Na AD, as CPD dizem respeito aos aspectos históricos, linguísticos e psicossociológicos que envolvem o processo de construção e materialização de um determinado discurso. Esta categoria foi cunhada por Michel Pêcheux quando da inauguração da Análise do Discurso na década de 1960, na França. Assim como outras categorias, as CPD também possui seu fundamento no materialismo histórico que considera a relação intrínseca entre estrutura e superestrutura, entre a instância econômica e as demais instâncias das relações sociais, pois é o modo de produção que determina a vida em sociedade. No livro **Contribuição à Crítica da Economia Política**, Marx (2008a, p. 47) faz a seguinte afirmação:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Portanto, é na instância da produção que aparece o antagonismo capital-trabalho, o qual determina as diferentes posições de classe e seus respectivos discursos. Nessa relação entre estrutura econômica e superestrutura jurídica e política se estabelece a linguagem como mediação. A relação entre linguagem e as relações produtivas havia sido posta por Volóchinov (2017, p. 107), em 1929, quando afirmou que “as relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as formas e os meios da comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica”. Volóchinov (2017, p. 107) acrescenta ainda que as “[...] formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta [...]”.

Assim, será a partir da base econômica, da estrutura, das relações produtivas, que a linguagem será estabelecida como mediação, possibilitando a comunicação e conseqüente continuidade do desenvolvimento humano. No uso da linguagem, os sujeitos falarão

condicionados ao contexto no qual eles se encontram e, partir disso, enunciarão seus dizeres. A sua enunciação, o seu dizer, será marcado pelas correlações de forças que estarão intrincadas ao contexto social, político, econômico, no qual eles estão, ou seja, o sujeito faz uso da linguagem e produz discursos a partir de determinadas CPD. Essa produção discursiva refletirá as relações de classes que estarão intrincadas naquelas CP. Assim, é nas CPD que aparecem os embates da luta de classe na formação social capitalista, materializando as posições-sujeito do discurso vinculadas a determinada FI.

Tendo essa determinação do modo de produção como pressuposto, Pêcheux vai tratar das CPD na obra **Análise Automática do Discurso** (doravante AAD69), texto publicado em 1969, analisando o esquema de comunicação elaborado por Roman Jakobson, para mostrar que a exterioridade linguística é determinante na produção do discurso. Enquanto Jakobson se limita à ordem linguística e fala de “mensagem” como transmissão de informação, Pêcheux prefere o termo “discurso” para mostrar que a comunicação não significa apenas troca de mensagens entre um interlocutor A e um interlocutor B, mas que há fatores que compõem a estrutura dessa comunicação, como as formações imaginárias, nas quais os interlocutores falam de acordo com a situação da enunciação e os lugares a partir dos quais eles se pronunciam. Nas palavras de Pêcheux (2014b, p. 77): “Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’”.

Como afirma Pêcheux (2014b, p. 82, grifo do autor), “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a **si** e ao **outro**, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Assim, com as formações imaginárias, os interlocutores antecipam a resposta e o que deve ser dito ao receptor do discurso. Nisso está presente o inconsciente funcionando para determinar os aspectos da comunicação. Desta forma, ao enunciar algo, os interlocutores considerarão as seguintes questões, segundo Pêcheux (2014b, p. 82): “Quem sou eu para lhe falar assim?”; “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”; “Quem sou eu para que ele me fale assim?”; “Quem é ele para que me fale assim?”. Essas formações imaginárias dizem respeito à posição dos protagonistas do discurso que fazem antecipações das representações de seus receptores, inclusive das possíveis respostas ao discurso emitido. Nesse sentido, Pêcheux (2014b) afirma que o discurso não é mera transmissão de informação, tal como propunha Jakobson em seu esquema estrutural da comunicação, mas é “efeito de sentidos” entre os interlocutores e reflete as relações de forças existentes nas posições ocupadas por eles.

No texto **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)** (doravante AAD75), Michel Pêcheux, em parceria com Catherine Fuchs, retoma e revisa algumas categorias discutidas na AAD69, eliminando erros e ambiguidades. Ao fazer isso, ele rediscute o conceito “Condições de Produção do Discurso” no capítulo em que articula formação social, língua, ideologia e discurso. Neste capítulo, Pêcheux e Fuchs (2014) apresentam as CPD como essenciais para compreender as Formações Discursivas (FD). Os autores iniciam a discussão explicando sobre a importância de entender a superestrutura ideológica no processo de articulação com a base econômica de uma determinada formação social. A ideologia é uma das condições “não econômicas” para a reprodução das relações de classe e demarca as posições ideológicas que se organizam em FI. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (2014, p. 163-164, grifo dos autores):

[...] as formações ideológicas [...] ‘comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias **formações discursivas** interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura’, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de **condições de produção** específicas [...].

Pêcheux e Fuchs (2014, p. 165) ampliam a discussão sobre o conceito de CPD ao mostrar que “[...] uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes [...]”. Assim, uma FD não é dada *a priori*, pois, para identificá-la, faz-se necessário analisar as Condições que possibilitaram o processo discursivo analisado. Sobre o termo “produção”, Pêcheux e Fuchs (2014) esclarecem, na nota de rodapé número 11, que ele é tomado com o sentido de “produção de um efeito”, diferenciando-se assim do sentido econômico, do sentido epistemológico e do sentido psicolinguístico (produção da mensagem).

Ainda tentando eliminar as ambiguidades, Pêcheux e Fuchs (2014) esclarecem que o que faltava na AAD69 era uma teoria não subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador, pois o sujeito é constituído na e pela interpelação ideológica. Assim, o termo “condições de produção” não representaria exatamente lugares material e institucional, à “situação no sentido concreto e empírico do termo”, mas se estabelece no jogo entre o real e o imaginário. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (2014, p. 169): “[...] o que faltava no texto de 1969 era precisamente uma teoria deste imaginário localizada em relação ao real”.

Jean-Jacques Courtine (2014) também discute sobre o conceito de CP em seu texto **Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Nesse texto, o autor faz críticas ao conceito cunhado no texto AAD69 ao buscar o que ele define como

origem da noção de Condição de Produção. Essa origem, segundo Courtine (2014), possui três vieses: a análise de conteúdo, a sociolinguística e um texto de Zellig Harris, de 1952, classificado por esse autor como origem indireta das CPD. Todos esses vieses estão interligados ao caráter psicossociológico, o qual “[...] estabelece como quadro a situação de enunciação, as interações verbais dos locutores nessa situação e as hipóteses tipológicas que estão ligadas a ela [...]” (COURTINE, 2014, p. 51).

Assim, a definição do Conceito de Produção do Discurso no texto da AAD69 representou uma continuidade dessas “origens” psicossociológicas, pois desconsiderou as determinações históricas do discurso, que segundo Courtine (2014, p. 51-52), representam “o estado das contradições de classe em uma conjuntura determinada, a existência de relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado, no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe [...]”. Courtine (2014) acrescenta ainda que foi feita uma “psicologização” dessas determinações, limitando-as a simples circunstâncias enunciativas empíricas.

Courtine (2014) procura se distinguir da “irresistível atração” por um plano psicossociológico, redefinindo a noção de CPD a partir de uma reordenação com a análise histórica e as contradições ideológicas. Desta forma, ele discute sobre Formação Ideológica, Formação Discursiva e Interdiscurso para mostrar que é na FD que ocorre a interpelação/assujeitamento ideológico. Isso é o que vai caracterizar as posições assumidas pelo sujeito enunciativo na formulação de seu discurso, pois, nessa formulação, ele se apropriará dos objetos presentes no interdiscurso, o qual representa o “todo complexo com dominante” das FD (COURTINE, 2014).

Assim, as CPD não se limitam às formações imaginárias, ao aspecto psicossociológico, a uma determinada situação de comunicação de forma empírica, mas refletem as posições assumidas pelo sujeito dentro de uma determinada formação social após sua identificação com uma das Formações Ideológicas em disputa. Nesse sentido, o sujeito não é a fonte das relações que se estabelecem nas CPD, mas “apenas o portador ou efeito” (COURTINE, 2014, p. 52) dessas relações.

Orlandi (2015, p. 28), em seu livro **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, discute sobre essa relação entre Interdiscurso e Condições de Produção definindo que estas “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”. Didaticamente, Orlandi (2015) considera que as CPD possuem sentido restrito, o qual se refere ao contexto mais imediato, e sentido amplo, o qual inclui o contexto sócio-histórico e ideológico. Essas duas facetas das CPD haviam sido mencionadas, com outras palavras, por Volóchinov (2017, p. 206), quando afirmou que “a

situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”.

Tendo posto esses apontamentos teóricos, serão discutidos nas seções seguintes as CPD do/sobre a Reforma do Ensino Médio. Considera-se como Condições Estritas o contexto em que foi materializada essa Reforma: o processo de deposição da presidenta Dilma Rousseff; a tomada de poder por Michel Temer; a publicação da Medida Provisória nº 746/2016. Serão discutidas também as Condições Amplas, o contexto sócio-histórico e ideológico, que se desenvolveu desde a década de 1990 e culminaram no acontecimento histórico e enunciativo de 2016. Objetivamos, nesta seção, contrapor o “Novo Ensino Médio” com o que supostamente é assumido como “velho”, com o qual o “Novo” dialoga.

4.1 O “novo” Ensino Médio: a educação brasileira no contexto das reformas do Estado nos anos 1990

As CPD em sentido amplo dizem respeito a como determinado discurso se constituiu no processo sócio-histórico. Faz-se necessário ressaltar, com Courtine (2014, p. 104), que “[...] toda formulação apresenta em seu ‘domínio associado’ outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos [...]”. Desta forma, a Reforma do Ensino Médio, no ano de 2016, e as características que ela materializa acionam a memória de outras reformas da educação brasileira. Aqui, será feito o recorte da reforma dos anos 1990, tendo em vista a adoção das ideias neoliberais e consequente redefinição das políticas públicas naquele período.

Com a onda neoliberal, as escolas passaram a ser vistas como mais um nicho de mercado, tomando de empréstimo ideias do setor privado, como competitividade, eficiência, excelência, qualidade, termos ressignificados com base nos princípios empresariais. As ideias gerencialistas adotadas a partir da ascensão do neoliberalismo transformaram as escolas em empresas que deveriam competir pela adesão dos alunos, agora transformados em clientes, cidadãos-consumidores. Analisando esse processo, Gewirtz e Ball (2011) acrescentam que, com essas mudanças, houve também uma mudança discursiva com a adoção das novas linguagens do mercado. Cria-se um novo ambiente moral com a difusão de novas culturas e valores no ambiente educacional, redefinindo o sentido e significado da educação. Alinhado a esse ideário, reformas nas políticas sociais, inclusive na educação, foram implementadas.

Conforme explicitamos na seção 3⁵³, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi promulgada na década de 1990 em sintonia com as mudanças político-econômicas e ideológicas em curso. Apesar de trazer avanços para a educação brasileira, ao estabelecer o Ensino Médio como uma das etapas da Educação Básica, cuja oferta deveria ser progressivamente obrigatória, a LDB de 1996 foi omissa em relação à Educação Profissional no nível médio. Esta foi regulada posteriormente através do Decreto nº 2.208/1997, no qual se estabeleceu uma separação entre o Ensino Médio de caráter geral e a educação profissionalizante. Esta não seria integrada ao Ensino Médio, tendo em vista que seria oferecida apenas uma “preparação geral para o trabalho” dentro da “formação geral do educando” (art. 36, § 2º e 4º, da LDB de 1996, texto original). A Educação Profissional ocorreria de forma separada, paralela ou posterior ao Ensino Médio.

Objetivando assegurar a implementação da LDB de 1996, foram publicados diversos documentos, como decretos, leis, portarias, pareceres, entre outros. Para o Ensino Médio, entre outros documentos, foram publicadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1999), em 1999. As DCNEM/1998 e os PCNEM/1999 configuram a base da reforma educacional dos anos 1990.

Na análise de Zibas (2005, p. 26), aquela reforma tinha a “[...] clara pretensão de ‘refundar’ a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996”, como a indicação da interdisciplinaridade e a organização curricular por áreas de conhecimento, a contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno e a insistência no desenvolvimento de competências. Zibas (2005) argumenta ainda que o texto daquelas Diretrizes possuía conceitos polissêmicos com sentidos híbridos, embaralhando campos político-ideológicos. Termos como “liberdade”, “autonomia do indivíduo”, “educação integral”, “solidariedade”, “qualidade da educação”, “gestão democrática”, que compunham saberes presentes na formação discursiva dos educadores progressistas foram ressignificados na formação discursiva presente nas Diretrizes, dificultando a análise crítica. O quadro 2 mostra como ficou definido o currículo em cada área de conhecimento, conforme as DCNEM/1998 e os PCNEM/1999 (BRASIL, 1999).

⁵³ Seção sobre “Educação e o funcionamento das Políticas Públicas no Brasil”.

Quadro 2 – O Currículo escolar de acordo com as DCNEM/1998 e os PCNEM/1999

Área de Conhecimento	I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	III - Ciências Humanas e suas Tecnologias
Disciplinas/ Conhecimentos	Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Educação Física; Arte; Informática.	Biologia; Física; Química; Matemática.	História; Geografia; Sociologia, Antropologia e Política; Filosofia.

Fonte: Autora, 2019⁵⁴.

Apesar de apresentar as disciplinas que comporiam cada área de conhecimento, o texto dos PCNEM/1999 alerta que “o fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas” (BRASIL, 1999, p. 32). O que seria obrigatório era a interdisciplinaridade, que, na perspectiva da reforma dos anos 1990, significaria o uso dos conhecimentos de várias disciplinas, relacionadas agora em “atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação” (BRASIL, 1999, p. 88). O Parecer CNE/CEB nº 15/1998, no item 4.3, acrescenta ainda que “[...] a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção” (BRASIL, 1999, p. 88). Na prática, isso significou o esvaziamento dos conhecimentos dessas disciplinas e visou à construção de identidades que possibilitassem “a inserção flexível no mercado de trabalho” (Art. 8º, inciso V da Resolução CNE/CEB nº 3/1998). Vale observar que, apesar desse esvaziamento de conteúdo, os alunos cursariam todas as áreas de conhecimento definidas naquela Reforma.

Saviani (2013), em seu livro **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, afirma que aquela reforma da década de 1990 se fundamentou em quatro bases: 1) bases econômico-pedagógicas; 2) bases didático-psicológicas; 3) bases psicopedagógicas; 4) bases pedagógico-administrativas. As “bases econômico-pedagógicas” dizem respeito à adoção das ideias da Teoria do Capital Humano, muito utilizada na reforma dos anos 1971, mas que, nos anos 1990, foi ressignificada para atender às expectativas das mudanças ocorridas no mundo do trabalho na passagem do Fordismo ao Toytismo, exigindo um trabalhador que, diante da não garantia de empregos, buscasse conquistar a empregabilidade, aumentando seu nível escolar

⁵⁴ Quadro elaborado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999 (BRASIL, 1999).

para assim competir com os demais trabalhadores. Resulta disso uma orientação educativa que Saviani (2013, p. 431) chama de “Pedagogia da Exclusão”, a qual busca

[...] preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

É exatamente essa “Pedagogia da Exclusão” que está presente nos documentos da reforma de 1990 quando fala em “[...] facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível [...]” (Art. 3º, inciso I, da Resolução CNE/CEB nº 3/1998). Essa convivência “com o incerto” remete às “bases didático-pedagógicas”, nos termos definidos por Saviani (2013), nas quais é retomado o lema “aprender a aprender”, núcleo central das ideias escolanovistas. Segundo Saviani (2013, p. 432) este lema também foi ressignificado para corroborar com a atual “[...] necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. Vincula-se assim à gestão do imprevisível e à capacidade de adaptação. De acordo com as DCNEM/1998, este lema embasaria as propostas pedagógicas, atendendo a uma das finalidades do Ensino Médio: “desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (Art. 4º, inciso I, Resolução CNE/CEB nº 3/1998).

A teoria que deu base científica ao lema “aprender a aprender”, na opinião de Saviani (2013), foi o Construtivismo, que proporcionou as “bases psicopedagógicas” do processo de aprendizagem. Por essa teoria considerar que “[...] a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2013, p. 435). Assim como o escolanovismo e o produtivismo, essa teoria também será ressignificada no contexto da reforma dos anos 1990, resultando no que Saviani (2013) define como Pedagogia das Competências. Originalmente, no Construtivismo, “[...] as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (SAVIANI, 2013, p. 437). Ao serem ressignificadas, as competências passaram a significar a adaptação do sujeito ao meio material e social, cujos mecanismos seriam construídos pelas competências afetivo-emocionais, segundo análise de Saviani (2013). Analisando a reforma dos anos 1990, Zibas (2005) identificou alguns pesquisadores

afirmando que esse Modelo de Competências advém da área empresarial com desdobramentos na relação capital-trabalho por objetivar a seleção e treinamento dos trabalhadores.

Seguindo esse modelo, os PCNEM/1999 definem que o Ensino Médio deveria estar afinado “[...] com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão” (BRASIL, 1999, p. 22). Com ênfase nos aspectos subjetivos, a Pedagogia das Competências visa então a adaptação dos sujeitos às novas situações de trabalho. Com esta perspectiva, o ensino deixa de ser centrado nas disciplinas de conhecimento para ser centrado nas competências, por isso, o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 afirma: “A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva” (BRASIL, 1999, p. 86, grifo do autor). Nas palavras de Saviani (2013, p. 437),

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

O objetivo da “Pedagogia das competências”, seja nas empresas ou nas escolas, conforme explica Saviani (2013, p. 438): “[...] é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade”. Esse processo de mais produção resulta em superexploração da força de trabalho. Eficiência e produtividade compõem a base da Pedagogia Tecnicista, adotada no período da reforma educacional ocorrida na década de 1970. Saviani (2013) vai afirmar que a adoção da Pedagogia Tecnicista, na década de 1990, dar-se-á sob nova conotação, pois se antes a busca da eficiência se dava sob o comando do Estado, na década de 1990, essa busca implicará redução do tamanho do Estado, valorização dos mecanismos de mercado e apelo às iniciativas privadas, organizações não governamentais e ao voluntariado. Saviani (2013, p. 439) denomina essa nova roupagem da Pedagogia Tecnicista como “neotecnicismo [que] se faz presente alimentando a busca da ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’”.

Na redefinição do papel do Estado, redefine-se também o papel das escolas ao flexibilizar o processo educativo na busca da “qualidade total” com a maximização dos

resultados, os quais são mensurados através dos instrumentos de avaliação. Essa busca por resultados e “qualidade total” condiciona um processo educativo que captura a subjetividade do trabalhador, fazendo-o “vestir a camisa da empresa”, exacerbando ainda mais a competição entre eles. É esse princípio de competição que perpassa o discurso da “qualidade total”, segundo Amaral (2005).

O “Discurso da Qualidade Total (DQT)”, denominado assim por Amaral (2005), foi produzido dentro do Programa de Reestruturação Produtiva, uma das medidas implementadas pelo governo Collor, no início da década de 1990, quando da adesão às ideias neoliberais do Consenso de Washington, o qual objetivava criar um cenário de abertura econômica, tendo como princípio a liberdade econômica. Amaral (2005, p. 149-150) explica que, de acordo com esse Consenso, “Estado mínimo e liberdade de mercado são condições indispensáveis para que o país alcance uma economia desenvolvida e competitiva, critério de modernidade”. Isso porque a emergência dessas medidas se insere no contexto de crítica ao modelo de Estado interventor do período keynesiano, em virtude da crise dos anos 1970, por isso a projeção para um Estado mínimo, que interferisse o mínimo possível nos gastos sociais, deixando isso à disposição do mercado.

A adoção mundial das ideias neoliberais, que começou com o governo de Thatcher, na Inglaterra na década de 1970, além da trazer mudanças na forma de intervenção do Estado, também trouxe “mudanças no mundo do trabalho, entendidas como parte do processo de reestruturação produtiva⁵⁵ e resultantes do processo de superação do modelo fordista-keynesiano, em favor da acumulação flexível” (AMARAL, 2005, p. 125), flexibilizando os processos de trabalho e também o modo de produção.

A reestruturação produtiva é uma diretriz neoliberal responsável por possibilitar que instituições privadas criem novas estratégias de gestão e controle do trabalho, visando a produtividade e competitividade no mercado, segundo explica Amaral (2005). Os princípios da qualidade e da produtividade passam a ser determinantes para que as empresas pudessem

⁵⁵ O processo de reestruturação produtiva teve início no Japão com as ideias do engenheiro da empresa Toyota, Taiichi Ohno, nos anos 1950. Esse processo se expande para a Europa nos anos 1970, após a crítica ao modelo de Estado Interventor de base keynesiana, devido a grande recessão daquele período, com altas taxas de inflação e baixo crescimento econômico. Chega ao Brasil, nos anos 1990, com a adoção das ideias neoliberais no governo Collor (AMARAL, 2005). Contraindo-se ao regime fordista-taylorista, nos quais o trabalho se desenvolvia em esteira de produção e o trabalhador exercia apenas uma função, de forma mecânica, o Toytismo trará inovações com a ideia de um trabalhador polivalente, desempenhando várias funções, provocando o aumento do volume de trabalho. O princípio da qualidade passa a ser determinante, por isso se destacará no mercado os trabalhadores que estiverem mais qualificados, mais instruídos. Além disso, a produção é flexibilizada e, por isso, os trabalhadores deverão ter contratos de trabalho flexíveis, dando margem para a terceirização. Diante disso, Amaral (2005, p. 126, grifo da autora) afirma que a “década de 90 [1990] é a entrada de uma nova Era, a **Era da Acumulação Flexível**”.

se sobressair no jogo da competitividade. Nesse cenário, Amaral (2005, p. 151) explica que “[...] a competitividade é o princípio que assegurará a participação das empresas no ‘mundo moderno’ [...]”. Amaral (2005, p. 156, grifo nosso) acrescenta ainda que

Nesse panorama de reestruturação produtiva, há o declínio dos empregos do setor de produção e a emergência dos setores de serviços, que aparecem como solução para os ex-trabalhadores do setor de produção. Assim, as experiências de gestão pela qualidade e produtividade, até então realizadas nas fábricas do setor de produção, são revistas e, sob a designação de **Qualidade Total**, recebem adesão das empresas de bens e serviços, especialmente as pequenas e micro empresas. Muitas vezes, essas empresas são formadas por ex-trabalhadores do setor da produção, habituados a empregarem sua força de trabalho de forma automática, a seguirem ordem, a obedecerem regras [...].

Assim, o termo “qualidade total” diz respeito à adoção do princípio da busca pela qualidade em todos os setores empresariais e não apenas no setor de produção, nas fábricas, mas também no setor de bens e serviços. Nesse contexto, o DQT tem a função de “[...] mudar o comportamento dos empresários e dos trabalhadores e constituir novas relações de poder entre esses sujeitos (empresários e trabalhadores)” (AMARAL, 2005, p. 150). Nessas novas relações de poder, a competição, princípio assegurador da participação das empresas no mundo moderno, estabelecer-se-á entre empresários e entre trabalhadores, “[...] todos ‘brigando’ por um lugar no mercado competitivo” (AMARAL, 2005, p. 132). Trabalhadores competindo com trabalhadores e empresários competindo com empresários. Daí porque Saviani (2013) designa de “Pedagogia da Qualidade Total”, pois visa criar novos comportamentos, ou seja, ser a base de uma educação que possibilite a adequação às novas relações que interessam ao mercado. Relações que atendam às necessidades de um consumidor cada vez mais exigente. Desta forma, o conceito da qualidade total é transposto para o espaço escolar.

Saviani (2013, p. 440, grifo nosso) afirma que “[...] sob a égide da ‘**qualidade total**’, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes”. Tem-se aqui a mercantilização dos conhecimentos e saberes, pois a preocupação não é com a formação do ser humano, mas com o retorno econômico que esses saberes e conhecimentos poderão oferecer. Essa mercantilização se materializa, a partir da década de 1990, através das chamadas Parcerias Público-Privadas (PPP’s), que irão definir formas de gestão das escolas, materiais pedagógicos, formação de professores, visando introduzir a lógica mercantil para buscar “qualidade” da educação.

Essa noção de “pedagogia da qualidade total” aparece no item 4 do Parecer CNE/CEB nº 15/1998: “Diretrizes para uma **pedagogia da qualidade**”. De acordo com esse parecer,

“[...] qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível” (BRASIL, 1999, p. 76). Ao discutir sobre o princípio da “Ética da Identidade”, esse parecer acrescenta ainda que,

Situações antiéticas também ocorrem no ambiente escolar quando a responsabilidade, o esforço e a qualidade não são praticados e recompensados. Contextos nos quais o sucesso resulta da astúcia e não da qualidade do trabalho realizado, que recompensam o “levar vantagem em tudo” em lugar do “**esforçar-se**”, não favorecem nos alunos identidades constituídas com sensibilidade estética e igualdade política (BRASIL, 1999, p. 79, grifo nosso).

O pronome reflexivo “se” na palavra “esforçar” sugere a retomada do que foi apresentado nas páginas anteriores sobre o que Saviani chama de “pedagogia da exclusão”, através da qual é introjetada no sujeito a responsabilização por sua situação social, desconsiderando-se as suas condições reais de existência. Assim, dialogando com o discurso empresarial, o parecer que acompanha as DCNEM/1998 advoga que o alcance da qualidade depende do “esforço” individual e desconsidera os fatores externos aos indivíduos.

De acordo com Saviani (2013), aliada a esse discurso da “Pedagogia da qualidade total” está a “Pedagogia corporativa”, desenvolvida pelas empresas que agora se transformam em agências educativas. Pode-se colocar nesse caso, as empresas que, através das PPPs, vêm ocupando os espaços escolares. Essa reorganização do Estado e das escolas, a busca da “qualidade total” e a “Pedagogia corporativa” formam o que Saviani (2013) define como as “bases pedagógico-administrativas” da Reforma da década de 1990. Assim, utilizando-se de discursos como qualidade, competências, foco em resultados, alcance de metas, entre outros, o que sustenta o discurso da reforma do Ensino Médio da década de 1990 é a Formação Discursiva do Mercado, conceito que foi definido por Amaral (2005).

Uma FD comporta elementos de saber vinculados a uma dada FI e determina o que pode e deve ser dito. Assim, segundo Amaral (2005, p. 138, grifo nosso), “os elementos de saber da **Formação Discursiva do Mercado** (FDM) estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que consideram que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado”. Na FDM, o mercado é quem determina as leis que regem a vida dos seres humanos dentro da formação social capitalista, a qual tem como pressuposto que só haverá liberdade dentro das relações de mercado, seja comprando, seja vendendo. A FDM comporta esses saberes como liberdade e igualdade limitada ao contexto e regras determinadas pelo mercado.

Segundo Amaral (2005) a noção de liberdade no modo de produção capitalista está associada à propriedade privada e, para que esta possa ser assegurada, associa-se à noção de igualdade, com base no princípio de que todos são iguais perante a lei. É uma igualdade limitada ao aspecto jurídico. Amaral (2005, p. 141, grifo da autora) explica que “[é] com base nesses princípios, da liberdade e da igualdade, que o mercado desempenha a função que lhe foi designada: **promover uma sociedade livre**”. O mercado é o meio pelo qual se constrói o imaginário da liberdade e igualdade que funcionam sustentando “[...] as relações de troca que são o fundamento da sociedade capitalista” (AMARAL, 2005, p. 141). Nessas relações, a mercadoria a ser trocada deverá ser propriedade privada de um indivíduo que seja livre e igual para vender essa mercadoria, que, no caso dos trabalhadores, a mercadoria é a sua força de trabalho. É um processo contraditório, pois ao mesmo tempo em que se fala em liberdade e igualdade, “[...] o mercado confere aos indivíduos uma identidade de ‘combatentes’ [...]” (AMARAL, 2005, p. 134), possibilitando a existência de vencedores e perdedores, ou seja, a não igualdade.

Considerando que é o mercado o garantidor da liberdade e igualdade nesta sociedade, os defensores das ideias neoliberais passaram a criticar, a partir da década de 1970, a intervenção do Estado realizada com base no modelo keynesiano. De acordo com Amaral (2005), ao mesmo tempo, nas novas relações de produção e consumo, definidas pelo modelo toyotista, que tem como base a acumulação flexível, o mercado ganha ainda mais centralidade e irá se orientar pelas exigências do mercado consumidor. Nas palavras de Amaral (2005, p. 130), “[...] no processo de reestruturação do capitalismo desse final de século⁵⁶, é o mercado que recebe a função de regular toda a vida social e política; a ele é delegada a tarefa de conferir identidade aos membros da sociedade”. Ao regular a vida social, o mercado também interferirá nas relações de trabalho, formando trabalhadores com novos hábitos e comportamentos para que estes se adequem à nova realidade social. Na busca pela construção dessas identidades está o processo educativo. Foi nesse contexto e seguindo esses preceitos que o governo FHC implementou a reforma educacional da década de 1990.

Zibas (2002; 2005) desenvolveu um trabalho de pesquisa para analisar a repercussão dessa reforma da década de 1990 nas escolas. A autora apresentou dados obtidos em três pesquisas realizadas em vários estados brasileiros. Esses dados dizem respeito ao currículo, à composição e formação de professores, ao modelo de avaliação dos alunos, ao trabalho docente coletivo, à coordenação pedagógica, aos recursos materiais e estruturais, entre outros aspectos da reforma. Apesar de o art. 11, inciso IV, da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, dizer

⁵⁶ A autora se refere ao final do século XX, quando se inicia o processo de reestruturação.

que “[...] as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular [...]”, Zibas (2002, p. 77) demonstrou, em suas pesquisas, “[...] contradições entre o discurso oficial, as condições materiais e técnicas presentes nas escolas e a complexidade social, cultural e política do tecido institucional”, pois a implementação daquela reforma não levou em conta os recursos que a escola possuía.

A primeira pesquisa, apresentada por Zibas, foi realizada entre 2001 e 2004, nos estados do Ceará, Pernambuco e Paraná. Os resultados indicaram que, quanto à proposta de avaliação, as escolas não possuíam condições mínimas para “[...] a implantação de um tipo de avaliação que exige acompanhamento individual do progresso do aluno” (ZIBAS, 2005, p. 29), tendo em vista que a sobrecarga de trabalho docente não possibilitava isso. Em relação à parte diversificada do currículo, essa pesquisa mostrou que os professores foram obrigados a “malabarismos” em virtude da diminuição da carga horária de suas disciplinas. Além disso, a diversificação do currículo limitou-se a oferecer mais do mesmo, haja vista que o que prevaleceu foram os interesses dos professores e não o real interesse dos alunos, tal como preconizava as DCNEM/1998, pois não havia recurso para isso, como foi o caso das aulas de informática, para as quais não havia equipamentos ou instrutor. Sobre a composição do quadro de professores, essa pesquisa mostrou a dificuldade de contratação de docentes para determinadas áreas de conhecimento. Como solução para isso, Zibas (2002) explica que, no estado do Ceará, por exemplo, na época de sua pesquisa, estava em andamento o “Projeto Magister”, que propunha a formação de professores por área de conhecimento, aprofundando em uma ou duas disciplinas.

Outra pesquisa destacada por Zibas (2005), desenvolvida entre 2002 e 2003 em cinco escolas de São Paulo e Ceará, mostrou que, a partir do ano 2003, essa reforma foi simplificada ainda mais e desenvolvida em forma de projetos. Isso, segundo a autora, diluiu os princípios da reforma, sem reflexão crítica dos professores e gestores. Essas duas pesquisas, segundo Zibas (2005, p. 30), mostraram que “[...] os exigentes princípios da reforma curricular passam ao largo do cotidiano escolar” e evidenciou a dificuldade de trabalho coletivo dos professores.

Zibas (2005) também menciona a pesquisa, sobre aquela reforma, desenvolvida em 673 escolas de 13 estados, a qual também mostrou as dificuldades quanto à atuação docente; problemas estruturais e falta de materiais e equipamentos; distância com a realidade das escolas; desenvolvimentos de projetos, cujas ações foram pontuais sem envolver alunos e professores; dificuldade de diálogo com os professores em virtude da rotina de trabalho deles, entre outras questões. Com isso, Zibas (2005, p. 32) afirma que aquelas Diretrizes “[...] não [tinha] condições objetivas de repercutir no dia-a-dia da escola” por haver um abismo entre o

discurso oficial e a realidade do ambiente escolar. Além disso, vale destacar aqui outra observação de Zibas (2002, p. 80):

A aprendizagem por área, na educação secundária, não ajudaria os estudantes a aprenderem uma linguagem para a interpretação do mundo com rigor e profundidade. Adicionalmente, a adoção de áreas do conhecimento transforma a educação secundária em uma educação muito próxima da primária.

Como salientado, a reforma dos anos 1990 significou uma resposta às mudanças ocorridas no mundo do trabalho que, na ocasião, exigia um trabalhador flexível, que se adaptasse a todo tipo de situação de emprego e também à ausência deste. Assim, as mudanças curriculares visavam adaptar os jovens às novas realidades da sociedade capitalista com base no ideário neoliberal que passou a fundamentar as políticas públicas a partir da década de 1990. A posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, em janeiro de 2003, possibilitou um atraso no avanço das ideias neoliberais para a educação brasileira. Ferreti e Silva (2017) explicam que, assim como o Governo FHC, os governos petistas também fizeram um neoliberalismo de terceira via. No entanto, estes conferiram maior atenção à coesão social por atender a algumas necessidades básicas da classe trabalhadora.

Nos governos petistas foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, posteriormente transformado na Lei nº 11.741/2008, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e reintegrou o Ensino Técnico ao Ensino Médio, passando a ser ofertado nas modalidades concomitante e subsequente. Além disso, as DCNEM/1998 foram revogadas e publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), também perseguindo um Ensino Médio Integrado, estabelecendo a perspectiva da educação politécnica e omnilateral, visando à formação integral dos jovens nessa etapa de ensino. Exemplo desse tipo de formação são os Institutos Federais de Educação, que articulam em um mesmo espaço a formação geral e a formação profissional, sem sonegar aos jovens o acesso ao conhecimento.

Ferreira (2017) recupera os esforços políticos e normativos que favoreceram o surgimento de diversas medidas para o Ensino Médio durante os governos petistas, com abertura de debates envolvendo a comunidade acadêmica. Essas medidas seguiam a mesma perspectiva de uma educação que articulasse formação geral e formação profissional e ampliasse o acesso à educação escolar. É nesse sentido que a Lei nº 12.061/2009⁵⁷ altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB 1996 (Lei nº 9.394/1996), para assegurar o

⁵⁷ Lei que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público. A Emenda Constitucional nº 59/2009, por sua vez, alterou o inciso I do art. 208 da Constituição para assegurar Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Com essas alterações, o Estado não deveria mais apenas garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, tal como constava no inciso II, art. 208 da publicação original da Constituição de 1988, mas garantir o acesso gratuito para todos os que o demandassem.

Contudo, as investidas do mercado no espaço educacional continuaram nos governos petistas posto que permanecia o neoliberalismo de Terceira Via. Algumas dessas investidas foram consubstanciadas através do movimento “Todos Pela Educação”, criado em 2005, por grupos econômicos em parceria com várias organizações sociais. O projeto elaborado para materializar as ações desse movimento foi denominado “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação). Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233, grifo dos autores), o “**Compromisso Todos pela Educação** visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘terceiro setor’ para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas”. O enfoque seria a melhoria da qualidade da educação mensurada através de dados estatísticos resultantes das avaliações. O “Compromisso Todos pela Educação” passou a ser pré-requisito para o desenvolvimento de diversas ações na área da Educação, como é o caso do “Programa Ensino Médio Inovador” (Proemi) criado através da Portaria nº 971/2009. Este Programa busca apoiar técnica e financeiramente projetos com propostas curriculares inovadoras para o Ensino Médio, tornando o “currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009, p. 3). Para receber recursos desse Programa, os Estados deveriam aderir ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

O Proemi intencionava uma nova organização curricular para uma “nova escola de Ensino Médio”, reformulando o currículo e ampliando a carga horária, a qual deveria ser progressivamente ampliada até atingir 3.000 horas. Propunha-se “[...] estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009, p. 7). Ferreira (2017, p. 301) defende que este “programa pretendeu superar a dicotomia ensino profissionalizante e ensino propedêutico a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado”. Diógenes (2015, p.

169), entretanto, denominou esse Programa de “novo ensino médio” e o caracterizou como “uma ‘nova’ reforma dentro da reforma”, uma reconfiguração da reforma dos anos 1990.

O texto das DCNEM/2012 (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012) trouxe nova reconfiguração curricular, sendo discutidas por organizações e movimentos em prol do Ensino Médio. Essas DCNEM/2012 expressam a necessidade de se analisar a realidade social dos estudantes que, atualmente, frequentam as Escolas de Ensino Médio para reorganizar o currículo escolar, mas tendo o cuidado de garantir sua formação de forma plena, integral. Tendo em vista o pressuposto de um Ensino Médio com qualidade social, essas Diretrizes estabelecem o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana. Elas instituem o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; e a sustentabilidade ambiental como meta universal. No texto, também estão presentes a valorização do protagonismo juvenil e a importância da interdisciplinaridade. De acordo com o art. 8º, *caput*, da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, o currículo seria organizado por áreas de conhecimento também. O art. 9º, parágrafo único, desta resolução define os componentes curriculares de cada área de conhecimento, expostos no quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Componentes curriculares obrigatórios (DCNEM/2012)

Área de Conhecimento	Componentes curriculares
I – Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física;
II – Matemática	<ul style="list-style-type: none"> a) Matemática
III - Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> a) Biologia; b) Física; c) Química;
IV - Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia

Fonte: Autora, 2019.⁵⁸

Apesar de estarem assim definidos por áreas de conhecimento, esses componentes curriculares eram obrigatórios e seguiam o que preconizava a LDB de 1996. Assim, essas DCNEM/2012 propõem um currículo comum e não itinerários formativos optativos, tal como

⁵⁸ Quadro elaborado com base no art. 30, parágrafo único, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

proposto pela reforma de 2016. É um texto que preconiza o estabelecimento de diálogo entre os componentes curriculares, independente da forma como estarão organizados, sejam na forma de disciplinas, áreas de conhecimento ou outras formas. Ainda sobre as áreas de conhecimento, o art. 8º, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, é enfático quando afirma que

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2013, p. 195-196).

É essa concepção de formação, presente nas DCNEM/2012, que a atual Reforma do Ensino Médio considera como “velha”, desatualizada e “incompatível” com a “realidade dos jovens de hoje”. Essa Reforma visa desconstruir os pequenos avanços da LDB de 1996 e a possibilidade de uma educação integral, com função formativa, que possibilite aos jovens da classe trabalhadora o acesso a todo o patrimônio científico e cultural produzido pela humanidade, sem sonegar a formação ampla.

Verifiquemos estas afirmações a partir da discussão sobre as Condições de Produção Estritas do Discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”, lembrando que buscamos compreender o que há de “novo” no discurso de um “Novo Ensino Médio” e, de início já é possível sinalizar para uma semelhança nas formas como estas reformas, a Reforma da década de 1990 e a reforma do governo Temer, foram designadas. A atual reforma recebeu o nome de “Novo Ensino Médio” e a reforma da década de 1990 também foi assim denominada, com a diferença de que o adjetivo “novo”, na reforma de 1990, foi escrito com letra inicial minúscula: “novo Ensino Médio”, conforme é possível verificar no documento PCNEM/1999 (BRASIL, 1999). Passemos agora a analisar as Condições estritas de Produção do Discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”.

4.2 O “Novo Ensino Médio”: efeitos de novidade no governo da “Ordem e Progresso”

As CPD em sentido estrito dialogam com a cena enunciativa, na qual se manifestam as diferentes posições-sujeito. Compreendemos que as condições estritas que engendraram o discurso do/sobre o “Novo” Ensino Médio possuem relação direta com o contexto político que resultou no processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016, e sua consequente destituição em 31 de agosto de 2016.

Com a deposição, o vice-presidente, Michel Temer, assume o comando do país e estabelece um novo *slogan* de governo que remonta ao período de adesão às teorias positivistas no Brasil no início da República, no final do século XIX. O *slogan* “Ordem e Progresso” sinalizava para um retrocesso de projeto social para o país. Foi exatamente isso o que significou essa mudança de governo, pois, conforme Jessé Souza (2016) explica em seu livro **A radiografia do Golpe**, o ataque feito à Dilma, a Lula e ao Partido dos Trabalhadores representou um ataque às políticas sociais, de inclusão das classes populares, que foram efetivadas em seus governos, inclusive de acesso à educação, como nos casos de acesso à Educação Superior. Assim, a deposição da presidenta Dilma significou a destituição de um projeto de governo para dar espaço a outro projeto.

Ao longo de seu texto, Souza (2016) mostra como foi construído o processo que resultou no processo de destituição da presidenta desde o episódio conhecido como “Mensalão”, no primeiro mandato do presidente Lula, que, na opinião de Souza (2016, p. 50), foi um “ensaio geral para o golpismo de agora”. No entanto, Souza (2016, p. 106) acrescenta que o “Mensalão se deu sem uma base social engajada que tomasse as ruas e transmitisse a impressão de que o ‘povo’ estava nas ruas. Essa foi a diferença central entre o golpe fracassado do Mensalão e o golpe bem-sucedido de 2016”. Essa base social foi construída com a atuação da Grande Mídia na cobertura das “Jornadas de junho de 2013⁵⁹” que, inicialmente, tratava a manifestação realizada por jovens e estudantes como “tumulto” e “vandalismo”.

Souza (2016) faz uma análise das reportagens que cobriram aquelas movimentações para mostrar como aos poucos foram inseridas pautas estranhas a um Movimento que protestava contra as tarifas de ônibus municipais urbanos. Ao longo das manifestações, a bandeira do Brasil foi adotada como símbolo, a manifestação passou a ser vista como positiva e “pacífica” com a presença de “[...] famílias de classe média com perfil de renda alta” (SOUZA, 2016, p. 91). Assim, as pautas foram mudando, sendo inseridas outras questões e, de forma muito abstrata, a questão da corrupção, ao ponto de federalizar um Movimento que era de limite municipal e atingir a imagem da presidenta Dilma, fazendo com que o nível de aprovação dos governos petistas começasse a cair a partir daquele período.

Souza (2016) explica que o público que tomou as ruas nos episódios finais daquelas manifestações, tornou-se, através da mídia, “herói cívico”, classe “revolucionária”, que combatia a corrupção e passava a imagem de representação dos interesses da nação. Segundo

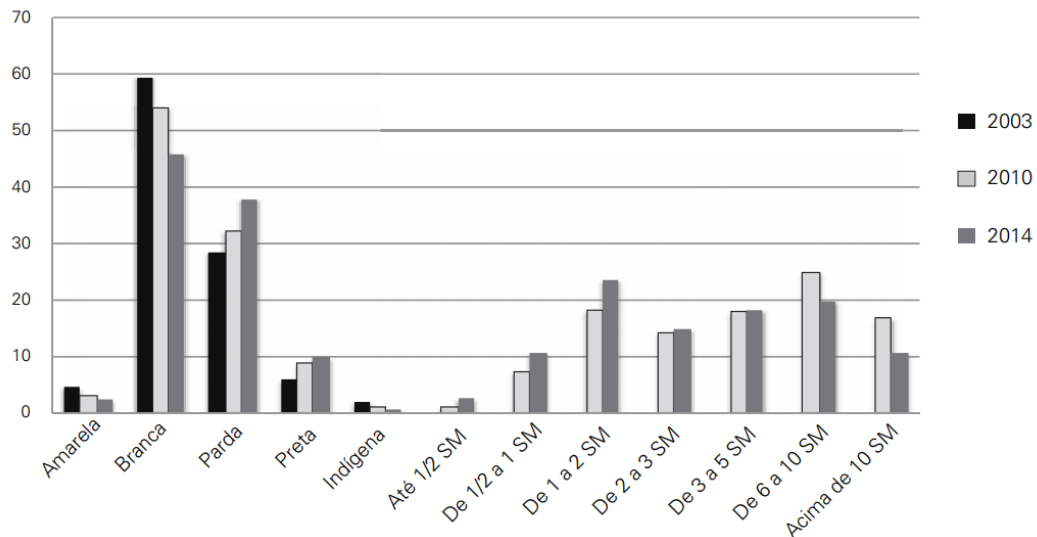
⁵⁹ “Jornadas de junho” refere-se a uma série de movimentações populares que foram desencadeadas no mês de junho de 2013, contestando o aumento das tarifas de transporte urbano público em várias capitais do país.

Souza (2016, p. 112), o combate à corrupção foi, na realidade, mero pretexto para se combater as políticas redistributivas, foi “o testa de ferro universal de todos os interesses inconfessáveis que não podem se assumir enquanto tais”. Com isso, a direita pôde “sair do armário”, nas palavras de Souza (2016, p. 83), e, publicamente “[...] explicitar irritações típicas de um racismo de classe que remonta às nossas origens escravocratas”.

Nesse sentido, Souza (2016) traz para discussão a memória de constituição do país nessa base escravocrata, mas que a elite intelectual sempre tentou negar, criando mitos como a democracia racial (de Gilberto Freyre) e o brasileiro “cordial”, “homem gentil” (de Sérgio Buarque de Holanda), interditando sentidos e relegando para o espaço privado preconceitos de raça e classe. São esses sentimentos “abafados” que emergem quando da eleição de um presidente oriundo da classe trabalhadora, nordestino, e suas políticas redistributivas em um país com alto nível de desigualdade social. A eleição de um presidente com estas características possui uma carga simbólica significativa, pois mexeu com toda uma estrutura histórica de exercício do poder governamental do país, que, como falamos, é marcado pelo preconceito de classe, de gênero e racial.

As políticas sociais dos governos do PT não se limitaram à distribuição de renda, como o Programa Bolsa Família, mas possibilitaram também o acesso ao que Souza (2016) chama de “capital cultural”, ao conhecimento valorizado, com as políticas de acesso à educação. Souza (2016, p. 64) explica que “é o acesso ao capital cultural valorizado que efetivamente muda a vida das pessoas”. Foi assim que muitos brasileiros ingressaram nos cursos superiores e saíram da situação de miserabilidade⁶⁰, adquirindo trabalhos, ainda que precários. Esse acesso foi possível graças ao investimento na Educação Superior, ampliando-se as vagas e criando medidas sociais para que os estudantes de escolas públicas pudessem ingressar nas universidades. É o exemplo do sistema de cotas, iniciado em 2000, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e em 2003, na Universidade de Brasília (UnB), seguida de outras universidades federais e estaduais. No ano de 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711/2012, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, determinando que 50% do total das vagas nessas instituições fossem destinadas a alunos oriundos de escolas públicas. O gráfico 1, na próxima página, mostra como essas medidas impactaram para alterar a demografia das universidades públicas.

⁶⁰ Souza (2016) usa provocativamente a expressão “ralé brasileira” para se referir a esse público em situação de miserabilidade social, que, a partir do governo do PT, conseguiram ascender ao nível superior do sistema educacional brasileiro, algo que era inatingível para esse público, algo impossível de acontecer.

Gráfico 1 – Evolução da demografia de graduandos no Ensino Superior (2003, 2010 e 2014)

Fonte: ANDIFES *apud* Marques; Ximenes; Ugino, 2018.

Por esse gráfico é possível perceber um aumento no número de pessoas negras nas universidades e um decréscimo no número de pessoas brancas, além de um aumento do número de alunos que sobrevivem com pouca renda. Na análise de Marques, Ximenes e Ugino (2018, p. 541), essa mudança de perfil do alunado das universidades públicas possui um simbolismo grande e se constitui em uma das mudanças mais significativas dos governos petistas, pois “as universidades públicas no Brasil eram expressão flagrante de nossos esquemas de privilégio e exclusão, quadro que começa a ser revertido no período estudado”. Com essa mudança, explica Souza (2016, p. 98), “[...] a classe média⁶¹ do capital cultural legítimo [...] começa a imaginar razões para temer o processo em curso de arregimentação e ascensão das classes populares”, pois este processo se tornou uma ameaça aos privilégios reais de salários e prestígios dessa classe. O Ensino Superior, o acesso ao “capital cultural”, era característica da classe média, mas, com os governos petistas, até algumas daquelas pessoas em situação de miserabilidade social puderam ter acesso a esse nível de instrução e isso pôs em situação de ameaça a classe média, que passou a compartilhar aquilo que lhe era característico.

⁶¹ Souza (2016, p. 59-60) defende a tese de quatro classes sociais no Brasil: 1 – os “endinheirados”, que é a elite do dinheiro que explora e domina todas as outras; 2 – a classe média, que possui o “capital cultural”, formada por juizes, professores, jornalistas e outros intelectuais, dos quais alguns “sujam as mãos” para dominar as demais frações em nome dos “endinheirados”; 3 – “uma classe trabalhadora”, que vive em situação precária na sua maioria; 4 – a classe dos “excluídos” que vive em situação de miserabilidade social, não tendo nem o que comer, às vezes, pois se situam abaixo da linha da dignidade. Souza (2016), provocativamente, designa esses últimos como a “ralé brasileira”.

Isso também contribuiu para o cenário que resultou na deposição da presidenta petista Dilma Rousseff, conforme explica Souza (2016). Este autor explica ainda que, logo em seu primeiro mandato, Lula adotou uma política em que todos ganhavam, principalmente os dois extremos: os mais ricos e os mais pobres, com suas respectivas diferenças: altas taxas de lucros para os mais ricos e políticas de reparação social para os mais pobres. Segundo Souza (2016), a “elite endinheirada”⁶², mesmo com o bolso cheio, desconfia daquelas políticas do Governo PT. Com isso, o braço midiático daquela elite, a imprensa conservadora, entra em cena “fulanizando” o tema da corrupção, sugerindo que somente o PT é partido corrupto. Contudo, foi apenas com a base social, a ida da classe média às ruas a partir das “Jornadas de junho de 2013”, que o processo de destituição da presidenta Dilma Rousseff começou a ganhar forma.

Mesmo com todo o ataque midiático, o resultado das eleições de 2014 mostrou que, pela via eleitoral não seria possível destituir o governo do PT. Diante disso, “[...] as forças conservadoras não só não aceitaram a derrota eleitoral como começaram a flertar com um caminho não eleitoral” (SOUZA, 2016, p. 105). Entra em cena, então, o aparelho jurídico-policial, realizando prisões, vazamentos seletivos de áudios telefônicos e personalização da corrupção. Após isso, foi a vez do parlamento quando o deputado Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, aceita a abertura do processo de *Impeachment* de Dilma após o PT se recusar a votar pelo arquivamento do processo contra ele, no Conselho de Ética (SOUZA, 2016). Vale salientar, com Silveira (2018, p. 33), que,

[...] apesar de o movimento de pressão pela derrubada da presidente tenha se dado sob a bandeira do combate à corrupção, os termos formais do processo de impedimento da chefe de governo relacionam-se a decretos presidenciais de crédito suplementar ao orçamento em 2015, e a operações de crédito (as quais ficaram conhecidas como “pedaladas fiscais”), ambos atos que iriam contra o estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal brasileira. Os crimes investigados pela Polícia Federal na operação nomeada como “Lava Jato”, que motivaram e alimentaram as manifestações, não fizeram parte da denúncia ou do processo formal de *impeachment* da presidente.

Ao analisar o “Imaginário sobre o Golpe de 2016”, Grigoletto e Silva Sobrinho (2018), mostram que se constituíram duas FD: uma com a tese do “*Impeachment*”, a outra defendendo a tese do “Golpe”, demarcando assim diferentes posições-sujeito naquela conjuntura ideológica. Destacando e analisando discursivamente dizeres que circularam nas redes sociais e disputaram sentidos, os autores mostram que os dizeres vinculados à “FD do *Impeachment*” começaram a circular mesmo antes da instauração do Processo, logo após o

⁶² Ver nota anterior.

resultado das eleições de 2014. Grigoletto e Silva Sobrinho (2018, p. 52) acrescentam que a mídia, por sua vez, atuou de forma a “[...] silenciar os sentidos sobre a tese do golpe, designando sempre o processo de *impeachment*, supondo, portanto, um processo democrático”.

Com base nas discussões dos autores aqui utilizados (GRIGOLETTO; SILVA SOBRINHO, 2018; SILVEIRA, 2018; SOUZA, 2016), depreende-se que o que determinada FD denominou como *Impeachment*, foi, na realidade, um Golpe midiático, jurídico-policial e parlamentar que possibilitou a tomada de poder por Michel Temer com seu ideário positivista. Após sua ascensão,

tudo aquilo que foi negado, silenciado durante todo o processo de *impeachment*, agora aparece na sua materialidade mais perversa, apontando os efeitos de sentido para uma só direção: no governo Temer, pobre, negro, homossexual e qualquer representante da diversidade não tem vez (GRIGOLETTO; SILVA SOBRINHO, 2018, p. 55).

Temer representa exatamente os preconceitos abafados que foram analisados por Souza (2016). Ele representa as forças conservadoras, de grupos de poder, as tradicionais oligarquias que perduram no Brasil. Um homem da classe média paulistana que, como explica Ab’Sáber (2018, p. 15), viveu toda a vida pública “[...] praticamente sem nunca ter vindo à praça pública expressar uma mísera ideia de comprometimento”. Aliado a esses saberes conservadores, ainda no período interino, enquanto aguardava o julgamento final do processo de destituição da presidenta Dilma Rousseff, Temer passa a preparar o terreno para implementar reformas econômico-sociais de longo prazo. Em seu discurso de posse, ele deixa pistas sobre qual é a sua proposta de governo:

É urgente fazermos um governo de salvação nacional. Partidos políticos, lideranças e entidades organizadas e o povo brasileiro hão de emprestar sua colaboração para tirar o país dessa grave crise em que nos encontramos. O diálogo é o primeiro passo para enfrentarmos os desafios para avançar e garantir a retomada do crescimento. Ninguém, absolutamente ninguém, individualmente, tem as melhores receitas para as reformas que precisamos realizar. Mas nós, governo, Parlamento e sociedade, juntos, vamos encontrá-las. Eu conservo a absoluta convicção de que é preciso resgatar a credibilidade do Brasil no concerto interno e no concerto internacional, fator necessário para que empresários dos setores industriais, de serviços, do agronegócio, e os trabalhadores, enfim, de todas as áreas produtivas se entusiasmem e retomem, em segurança, com seus investimentos. **Teremos que incentivar, de maneira significativa, as parcerias público-privadas**, na medida em que esse instrumento poderá gerar emprego no País (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016, grifo nosso).

Foi dialogando com o empresariado brasileiro que um presidente de transição fez reformas permanentes em diversas áreas no país. Uma de suas primeiras ações foi o Projeto de Emenda Constitucional nº 241/2016, transformado na Emenda Constitucional nº 95/2016,

que estabeleceu o congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos. A segunda ação foi a promulgação da MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio. Ele também trouxe reforma nos direitos trabalhistas com a promulgação da Lei nº 13.467/2017, que alterou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), e a Lei nº 13.429/2017 que estabeleceu a terceirização irrestrita dos serviços públicos, inclusive das atividades-fim. É nesse cenário de reformas estruturais que o Ensino Médio é reformado.

Tudo isso sob o argumento de que era “urgente” fazer “um governo de salvação nacional” para “resgatar a credibilidade do Brasil no concerto interno e no concerto internacional”. A urgência dessas reformas se fundamenta sob um viés econômico, visando conter os avanços da crise que se instaurou no país. Na realidade, crise faz parte da estrutura do sistema de produção vigente, o capitalismo, pois não é apenas uma crise cíclica, mas uma crise universal, global. Esse sistema transforma tudo em fonte de lucro, destruindo os meios de produção e as forças produtivas, gerando riqueza e, ao mesmo tempo, pobreza com a superexploração da classe que sobrevive do trabalho.

Sobre a Reforma do Ensino Médio, vale destacar que o instrumento MP funciona como algo análogo aos Decretos-Lei existentes nos períodos ditatoriais no Brasil, com os quais o Poder Executivo exercia a função típica do Poder Legislativo, tal como ocorreu na Ditadura Vargas e na Ditadura Militar. O art. 59 da Constituição Federal de 1988 não prevê a edição desse tipo de decreto, mas estabelece as espécies legislativas, incluindo as Medidas Provisórias. Estabelecer mudanças estruturais como esta no sistema educacional sem o diálogo com a sociedade sinaliza para o caráter autoritário dessa Reforma.

Acompanhando a MP, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, encaminhou ao Presidente da República o documento EM nº 00084/2016/MEC (Exposição de Motivos). Neste documento, ele se utiliza de dados estatísticos obtidos nos exames de avaliação de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) para justificar a “urgência” de reformulação do Ensino Médio. Nas palavras do Ministro:

O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015 (BRASIL, 2016b).

Assim, desconsiderando as particularidades que caracterizam o fazer educativo em cada região do país, o Ministro uniformiza a educação ao utilizar-se apenas de dados

estatísticos. Ele também estabelece comparação entre a educação desenvolvida no Brasil e a que ocorre em outros países ao afirmar que: “em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos” (BRASIL, 2016b). Ele transpõe, ou tenta transpor para o Brasil, um tipo de educação de países que possuem realidades sociais e econômicas totalmente diferentes, se comparados com o nosso.

Após a promulgação da MP, imediatamente houve movimentos de resistência dos estudantes e professores, que ocuparam escolas no que ficou conhecido como “Movimento Ocupa Escola”, no final do ano 2016. Este movimento foi composto por jovens que acamparam e ocuparam escolas, Institutos Federais e Universidades, em vários estados do país em protesto às mudanças em curso no governo Temer no final do ano de 2016, conforme pode ser visto na figura 4, abaixo.

Figura 4 – Movimento estudantil contestando a Reforma do Ensino Médio



Fonte: Rede Brasil Atual, 2016⁶³.

No enfretamento dessa resistência, o Governo Federal divulgou duas propagandas nas redes televisivas e pela internet, reforçando o que foi dito na Exposição de Motivos do Ministro Mendonça Filho, mas agora o destinatário da mensagem era outro, pois se destinava a toda a população e, em especial, aos jovens estudantes do nível médio, conforme pode ser observado na figura 5, na próxima página, que representa a cena enunciativa das duas peças publicitárias.

⁶³ Imagem disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/contestada-por-especialistas-e-estudantes-camara-aprova-mp-746-6627.html>. Acesso em: 25 jun. 2018.

Figura 5 – Cena enunciativa da propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”



Fonte: Brasil, 2016a.

Com uma linguagem coloquial, utilizando de expressões como “Aí, galera!”, a cena enunciativa das propagandas é uma sala de aula e elas são protagonizadas por jovens e uma professora. Nelas, difunde-se a ideia de que “melhorar a educação dos jovens é uma das tarefas mais importantes e urgentes no Brasil” (BRASIL, 2016a); compara a educação brasileira com a de outros países ao dizer que a reforma “foi baseada nas experiências de vários países [...] que tratam a educação como prioridade”; tenta convencer que o aluno terá “liberdade de escolher” o que gostaria de estudar, podendo “escolher entre quatro áreas de conhecimento” ou “optar por uma formação técnica profissional” (BRASIL, 2016a).

Observamos que a Reforma é apresentada nas propagandas do MEC como o “Novo Ensino Médio”, assim com letras iniciais maiúsculas, como se fosse um produto, uma marca educacional desse governo. Assim, com um discurso atraente, essas propagandas divulgadas pelo MEC buscaram estabelecer **efeitos de novidade** de uma reforma educacional promulgada através de um estatuto jurídico análogo aos utilizados nos períodos ditatoriais, por um governo cujo ideário político retoma discursos do início da República, no final do século XIX. Deixaremos para analisar o funcionamento discursivo dessas propagandas na próxima seção (seção 5), na qual realizaremos um “gesto de interpretação” do discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”. Analisaremos, por ora, como as Condições de Produção Estritas desse Discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio” dialoga, faz ressoar elementos de saberes ditos nas Condições Amplas, analisadas na seção anterior.

O conteúdo desta Reforma de 2016 recupera a política de Ensino Médio do governo FHC, mas de forma piorada. Inclusive, alguns dos atores que estiveram à frente daquela reforma também estiveram à frente da reforma atual, como é o caso de Maria Helena

Guimarães de Castro, que ocupou o cargo de presidente do Inep durante o governo FHC e no governo Temer retornou como Secretária Executiva do MEC. Conforme explica Cunha (2017), a concepção da MP nº 746/2016 é de sua autoria.

Esta atual Reforma retoma conteúdos e discursos, ressignificados, da reforma da década de 1990. O quadro 4, abaixo, mostra como alguns daqueles discursos são retomados. Para a elaboração desse quadro, foram utilizadas as DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998); os PCNEM/1999; a Lei nº 13.415/2017; a Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, que acompanhou a MP nº 746/2016; e a Lei nº 9.394/1996, após as alterações.

Quadro 4 – Comparando a Reforma da década de 1990 com a Reforma de 2016⁶⁴

Continua

ITEM	CONTEÚDO	DÉCADA DE 1990	2016
1	Principal instrumento reformador	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e Parecer CNE/CEB nº 15/1998)	Medida Provisória nº 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017.
2	Como é denominado	“o novo Ensino Médio” O marco desse momento histórico está dado pela LDB, que aponta o caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro (BRASIL,1999, p. 68).	“O Novo Ensino Médio”
3	Áreas de conhecimento	Art. 10, <i>caput</i> , incisos I, II, III, das DCNEM/1998: → A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento , a saber: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências Humanas e suas Tecnologias Art. 10, §1º, das DCNEM/1998: →A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento , com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização	Art. 35-A, incisos I, II, III, IV da LDB/1996 (NR): → A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento : I - linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

⁶⁴ Quadro comparativo elaborado a partir do texto original dos documentos oficiais supracitados, com grifo nosso.

Continuação

ITEM	CONTEÚDO	DÉCADA DE 1990	2016
		<p>PCNEM/1999 (BRASIL, 1999, p. 32): → O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos [<i>sic</i>] e mencionados nos citados documentos.</p> <p>PCNEM/1999 (BRASIL, 1999, p. 34, 36): → Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.</p>	<p>Art. 36, incisos I, II, III, IV, V LDB/1996 (NR): → O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.</p>
4	Competências e habilidades	<p>Art. 4º, <i>caput</i>, e inciso III, das DCNEM/1998: → As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:</p> <p>III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 15/1998, item 4.2 (BRASIL, 1999, p. 86): → A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou</p>	<p>Art. 36, § 1º, da LDB/1996 (NR): → A organização das áreas de que trata o <i>caput</i> [do artigo 36 que define os itinerários formativos] e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p> <p>Art. 44, § 3º, da LDB/1996 (NR): → O processo seletivo referido no inciso II [para ingresso no ensino superior] considerará as competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular</p>

Continuação

ITEM	CONTEÚDO	DÉCADA DE 1990	2016
		<p>conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 15/1998, item 4.2 (BRASIL, 1999, p. 87): → a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação.</p>	
5	Separação entre profissional e propedêutico	<p>Art. 12, <i>caput</i>, das DCNEM/1998: → Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional</p> <p>Art. 12, § 2º, das DCNEM/1998: → O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.</p>	<p>Art. 36, § 12, da LDB/1996 (NR): → As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional</p>
6	Opções e projeto de vida do aluno	<p>Art. 7º, inciso II, das DCNEM 1998: → [Os sistemas de ensino e as escolas] fomentarão a diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, a partir de uma base comum, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios alunos, sempre que viáveis técnica e financeiramente.</p>	<p>Art. 35-A, § 7º, da LDB/1996 (NR): → Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p> <p>Item 21 da EM nº 84/2016/MEC: → Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.</p>

Continuação

ITEM	CONTEÚDO	DÉCADA DE 1990	2016
7	Liberdade	<p>Art. 7º, inciso V, das DCNEM/1998: → [Os sistemas de ensino e as escolas] criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores.</p> <p>Art. 11, inciso IV, das DCNEM/1998: → além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada.</p>	<p>Item 23 da EM nº 84/2016/MEC:</p> <p>→ Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos [sic] dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.</p>
8	Aprender a aprender - A Educação para o século XXI	<p>Art. 4º, inciso I, das DCNEM/1998: → desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento.</p> <p>PCNEM/1999 (BRASIL, 1999, p. 27): → É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.</p>	<p>Item 24 da EM nº 84/2016/MEC:</p> <p>→ A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência.</p>

Conclusão

ITEM	CONTEÚDO	DÉCADA DE 1990	2016
9	Avanço Científico, Tecnológico e Linguagens	Art. 4º, inciso IV e V das DCNEM 1998: → IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.	Art. 35-A, § 8º, da LDB/1996 (NR): → 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 .
10	Parcerias Privadas	Art. 7º, inciso I, alínea c, das DCNEM/1998: → articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas , contemplando a preparação geral para o trabalho	Art. 36, § 8º, da LDB/1996 (NR): → A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições , deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino

Fonte: Autora, 2019.

No quadro 4 é possível perceber que a Lei da Reforma atual parafraseia textos das DCNEM/1998, como é o caso do observado no item 9 quando discorre sobre o “**domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna**” (art. 35-A, § 8º, inciso I, da LDB/1996 NR, que retoma o art. 4º, inciso IV, das DCNEM/1998). Em algumas materialidades é possível observar um deslocamento de sentido como é o caso do observado no item 7, quando fala sobre “liberdade”. Se antes, o simulacro de liberdade seria dado às escolas para elaborarem seus projetos pedagógicos, agora, aparece sendo oferecida aos alunos, interpelando-os para acreditarem que poderão escolher seus percursos formativos. Vale destacar, novamente, as pesquisas de Zibas (2002, 2005), nas quais se demonstrou que

tal liberdade não se efetivou nos termos daquela reforma, devido à realidade do ambiente escolar.

Assim como aquela reforma, a atual também foi feita com base na ideia de atender aos interesses dos jovens, mas, na verdade, torna a formação mais pragmática, voltada para o mercado de trabalho ou para a instabilidade da vida social. Contudo, a reforma atual é muito mais cruel, pois, se a anterior foi realizada através de Diretrizes, agora ocorreu através de lei, não dando margem de liberdade para as escolas. Enquanto aquela reforma esvaziava o conteúdo de cada área de conhecimento, esta, além de esvaziar, limita o aluno a apenas uma dessas áreas. É um esvaziamento do esvaziamento, um retrocesso do retrocesso.

A histórica dualidade e separação entre caráter profissional e propedêutico presente no Ensino Médio, agora, estabelece-se sob nova roupagem, pois esta separação dar-se-á dentro da própria estrutura do Ensino Médio. Na realidade, sob uma máscara de Ensino Médio, pois ao definir a formação profissional como um dos itinerários formativos, a Lei possibilita ao aluno cursar apenas a formação profissional, sendo privado de um conhecimento mais aprofundado que poderia ser proporcionado pelas áreas de conhecimento científico. Tem sido um golpe contra os jovens e adultos da classe trabalhadora, os quais são impossibilitados de financiar o acesso a uma formação mais ampla, tal como poderá ser feito nas escolas privadas. São pertinentes aqui as observações de Ferreti e Silva (2017, p. 400-401) quando afirmam que

A MP [Medida Provisória nº 746/2016, que reformulou o Ensino Médio], assim como o conjunto de políticas não só educacionais, mas também econômicas, culturais e trabalhistas desencadeadas pelo governo Temer, é o resultado do fortalecimento da classe política e social que aparentemente tende a considerar o Neoliberalismo da Terceira Via suave demais para suas pretensões.

Por “considerar o Neoliberalismo da Terceira Via suave demais”, o novo grupo que tomou o poder a partir de 2016, retoma uma concepção de formação de nível médio da década de 1990, com algumas diferenças. Nesse ponto da discussão é possível retomar o que foi colocado no início da seção sobre as diferenças entre acontecimento histórico, acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo, tendo em vista que eles compõem as CPD. Com base em alguns autores (CAZARIN; RASIA, 2014; INDURSKY, 2003; PÊCHEUX, 2008) explicamos que o acontecimento histórico é o fato em si, o qual pode dar origem ao acontecimento discursivo ou ao acontecimento enunciativo. As autoras Cazarin e Rasia (2014, p. 207-208) explicam

[...] a distinção entre acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo: o primeiro determina o surgimento de uma nova FD e, por conseguinte, de uma nova forma-sujeito; nele “a ruptura é radical e definitiva”. O segundo se constitui apenas com a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD; surge

um novo modo de enunciar os sentidos, novos saberes, provenientes de outro lugar, emergem, mas “esse novo modo não opera pelo viés da ruptura [...]”.

Diante dessa conceituação, consideramos que discursos materializados na reforma da década de 1990 são retomados na Reforma de 2016, mas com algumas diferenças, por isso, essa atual Reforma é um acontecimento histórico e enunciativo, mas não é acontecimento discursivo por não instaurar um novo espaço de significância, uma nova rede discursiva, por não romper com a formação discursiva na qual se inscrevem os saberes que fundamentam as reformas anteriores. Apesar de se inscrever na mesma FD e apresentar algumas diferenças, não há rupturas conceituais. Assim, estaríamos diante de um acontecimento enunciativo, a partir do qual, conforme explicam Cazarin e Rasia (2014, p. 207), “[...] saberes e sentidos se movimentam, se (re)organizam, provocam novos efeitos de sentido, mas não a ponto de instaurar uma ruptura, no dizer de Pêcheux, ‘fundacional’, no sentido de que, ao romper, instaura o ‘novo’”.

Assim, pelo conteúdo exposto no quadro 4, pelo currículo apresentado nas DCNEM/2012 (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012) e pelo formato curricular que a Reforma Educacional do governo Temer estruturou, defendemos que o “Novo Ensino Médio” (2016) dialoga com outras duas concepções de Ensino Médio. Dialoga com a concepção de educação da Década de 1990 (DCNEM/1998), repetindo-a e ressignificando-a no contexto da atual conjuntura histórica. Enquanto que, com a concepção de Ensino Médio das DCNEM/2012, o discurso atual indefere-na, considerando-a “incompatível”. Aprofundaremos um pouco mais essas discussões nas análises que serão feitas na próxima seção.

5 UM GESTO DE ANÁLISE SOBRE O DISCURSO DO/SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”

O estudo de um determinado objeto é um gesto de interpretação feito pelo pesquisador. Orlandi (2007b, p. 84) considera que a interpretação é um gesto porque “[...] ela intervém no real do sentido”. São atos simbólicos marcados pela história e pela ideologia. Essa discussão feita pela autora dialoga com as concepções de Pêcheux (2008, p. 18-19) em seu livro **Discurso: estrutura ou acontecimento**, no qual se propõe a entrecruzar três caminhos: “o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação no interior da análise do discurso”. Segundo este autor, a AD trabalha nesse espaço da interpretação, a qual não teve espaço no movimento estruturalista, pois este desconsiderava o “[...] caráter oscilante e paradoxal do registro do ordinário do sentido [...]” (PÊCHEUX, 2008, p. 52).

Pêcheux (2008, p. 42) defende a ideia de que “a história é uma disciplina de interpretação”, por isso não se limita apenas à descrição, pois na descrição de um fato já está intrincado o processo de interpretação, marcando assim a presença do “discurso-outro”. Ao descrever um fato, o sujeito o interpreta, mobilizando memórias, produzindo novas significações. Sobre isso, Pêcheux (2008, p. 53) explica que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação”. Nesse sentido, por conter esses “pontos de deriva”, a interpretação se caracteriza como uma tomada de posição, por isso, cabe ao sujeito a reponsabilidade por sua interpretação. Nas palavras de Pêcheux (2008, p. 57), trata-se de “[...] uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade”.

Contudo, essa interpretação não ocorre de qualquer jeito, pois, conforme explica Orlandi (2007b), diferentemente do sujeito “comum”, o gesto de interpretação feito pelo sujeito pesquisador é mediado pelo dispositivo teórico, o qual é marcado por uma posição diferente em relação a outros dispositivos. A construção de um dispositivo para um gesto de interpretação também é discutida por Pêcheux (2008, p. 51) quando diz que abordar o próprio da língua através do equívoco, da falta, da elipse, bem como o jogo de diferenças e contradições, “[...] obriga a pesquisa linguística a se construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”. A interpretação possui relação com o efeito da ordem do simbólico

Desta forma, com base no dispositivo teórico da AD, realizaremos nas próximas seções alguns gestos de interpretação sobre a Reforma do Ensino Médio do governo Temer. Iniciamos nosso gesto, discutindo sobre a relação dialética entre “novo” e “velho” no discurso sobre o “Novo Ensino Médio”. Identificaremos de que posição-sujeito fala o sujeito desse discurso e como essa posição produz sentidos. Discutiremos sobre a concepção de formação escolar que está sendo defendida por esse discurso e analisaremos as estratégias discursivas utilizadas para a captura da subjetividade do jovem trabalhador na aceitação do “Novo Ensino Médio”. Antes de realizar estes gestos de interpretação, apresentaremos o *corpus* que constitui a materialidade discursiva a ser analisada.

5.1 *Corpus da pesquisa*

O *corpus* de uma pesquisa em AD refere-se a todo o material utilizado no processo de análise, visando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Ao discutirem sobre o dispositivo de Análise Automática do Discurso (AAD), Michel Pêcheux e Catherine Fuchs (2014) definiram o *corpus* como ponto de partida da Análise. Na nota de rodapé nº 21 deste texto citado, Pêcheux e Fuchs (2014, p. 170, grifo dos autores) explicam que “[...] ‘**corpus discursivo**’ [é] um conjunto de textos de extensão variável (ou sequências discursivas), remetendo a condições de produção [...]”. Semelhante a esses autores, Courtine também (2014, p. 54, grifo do autor) define “[...] **corpus discursivo** como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso”. Pelo que esses autores (COURTINE, 2014; PÊCHEUX; FUCHS, 2014) pontuam sobre o *corpus*, compreendemos que ele é definido no contexto das CPD.

Desta forma, considerando as condições amplas e estritas que possibilitaram o discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”, o *corpus* discursivo da pesquisa foi retirado do universo discursivo composto: pela revista “O novo Ensino Médio”, divulgada pelo Governo Federal para orientar sobre a Reforma Educacional da década de 1990; pela Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, do Ministro Mendonça Filho, a qual acompanhou a MP nº 746/2016 (convertida na Lei nº 13.415/2017); pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), alterada pela Lei nº 13.415/2017; pelas propagandas divulgadas pelo MEC no interstício entre a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017; pelos recortes de quatro reportagens retiradas do sítio do MEC sobre a Reforma Educacional do governo Temer. O *Corpus* contempla 19 sequências discursivas (SD) a serem analisadas nas próximas seções. Courtine (2014, p. 55) define “[...] sequências discursivas como ‘sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase’.

Assim, SD não é frase, tendo em vista que materializa discursos, os quais se configuram no encontro entre língua, história e ideologia.

5.2 A relação dialética entre “novo” e “velho”

Há uma relação dialética entre “novo” e “velho”, pois o “velho” não é totalmente superado. Não há nada absolutamente “novo” que não contenha em si o “velho”. O “novo” é apenas um reformista, que se apresenta com intenção de novidade. Em muitos casos, o “novo”, como afirmou Souza (2016, p. 100), é “mera máscara de algo muito velho, ansioso por parecer novidade”. Esta relação entre novo e velho faz parte do movimento dialético da realidade, nos termos definidos pelo filósofo Karl Marx. Em sua obra **A Miséria da Filosofia**, Marx (2007) afirma que o movimento dialético é constituído pela luta de elementos contrários, antagônicos, “sim” e “não”, “positivo” e “negativo”. Baseado em Hegel, o autor explica esse movimento apresentando as categorias “tese”, que seria a afirmação, a “antítese”, que seria a negação, e a “síntese”, que seria a negação da negação. É nesta última em que reside a possibilidade de surgir o novo, pois, segundo Marx (2007, p. 99), “a fusão desses dois pensamentos contraditórios [tese e antítese] constitui um pensamento novo, que é sua síntese”. Para cada tese, há uma antítese que irá se opor àquela e, dessa luta de oposição, surgirá a síntese, a qual se tornará uma nova tese e, assim sucessivamente, dando prosseguimento à processualidade histórica. A contradição residirá no confronto entre esses lados opostos.

No mesmo texto, Marx (2007, p. 103) afirma que “o que constitui o movimento dialético é a coexistência dos dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão numa categoria nova”. Assim, na dialética, a contradição comporta tanto a negação quanto a afirmação, tanto o lado bom, quanto o lado mau, tanto o sim, quanto o não, tanto o velho, quanto o novo, ou seja, “[...] os contrários se equilibram, se neutralizam, se paralisam” (MARX, 2007, p. 99). É diferente da lógica formal, pois, nesta, a contradição não comporta A e B como afirmações verdadeiras ao mesmo tempo, devendo ser eliminado um dos dois lados ou os dois lados serem falsos. Marx (2007) exemplifica essa coexistência de dois lados opostos na contradição dialética com o modo de produção capitalista. Neste modo de produção, ao mesmo tempo em que se desenvolveram forças produtivas nunca vistas antes na história da humanidade, também se desenvolveram os maiores índices de miserabilidade. Nele, tanto se produz riqueza em abundância, quanto se produz pobreza em abundância.

Duarte (2016), em sua obra **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**, também discute sobre a categoria da contradição no que diz respeito à dialética como fundamento da teoria da pedagogia histórico-crítica do currículo escolar. Duarte (2016, p. 11-12) assim define a contradição dialética: “da luta entre permanecer idêntico a si mesmo e ser outra coisa diferente de si mesmo é gerado um novo ser no qual é preservado o que era antes e, ao mesmo tempo, ele é transformado em algo qualitativamente novo”. Tal como Marx (2007), Duarte (2016) também defende que uma coisa pode ser ela e também outra coisa ao mesmo tempo. A contradição é esse movimento que comporta lados opostos. Tendo posto isso, analisaremos como o “Novo” Ensino Médio comporta o “velho”, nesse movimento contraditório da reforma educacional promulgada pelo governo Michel Temer. Analisemos, na **SD 1**, como na materialidade linguístico-discursiva da atualidade do acontecimento enunciativo do “Novo Ensino Médio” irrompe a memória de outro Ensino Médio.

SD 1:

Figura 6 – Revista “O novo Ensino Médio” – MEC/2000



Fonte: Brasil, [2000]⁶⁵.

⁶⁵ A Revista “O novo Ensino Médio”, documento orientador da reforma da década de 1990, está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2019.

A **SD 1** apresenta a capa da revista “O **novo** Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”, publicada pelo MEC para divulgação da reforma Educacional da década de 1990 entre alunos, professores e comunidade, durante o ano 2000. Observamos que esta reforma trazia, em sua designação, um efeito de novidade ao denominá-la como “novo”. A palavra “novo”, que adjetiva o Ensino Médio na Reforma Educacional da década de 1990, aparece com letra inicial minúscula, tal como encontrado também nos PCNEM/1999. Vimos na seção 4, quando falamos sobre as CPD, que aquela reforma foi implementada através das DCNEM/1998 (Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e Parecer CNE/CEB nº 15/1998) e trazia os jovens como protagonistas, estabelecendo um currículo definido por três áreas de conhecimento: 1) Linguagens, Códigos e suas tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias, semelhante ao currículo que está sendo implantado com a Reforma Educacional do governo Temer.

Na **SD 1**, verificamos ainda que aquela reforma foi apresentada como “revolução”, conforme consta no fragmento: “**A revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras**”. A palavra “revolução” está ligada aos movimentos de ruptura radical, tanto social, quanto política, como nos casos da Revolução Francesa, no final do século XVIII, na qual houve a derrubada do rei e conseqüente mudança da Monarquia para a República; ou no caso da Revolução Russa, em 1917, que derrubou a antiga forma de governo e implantou o socialismo. É por isso que Marx (2010, p. 77) afirma que “toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido é política”. Mais a frente nesse mesmo texto Marx (2010) explica que uma revolução destrói o poder existente e dissolve as velhas relações e, por isso, é um ato político. É um ato que rompe com o regime de repetibilidade e possibilita outra estrutura. Foi exatamente isso o que aconteceu nos movimentos revolucionários da história humana.

Pêcheux, em sua elaboração da teoria do discurso, toma a categoria marxista da revolução para pensar a *práxis* discursiva para além da reprodução, distinguindo-se assim de Althusser, que se limitou a discutir a reprodução das relações de produção. Nessa direção, Pêcheux (2014a, p. 131, grifo nosso) afirma “[...] que os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e **as condições ideológicas da transformação das relações de produção** (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista)”. Desta forma, Pêcheux (2014a, p. 129) elabora o par “reprodução-transformação” para pensar as relações de produção. Assim explica Pêcheux (2014a, p. 274, grifo do autor): “pareceu-me [...] mais justo caracterizar a luta ideológica de classes como um processo de

reprodução-transformação das relações de produção existentes, de maneira a inscrever nessa noção a própria marca de contradição de classes que a constitui [...]”. Essa contradição se caracteriza pelo fato de que ao lado da dominação existe também a resistência a essa dominação, ou seja, “um [que] se divide em dois” (PÊCHEUX, 2014a, p. 279), tornando possível a ruptura e, conseqüentemente, a transformação.

Esses processos de resistência são pensados por Pêcheux (2014a) no Anexo III do livro **Semântica e Discurso**, quando apresenta, ao lado do par “reprodução-transformação”, também as noções “resistência-revolta-revolução”. Pêcheux (2014a, p. 277, grifo do autor) pensa essas noções para mostrar que não existe interpelação perfeita, pois considera que “apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como **ritual** supõe reconhecer que não há ritual sem falhas”. Será na falha do ritual de interpelação que estará a “origem não-detectável da resistência e da revolta” (PÊCHEUX, 2014a, p. 278). Assim, no processo de reprodução, de repetição, em algum momento haverá resistência. Isso é exemplificado por Pêcheux (2014a) na nota de rodapé nº 6 do Anexo III, ao citar o caso de trabalhador que, ao repetir sempre o mesmo processo como se fosse uma máquina, seu corpo acaba encontrando formas de resistir a isso. Esse exemplo condiz com a explicação de Marx (2010, p. 76) quando afirma que a “[...] revolução social [...] é um protesto do homem contra a vida desumanizada [...]”.

A resistência e a revolta “[...] colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio” (PÊCHEUX, 2014a, p. 278), chegando assim aos processos revolucionários, nos quais ocorrem as rupturas radicais. Depreende-se de Pêcheux (2014a) que só é possível passar da reprodução à transformação se houver “resistência-revolta-revolução”. Desta forma, para se ter revolução, e transformação, faz-se necessário romper com a Ideologia dominante e se posicionar em outra FI, tendo em vista que ela implica uma ruptura radical com a ideologia dominante, com o processo de reprodução dessa ideologia.

No entanto, não é este o sentido de “revolução” que atravessa a materialidade discursiva presente na capa da revista “O novo Ensino Médio”. Lembremos que, conforme discutido na seção 4.1, aquela reforma da década de 1990 teve como fundamento as “Pedagogias do Aprender a Aprender”, que, segundo Duarte (2016, p. 23), “[...] não se preocupam com a transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação dos jovens para um futuro imprevisível [...]”. Desta forma, a concepção de educação presente naquela reforma se caracteriza por limitar-se à reprodução da ideologia dominante, capitalista, circunscrevendo-se na Formação Ideológica do Capital.

A revolução é um processo coletivo e envolve a tomada de posição dos membros desta coletividade, os quais, conscientemente, definirão os objetivos a serem alcançados, após a

compreensão da realidade social na qual eles se encontram, após compreensão das relações contraditórias intrincadas nessa realidade. No entanto, a **SD 1**, traz implícito o sentido de que essa “revolução” já existe em algum lugar, já foi elaborada, “chegando” às escolas pronta, ou seja, é uma “revolução” de cima para baixo, e não de baixo para cima. É uma “revolução” que está sendo imposta e não sendo construída coletivamente. Se ela já está pronta, basta apenas ser reproduzida nas escolas. Desta forma, por um efeito de paráfrase, a “revolução”, presente nesta materialidade linguístico-discursiva da SD 1, desliza para o sentido de reprodução.

Ao discutir sobre a relação entre escola e revolução, Duarte (2016, p. 27) diz que “a escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária”. Só o acesso ao conhecimento científico que explica o funcionamento da realidade, das relações contraditórias presentes na sociedade, torna possível a revolução. Ao ter acesso a esse conhecimento, os indivíduos também se transformam, pois Duarte (2016, p. 33) afirma que “a revolução não é apenas um processo de transformação da realidade exterior aos indivíduos, mas é também, de maneira simultânea e interdependente, a transformação dos próprios indivíduos”. No entanto, a reforma da década de 1990, desvaloriza a transmissão dos conhecimentos científicos, pautando-se por uma formação determinada pelas exigências do mercado.

Após a década de 1990, outras medidas foram tomadas no intuito de produzir efeitos de novidade na estrutura curricular do Ensino Médio, sob outras nomenclaturas, como pode ser observado na **SD 2**.

SD 2:

Figura 7 – Programa Ensino Médio Inovador



Fonte: Brasil, 2009.

O efeito de novidade no Ensino Médio, nessa **SD 2**, é apresentado com a palavra “inovador”, fazendo assim um movimento de paráfrase com a palavra “novo” da reforma da década de 1990. Amaral (2005) explica que, na AD, a paráfrase, assim como o pré-construído, forma a base do funcionamento da FD. Segundo essa autora, enquanto o pré-construído tem relação com o interdiscurso, com o já-dito, que atravessa a materialidade discursiva, a paráfrase representa o movimento de repetição, reformulação e atualização do pré-construído. Sobre a paráfrase Pêcheux e Fuchs (2014, p. 166-167, grifo nosso) explicam:

[...] a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências [discursivas] tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a “**matriz do sentido**”. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido [...] o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva [...].

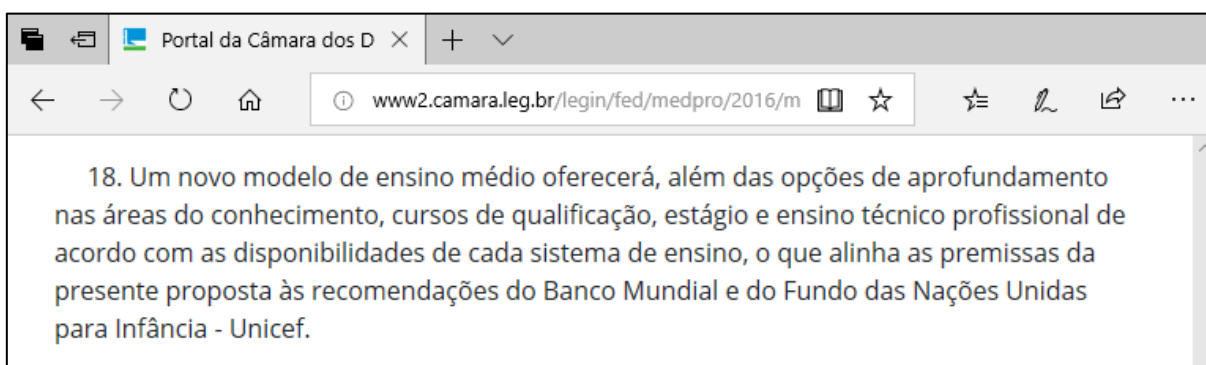
Pêcheux mostra que será na FD que se dará a produção de sentido, o qual possui relação com os processos parafrásticos. A paráfrase é a “matriz do sentido” porque se constitui como a retomada e reprodução de discursos e saberes sedimentados na memória discursiva, no interdiscurso, ou como explica Orlandi (2015, p. 36): “[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo [...]”. Além da paráfrase, Orlandi (2015) fala também sobre polissemia, compondo discursivamente o funcionamento da linguagem. Enquanto a paráfrase representa esse retorno aos mesmos espaços do dizer, mantendo/repetindo algo que foi dito anteriormente, a polissemia possibilita a ruptura, fazendo surgir algo novo, sentidos novos. Segundo Orlandi (2015, p. 36), “[...] a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos [...]”, pois é o que possibilita aos sujeitos e aos sentidos serem outros e não apenas o mesmo. Esses processos representam assim, segundo esta autora, a relação entre a produção do mesmo (paráfrase) e a criação do diferente (polissemia). Compreendemos que a **SD 2** apresenta um processo parafrástico por acionar saberes da mesma formação discursiva, na qual se constituíram os saberes que fundamentaram a reforma educacional da década de 1990.

A **SD 2** traz o logotipo do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) criado pelo MEC, através da Portaria nº 971/2009. Conforme artigo 1º desta Portaria, este Programa destina-se a “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional”. Essas propostas incluía uma nova organização nos currículos com flexibilização curricular, aumento da carga horária (BRASIL, 2009). Contudo, o fomento estava condicionado à adoção das medidas do “Plano de Metas Todos Pela

Educação” por parte das instituições (Secretarias Estaduais e Distrito Federal) que se propunham a aderir ao Programa. Conforme explicado na seção 4, desta dissertação, o “Todos pela Educação” (TPE) é um movimento empresarial, criado em 2005, que, “[...] constatando os efeitos da baixa qualidade da educação brasileira para a capacidade competitiva, assumiram a missão de mudar o quadro educacional do país capitaneando uma grande mobilização social em prol da educação” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 232). Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225) explicam ainda que o TPE visa “[...] criar uma ‘nova consciência’, ‘uma nova sensibilidade social’ com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica”, pautando a ação do Estado e redefinindo o seu papel, convocando pais, sociedade, mídia, empresários a formarem um pacto em prol da educação. Assim, o Proemi se alinha aos princípios do setor empresarial, configurando-se como uma continuidade da proposta educacional da década de 1990, uma paráfrase da concepção de educação daquela reforma. Este alinhamento a esses saberes também pode ser verificado na **SD 3**.

SD 3:

Figura 8 – O “novo ensino médio” na Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC



Fonte: Brasil, 2016b.

18. Um **novo** modelo de **ensino médio** oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, 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, 2016b, grifo nosso).

A **SD 3** apresenta o item número 18 da Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC do Ministro da Educação, Mendonça Filho, explicando os motivos para a promulgação da MP nº 746/2016, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio. Destacamos que o “**novo modelo de**

ensino médio” se alinha “às recomendações do Banco Mundial”. Lembrando que o Brasil solicitou apoio do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para a efetivação dessas mudanças curriculares do Ensino Médio. Com o objetivo de obter financiamento, “em março [de 2017], o ministro da Educação, Mendonça Filho, apresentou o projeto do Novo Ensino Médio para representantes do Banco Mundial, em Washington, Estados Unidos” (BRASIL, 2017c). A presença de uma instituição financeira no processo de implementação dessa Reforma permite sinalizar para o efeito de sentido de educação como mercadoria, que deve gerar retorno financeiro para o empresariado investidor.

Observamos também que a expressão “**de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino**” reafirma o que está presente na nova redação dada ao art. 36, da Lei nº 9.394/1996 (LDB) , quando diz que o currículo do Ensino Médio deverá ser organizado “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” e também “de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (§ 1º, art. 36, LDB/1996), ou seja, a lei autoriza a não obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos, visto que a organização do currículo será de acordo com as possibilidades e critérios dos sistemas de ensino. O discurso presente nesses textos produz dois tipos de funcionamentos discursivos diferentes: um para as escolas públicas e outro para as escolas privadas. Para as escolas privadas, esse discurso funciona produzindo o efeito de autonomia, dando liberdade para ofertar qualquer itinerário formativo, inclusive, elas não serão obrigadas a ofertar o itinerário V (formação técnica e profissional). Isso possibilitará que essas escolas ofertem apenas as áreas de conhecimento científico, compostas pelos itinerários I, II, III e IV⁶⁶. Haverá também um aumento da competição entre essas escolas, pois se uma determinada escola privada não tiver o itinerário que o aluno quiser cursar, este poderá escolher outra escola.

No entanto, quando se trata das escolas públicas, observamos um funcionamento discursivo diferente, pois esse discurso produz um efeito de desobrigação da oferta curricular, na medida em que as escolas não são obrigadas a ofertar todos os itinerários, mas apenas um. Nesse sentido, se uma determinada escola pública tiver “possibilidades” de ofertar apenas o itinerário V (formação técnica e profissional), o aluno dessa escola não terá acesso às áreas de conhecimento científico.

⁶⁶Os itinerários formativos, de acordo com a nova redação dada ao art. 36, *caput*, da Lei nº 9.394/1996, são: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e suas tecnologias; V – formação técnica e profissional.

Continuando a discutir sobre o efeito de novidade produzido por essa Reforma, vejamos, nas próximas SD, como ela é apresentada após a promulgação da MP nº 746/2016.

SD 4:

Figura 9 – Perguntas e respostas sobre o “Novo” Ensino Médio no sítio do MEC



Fonte: Brasil, [2018b].

SD 5:

Figura 10 – Sítio destinado ao “Novo Ensino Médio” (Reforma de 2016)



Fonte: Brasil, [2019]⁶⁷.

A SD 4 traz um recorte da página do sítio do MEC, na qual se tenta responder às principais dúvidas relacionadas à Nova Reforma do Ensino Médio. A SD 5 traz a imagem da página principal do sítio criado para discutir sobre as mudanças no Ensino Médio. Em ambas as SD, a Reforma é apresentada como “O Novo Ensino Médio”, assim com letras iniciais

⁶⁷ Visão inicial da página do sítio oficial elaborado pelo MEC para conter informações sobre o “Novo Ensino Médio”. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 2 jan. 2019.

maiúsculas, como se fosse uma marca educacional desse governo. Silveira (2018) tinha observado esse movimento na estrutura do signo “novo” ao analisar o que ela denomina de “Discurso de Divulgação Governamental (DDG)”. Em seu texto, Silveira (2018) analisa matérias da Assessoria de Comunicação do Governo veiculadas no sítio do MEC, de maio a setembro de 2016, período entre a posse do presidente Temer e a promulgação da MP nº 746/2016. Em sua análise, a autora observa como o assunto vai sendo rotulado em cada materialidade jornalística até o momento da promulgação da MP nº 746/2016, após a qual o assunto passou a receber a designação “Novo Ensino Médio”, grafada com letras maiúsculas.

Isso também é possível observar quando retomamos a **SD 3**, que traz uma sequência discursiva de um documento que justificava a necessidade de promulgação da MP nº 746/2016, verificamos que a palavra “novo” e “ensino médio” aparecem com letras iniciais minúsculas. Segundo Silveira (2018), esse movimento com a estrutura das palavras, não ocorre por acaso e, além de deslizar para um discurso da propaganda, apresentando-se como uma marca, serviu também para produzir um efeito de novidade, silenciando o processo histórico de construção da reforma e produzindo um efeito de autoria desse governo e não de outro. Compreendemos com essa autora que, ao denominar essa reforma de “Novo Ensino Médio”, o governo tenta desconstruir as demais ações que foram realizadas pelos governos anteriores no intuito de modificar a estrutura do Ensino Médio.

Vimos pelas sequências discursivas (**SD1, SD2, SD4, SD5**) que as nomenclaturas dadas às mudanças curriculares dessa etapa de ensino, nesses últimos 20 anos, foram de “novo Ensino Médio” (1999) passando por “Ensino Médio Inovador” (2009) até chegar ao “Novo Ensino Médio” (2016). Contudo, o signo, não é neutro, pois carrega consigo os embates ideológicos que configuram as diferentes posições assumidas em um determinado discurso. Assim, em uma relação parafrástica, o enunciado “Novo Ensino Médio” da Reforma do Ensino Médio de 2016 aciona a memória discursiva do “novo Ensino Médio” da década de 1990 e o seu conteúdo ideológico. Mas ao mesmo tempo silencia sobre o processo histórico de mudanças ocorridas nos últimos anos para essa etapa da educação. Silencia também sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes, que, desde 2013 tramitava no Congresso Nacional, objetivando alterar a Lei nº 9.394/1996 (LDB), instituindo jornada em Tempo Integral e nova organização curricular no Ensino Médio.

O atual “Novo”, portanto, refere-se à retomada da reforma educacional da década de 1990, cuja proposta agora foi lapidada para atender aos novos interesses das ideias dominantes que não foram efetivados naquele período, adquirindo, na atual reforma, o sentido de um nome próprio. Isso condiz com o instrumento utilizado para esta atual reforma. Se

aquela reforma ocorreu através de Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CEB nº 3/1998), a atual realizou-se por Medida Provisória, transformada posteriormente em Lei. Apesar de ambos os instrumentos comporem o discurso jurídico, há diferença de rigor entre eles. As DCNEM (Resolução) são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e representam indicações para uma determinada ação e não têm o mesmo rigor que uma lei. O item 2.1 do Parecer CNE/CEB nº 15/1998 cita algumas diferenças entre a LDB (lei) e uma Diretriz Curricular quando afirma:

[...] as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na **LDB**, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção e **devem ser mais duradouras**. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação. As **diretrizes deliberadas pelo CNE** estarão mais próximas da ação pedagógica, **são indicações** para um **acordo** de ações e **requerem revisão mais freqüente** [sic] (BRASIL, 1999, p. 62, grifo do autor e nosso⁶⁸).

Vê-se, nessa citação, que as Diretrizes Curriculares são indicações para ação, aprovadas pelo CNE através de Resolução e podem ser revisadas frequentemente. As duas espécies legislativas (Resolução e Lei) são elaboradas e promulgadas por Poderes de Estado diferentes. De acordo com o art. 2º, da Constituição Federal, são Poderes da União: Legislativo, Executivo e Judiciário. O instrumento Resolução é a forma como se exprime as decisões de Órgãos Colegiados, como o CNE, cujas atribuições são normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, o qual compõe a estrutura do Poder Executivo, cuja função típica é administrar os bens e serviços públicos. Em sua função atípica, o Poder Executivo pode exercer o poder legislativo (com Decretos, Resoluções e outras normas) ou o poder judiciário (como aplicação de penas aos servidores públicos). Contudo, o poder legislativo exercido pelo Poder Executivo se caracteriza por Atos Infralegais, possuindo uma força normativa inferior às leis estabelecidas. É por isso que, toda MP, instrumento que possui força de lei, mas é promulgada pelo Presidente da República (representante do Poder Executivo), deve ser transformada em Lei em um prazo máximo de 120 dias, perdendo sua validade, caso o Congresso Nacional não a aprecie.

Ao discutir sobre a estrutura escalonada das espécies legislativas, Kelsen (2011, p. 247) explica que “[...] a Constituição representa o escalão de Direito positivo mais elevado” e sua modificação ou revogação requer processo especial com requisitos mais rigorosos. É diferente quando se trata de outra norma jurídica, contudo, toda espécie normativa deve ser editada em conformidade com a Constituição. Uma lei ocupa um escalão inferior à

⁶⁸ No texto original está grifado o termo “acordo”.

Constituição assim como uma Resolução será inferior a uma lei. Quanto mais se desce à base da estrutura escalonada, mais específica e fluída será a espécie legislativa e quanto mais no topo, será mais geral e de difícil modificação. Uma resolução, portanto, é um ato administrativo normativo, infralegal, não sendo hierarquicamente superior a uma lei, ao contrário, sua existência se vincula a uma lei existente. Assim, a Resolução CNE/CEB nº 3/1998 se vinculava e era inferior à Lei nº 9.394/1996 (LDB), enquanto que a Lei nº 13.415/2016 (Lei resultante da MP nº 746/2016) modifica esta LDB, engessando e dificultando a revogação das medidas implementadas com a Reforma do Ensino Médio. Uma lei possui um caráter mais duradouro, representa a função típica do Poder Legislativo, sendo aprovada pelo Congresso Nacional, cujo Parlamento é eleito pelo povo, exigindo assim a mobilização de toda a sociedade. No caso da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pelo governo Temer, o instrumento utilizado foi MP, com efeito imediato, por possuir força de lei, e sem seguir as prerrogativas utilizadas na elaboração e promulgação de uma Lei. Não houve amadurecimento das propostas por meio de discussões, que deveria passar por diversas Comissões dentro Congresso Nacional, que é o processo natural na elaboração e promulgação de uma lei. Não houve convocação da sociedade, pois foi um ato unilateral.

Retomando a discussão sobre o signo “novo”, como é possível afirmar que essa atual reforma é “nova”? O sentido, portanto, não está “colado” na palavra, mas é compreendido através da análise discursiva, pois possui um sentido ideológico que está funcionando no discurso para silenciar o que está sendo posto como projeto de sociedade, atacando às últimas conquistas educacionais no âmbito do Ensino Médio, que agora é pressuposto como algo “incompatível” com a “realidade dos jovens de hoje”.

Assim, o discurso do “Novo” não se sustenta na análise discursiva, pois não é “novo” na história da educação brasileira, posto que além de retomar a proposta educacional da década de 1990 de forma piorada, esse “Novo” também dialoga com outras reformas voltadas para o Ensino Médio. Retomando aqui o que discutimos na seção 3, na qual percorremos a historicidade do Ensino Médio no Brasil, constatamos que este “Novo Ensino Médio” aciona a memória discursiva da década de 1940, com a Reforma Capanema, quando se estabelece dois percursos formativos: um propedêutico (com o Ensino Secundário) e um profissional (com os cursos técnico-profissionais). Aciona também a memória discursiva da década de 1970 quando o Regime Militar estabeleceu a educação profissional compulsória como único percurso formativo. O “Novo” é novo em relação às conquistas educacionais das últimas décadas (desde a Constituição de 1988), que estabeleceu o Ensino Médio como direito subjetivo para todos. É “novo” porque destrói o que existia antes e joga com a possibilidade

de “escolha” do sujeito perante a realidade social, isentando o Estado da responsabilidade com o futuro das pessoas. Os discursos se ressignificam, adquirem novos formatos, mas o núcleo fundamental se mantém, pois remete a um projeto de sociedade.

Tendo posto isso, vejamos na próxima seção quem é o sujeito do discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio” e de que posição-sujeito ele enuncia e como essa posição produz sentidos.

5.3 O sujeito do discurso sobre o “Novo Ensino Médio”

Na seção 2, quando apresentamos algumas considerações e categorias da AD, sinalizamos que a ruptura provocada por Pêcheux na Linguística ocorreu com a inserção da categoria sujeito, que, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, realiza sua *práxis* linguístico-discursiva. Em seu nascedouro, a Linguística havia ignorado a interferência do sujeito, pois seguia o método das ciências naturais, nas quais se exige um nível de neutralidade e objetividade para que o objeto de estudo seja considerado científico, deixando de lado o funcionamento da subjetividade na produção da linguagem. Contudo, Pêcheux mostrou que os sentidos de determinadas palavras, expressões, proposições são produzidos de acordo com a posição ocupada pelo sujeito que enuncia determinado discurso.

Compreendemos com Pêcheux (2014a, p. 197) que “não existe prática sem sujeito”, assim como não existe discurso sem sujeito, tendo em vista que o discurso é *práxis* social e “[...] índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas [...]” (PÊCHEUX, 2008, p. 56). Isso porque o sujeito do discurso é um ser que se constitui socio-historicamente e que dá respostas com base nas possibilidades existentes, posicionando-se diante das necessidades postas pela realidade social que o circunda. É exatamente esse caráter social e histórico do sujeito do discurso que Pêcheux (2014a) discute ao utilizar-se da concepção de forma-sujeito, desenvolvida por Althusser. No livro **Semântica e Discurso**, Pêcheux (2014a, p. 154, grifo do autor) reproduz, na nota de rodapé 14, uma citação de Althusser quando diz que “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da **forma de sujeito**. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. Assim, é nas relações socio-históricas que o sujeito do discurso se constitui e produz discursos.

Essa forma-sujeito é resultado do movimento de interpelação dos indivíduos em sujeito, marcando os efeitos de evidência do sujeito, o qual pensa ser a origem de seu dizer, quando na realidade é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina. Nas palavras

de Pêcheux (2014a, p. 150), “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o determina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Se o sujeito se identifica com a ideologia capitalista, sua interpelação ocorrerá em uma formação discursiva que represente essa ideologia. Pêcheux (2014a, p. 154, grifo do autor) acrescenta ainda que “[...] a forma-sujeito [...] tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscorso, isto é, **ela simula o interdiscurso no intradiscorso**, de modo que o interdiscurso **aparece** como o puro ‘já-dito’ do intra-discurso [*sic*], no qual ele se articula por ‘co-referência’”, ou seja, na materialização de seu discurso, o sujeito aciona o interdiscurso, esse “todo complexo com dominante das formações discursivas”, marcando a sua posição ideológica diante de uma determinada situação. Ele aciona e absorve a memória discursiva de todos os elementos necessários à formação do seu “fio do discurso”, mesmo sem se dá conta desse movimento de absorção-esquecimento.

Considerando que o movimento de interpelação ocorre pela identificação do sujeito com a FD que o determina e que as FD representam campos de saber vinculados a determinadas FI, as quais refletem as posições de classe de uma determinada formação social, o sujeito e suas práticas discursivas também refletirão as diversas posições ideológicas em conflitos numa dada formação social. A forma-sujeito do discurso, portanto, insere-se em uma determinada FD. No entanto, Pêcheux (2014a) além de apresentar a forma-sujeito como realizando a “incorporação-dissimulação” dos elementos de uma dada FD, também apresentou a possibilidade de o sujeito do discurso se desidentificar de uma FD e se deslocar para outra FD, transformando-deslocando a forma-sujeito. Nesse movimento, a interpelação ideológica continua a funcionar, mas de “[...] certo modo **às avessas**, isto é, **sobre e contra si mesma**, através do ‘desarranjo-rearranjo’ do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo)” (PÊCHEUX, 2014a, p. 202, grifo do autor).

Falando ainda sobre a interpelação ideológica, Orlandi (2005) explica que cada formação social possui modo diferente de interpelação. Nas palavras de Orlandi (2005, p. 104) “a determinação histórica na constituição dos sentidos e dos sujeitos tem uma forma material concreta distinta nas diferentes formas sociais”. Esta autora apresenta um duplo movimento na constituição da subjetividade. No primeiro movimento ocorre a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, resultando disso, a forma-sujeito histórica de uma dada formação social. O segundo movimento é marcado pela individualização desse sujeito pelo Estado, “[...] que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação [...]” (ORLANDI, 2005, p. 106). O sujeito contemporâneo,

segundo Orlandi (2005, p. 107), é a forma-histórica sujeito capitalista, que, individualizado pelo Estado, adquire “[...] a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens”. Assim, a forma-sujeito da formação social capitalista é a forma-sujeito de direito. Orlandi (2005) explica que esse movimento de individualização, resultando no sujeito jurídico, dificulta a compreensão da constituição do sujeito, tendo em vista que o simbólico, o histórico e o ideológico acabam sendo postos de fora.

Sobre a forma-sujeito de direito, Pêcheux (2014a) explica que é a lei jurídica que produz esse sujeito e o sujeito que reproduz o discurso jurídico é interpelado por ele. Pêcheux (2014a, p. 145) explica ainda, na nota de rodapé 1, que as relações sociais jurídico-ideológicas “constituem uma nova forma de assujeitamento”, que emergiu na passagem do fim da Idade Média à ascensão do Capitalismo com sua “[...] ideologia jurídica do Sujeito, que corresponde a novas práticas nas quais o direito se desprende da religião [...]”. A forma-sujeito da formação social capitalista está vinculada ao surgimento do Estado Moderno e suas instituições. Se o Estado Medieval era marcado pela forma-sujeito religiosa, no Estado Moderno tem-se a forma-sujeito de direito.

Althusser (1999), no livro **Sobre a Reprodução**, faz algumas observações acerca do direito na sociedade capitalista. Partindo das considerações de Karl Marx, Althusser (1999, p. 85) explica que “[...] o direito ‘exprime’ as relações de produção, embora, no sistema de suas regras, não faça qualquer menção às citadas relações de produção; muito pelo contrário, escamoteia-as”. Para que o direito possa funcionar, explica este autor, faz-se necessária uma força que obrigue as pessoas a cumprir os acordos firmados. Essa força é materializada, por exemplo, no Código Penal e nas ações dos policiais. Por isso, o direito se constitui como Aparelho Repressor de Estado.

Contudo, Althusser (1999) acrescenta que o direito funciona também através da ideologia jurídica e da ideologia moral. Segundo Althusser (1999, p. 94, grifo do autor), a ideologia jurídica diz, por exemplo, que “os homens são livres e iguais **por natureza**. Na ideologia jurídica, é, portanto, a ‘**natureza**’ e não o Direito que ‘fundamenta’ a liberdade e a igualdade dos ‘homens’ [...]”. Enquanto a ideologia moral diz respeito à obrigação de se cumprir os contratos firmados, ou seja, na ideologia moral da “Consciência” e do “Dever” que as “pessoas de bem” acreditam ter. É por causa dessa ideologia moral que nem sempre se faz necessário o uso da violência para que o Direito “funcione”, pois

[...] as pessoas jurídicas estão impregnadas dessas “evidências” que saltam aos olhos, que os homens são livres e iguais **por natureza**, e ‘devem’ respeitar seus

compromissos por simples “consciência” (batizada profissional para dissimular seu fundo ideológico) jurídico-moral (ALTHUSSER, 1999, p. 95, grifo do autor).

É a ideologia jurídica que produz a forma-sujeito de direito. Por essa ideologia, os homens são naturalmente sujeitos. Os homens são considerados iguais e livres por “natureza”. Isso é o que diz a ideologia jurídica. Vale ressaltar que essa forma-sujeito de direito é intrínseca às relações capitalistas, pois, como explica Althusser (1999, p. 190, grifo do autor), “[...] em regime capitalista, **todos** os indivíduos [...] são sujeitos de direito e [...] **tudo é mercadoria**. Tudo, isto é, não só os produtos socialmente necessários que se vendem e se compram, mas também **o uso da força de trabalho**”. O autor exemplifica isso ao dizer que os escravos, nas relações anteriores ao regime de produção capitalista, não eram sujeito de direito, mas apenas uma mercadoria. Nas relações capitalistas, os homens são sujeitos de direito, mesmo que esse direito seja apenas de propriedade da força de trabalho e que seja essa a única “mercadoria” que eles possam vender no mercado. Por isso que Pêcheux (2014a, p. 25) diz que, “no direito burguês, ‘todos os homens são iguais, mas há alguns que o são mais iguais que outros’”. Desta forma, segundo Althusser (1999, p. 191), “[...] o Direito regulamenta o funcionamento ‘regular’ das relações de produção capitalistas ‘por meio da ideologia jurídico-moral’ [...]”.

A função específica dominante do Direito é assegurar diretamente o funcionamento das relações de produção capitalistas (ALTHUSSER, 1999). Esse funcionamento dar-se-á não apenas através do uso da violência física, com o ARE, mas também como AIE, com a ideologia jurídico-moral, através da qual os homens acreditam ser livres e iguais por natureza e acreditam que cumprem seus compromissos por pura “honestidade”. Assim, seja através da repressão ou através da ideologia, o Direito irá funcionar e produzir o assujeitamento dos indivíduos, havendo poucas possibilidades de não submissão.

Para continuar a discussão sobre o sujeito do discurso, cabe aqui enfatizar que o sujeito na AD não é um sujeito empírico, mas a posição ocupada por esse sujeito, refletindo as condições sociais, históricas e ideológicas. São as posições ocupadas pelo sujeito que produzirão determinados sentidos no discurso. Tendo dito isto, compreendemos que o Estado é o lugar social a partir do qual se enuncia o discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”, como poderemos verificar na próxima sequência discursiva, abaixo.

SD 6:

“Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso” (BRASIL, 2016a).

Essa **SD 6** refere-se às últimas frases da propaganda do MEC sobre o “Novo Ensino Médio”. Como uma assinatura ao final de uma mensagem, essas últimas frases mostram que o MEC é o sujeito responsável por enunciar o discurso sobre o “Novo Ensino Médio”. Seja nas propagandas, ou na Exposição de Motivos nº 84/2016, ou nas reportagens extraídas do sítio oficial desse Ministério para compor o *corpus* discursivo desta dissertação, o sujeito fala do lugar social do Estado. Cabe aqui, novamente, as explicações de Orlandi (2005, p. 106) quando diz que é “[...] o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos”. É o Estado, com as instituições da formação social capitalista, que contribui para o processo de constituição do sujeito, para o processo de interpelação ideológica do sujeito. Althusser (1985) explicou isso quando teorizou sobre os aparelhos de Estado (Os Aparelhos Ideológicos e os Aparelhos Repressores). Na visão deste autor, é nos AIE que se realiza, materializa-se, a ideologia e, portanto, a interpelação ideológica. A ideologia é utilizada não apenas nos Aparelhos Ideológicos, mas também nos Aparelhos Repressivos (ARE). Nestes, de forma secundária, pois “funciona predominantemente através da repressão (inclusive física)” (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Pensando os Aparelhos de Estado, é possível afirmar que o MEC compõe os ARE, pois, conforme Althusser (1985, p. 67) explica, ARE “[...] compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. [...]”. O MEC, como Órgão do Governo Federal, compõe o Poder Executivo e se constitui como órgão máximo da política educacional no Brasil. É nesse lugar social que o MEC produz as peças publicitárias com o discurso sobre o “Novo Ensino Médio”, interpelando os indivíduos que se inserem no discurso educacional, contribuindo assim para o processo de constituição do sujeito, ou seja, como órgão que compõe o poder estatal, também contribui para o assujeitamento do indivíduo à FI que o Estado representa.

O Estado, de acordo com as teorias desenvolvidas por Marx, não existiu desde sempre, não é um mecanismo natural, pois é produto das relações sociais. Em várias de suas obras, Marx apresenta a tese de que o Estado é instrumento de dominação de uma classe sobre a outra e suas bases estão assentadas nas relações de produção de uma determinada formação social. Na obra **Contribuição à Crítica da Economia Política**, Marx (2008a, p. 47) afirma que “[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...]”. São as relações econômicas

que colocam a necessidade das formas de Estado e das relações jurídicas. Nesse texto, esse autor explica ainda que das forças produtivas materiais, das relações econômicas, eleva-se uma superestrutura jurídica e política, por isso, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008a, p. 47). Na relação entre estrutura e superestrutura, o Estado compõe a superestrutura, mas a sua existência advém da estrutura, da base econômica. Enquanto a base econômica é fundante, o Estado é fundado por essa base.

No texto **Glosas críticas marginais** [...], Marx (2010, p. 59) faz a seguinte afirmação sobre o Estado: “O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade”. Tendo em vista que na sociedade predomina a opressão de uma classe sobre a outra, o Estado também refletirá essa condição. A origem do Estado se assenta no processo de desenvolvimento das forças produtivas. A partir desse desenvolvimento e consequente apropriação privada do excedente de produção, estabeleceu-se a contradição entre os interesses gerais de toda a comunidade e os interesses privados dos que detinham os excedentes de produção. É na estrutura, nas relações econômicas, que se desenvolvem os conflitos de classes em virtude dos interesses divergentes. Diante dessa contradição surge o Estado para ordenar a sociedade e as relações conflitantes. Por isso, Marx (2010, p. 60) afirma que “Ele [o Estado] repousa sobre a contradição entre vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares”. Contudo, ele aparece como um mecanismo autônomo, como se estivesse acima das classes sociais, representando os interesses gerais, quando, na realidade, ele existe para garantir os privilégios de uma classe dominante, que detém os meios de produção, sobre a outra, a não-proprietária, conforme apontam também Marx e Engels (2007) na obra **A Ideologia Alemã**.

Seja no Estado Escravista, no Estado Feudal ou no Estado Moderno, a natureza do Estado permanece a mesma. Marx (2010) dá um exemplo disso quando diz que o Estado Antigo, escravista, apoiava-se no sistema escravista para existir, garantindo a exploração dos senhores sobre as pessoas escravizadas. Sobre o Estado Moderno, Marx e Engels (2007, p. 75) dizem que “[...] esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses”. Essa mesma visão sobre o Estado Moderno, é defendida no livro **Manifesto do Partido Comunista**, quando Marx e Engels (2010, p. 27) dizem que o Estado Moderno “é tão-somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Isso acontece porque, na sociedade capitalista, a

classe dominante, detentora dos meios de produção, é a burguesia. Assim, a burguesia será a classe, cujos interesses serão garantidos pelo Estado. E essa garantia dar-se-á através do sistema jurídico, cujas leis funcionam para manter a propriedade privada. O direito é tomado como que representando a vontade geral e funciona como modos de interpelação dos indivíduos em sujeitos, produzindo efeitos de evidência. Desta forma, a “escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apoia o Estado moderno” (MARX, 2010, p. 60), o qual só pode declarar como legais aquelas relações que não contrariem as relações de exploração na sociedade capitalista.

É o Estado quem legitima, através de leis, as relações trabalhistas, legitima a escravidão moderna, “escravidão assalariada” na qual o trabalhador se vê obrigado a se submeter a qualquer tipo de trabalho, tendo em vista que ele depende da venda de sua força de trabalho para sobreviver. E mesmo assim, como observa Marx (2008b) no livro **Manuscritos Econômico-filosóficos**, o trabalhador deve ficar feliz por ter encontrado trabalho, pois “o trabalhador [e sua força de trabalho] tornou-se uma mercadoria e é **uma sorte** para ele conseguir chegar ao homem [empregador capitalista] que se interesse por ele” (MARX, 2008, p. 24, grifo nosso).

O Estado não pode eliminar a contradição sobre a qual ele repousa, pois isso significaria o fim de sua existência. É por esse motivo que, segundo Marx (2010), os políticos não buscam a essência dos males sociais na essência do Estado, mas apenas nas formas de Estado. Um exemplo disso foram as medidas tomadas durante o *Welfare State* e suas políticas de melhoria da qualidade de vida e condições de trabalho da classe trabalhadora, no final da Segunda Guerra Mundial. Contudo, essa mesma forma de Estado deixou de ser necessária diante das perdas de lucro do capital em virtude da crise que se instaurou nos países de capitalismo avançado a partir da década de 1970, resultando em maximização da exploração dos trabalhadores com as medidas de contrarreforma e reconfiguração das políticas públicas, com a adoção do Estado Neoliberal. Isso mostra o caráter de administrador que é característico do Estado, o qual deve agir para salvaguardar os interesses do capital e continuar garantindo as margens de lucro na propriedade privada, realizando contrarreformas, como que a presenciamos com a “Reforma” do Ensino Médio do governo Temer.

É desse lugar social, do lugar do Estado, que se enuncia o discurso do “Novo Ensino Médio”, no contexto do Governo da “Ordem e Progresso”, *slogan* que aqui tomaremos como enunciado discursivo, reproduzido na **SD 6: “Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso”** (BRASIL, 2016a). Esse enunciado “Ordem e Progresso”, conforme mencionamos em outras partes neste trabalho, aciona a memória discursiva do positivismo –

corrente filosófica fundada por August Comte, em meados no século XIX. Esse ideário ganhou expressividade no Brasil no final desse século, sendo gravado na bandeira nacional, após a Proclamação da República em 1889. Considerado o pai da sociologia, Comte argumentava que a sociedade girava em torno das leis da estática social e da dinâmica social, as quais se referem respectivamente à “ordem e progresso” (ANTONIO, 2014, p. 58). Comte pensava uma sociedade que deveria funcionar regulada pelas mesmas leis da natureza, ou seja, que ela possui uma “ordem” natural que rege o seu desenvolvimento e que não deve ser desestabilizada. Se a sociedade conseguir conter o caos social, e colocar as leis naturais a serviço das mudanças sociais, poderá avançar em direção ao desenvolvimento. Sobre o Positivismo, Antonio (2014, p. 58) explica que, no “campo pedagógico, a corrente positivista defende a disciplina, pregando que somente havendo ordem pode existir progresso”. Nessa corrente filosófica, a manutenção da ordem significa a contenção de toda e qualquer revolta social, pois os problemas sociais não são vistos como resultado das desigualdades que marcam a sociedade, no caso, a sociedade capitalista. Assim, deve-se manter a “ordem” capitalista para que o Capitalismo atinja o seu “progresso”.

Essa memória discursiva produz o efeito de sentido de que a sociedade capitalista deve seguir o seu curso, sua ordem “natural”, que é a de superexploração da força de trabalho, sendo mínimo para as relações trabalhistas e máximo para os interesses do grande capital, dando aos trabalhadores apenas o mínimo necessário a sua subsistência. Conforme explica Marx (2008, p. 38), nesse sistema, os trabalhadores “mal compram o direito de não morrer” e a eles deve ser garantido apenas o necessário à manutenção de sua subsistência para que possa voltar todos os dias ao seu local de trabalho. Por isso, a Reforma do Ensino Médio estabelece um currículo que se limita a ofertar apenas as disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa, ou seja, o mínimo de conhecimento necessário à inserção na cultura letrada e à preparação para adaptação aos trâmites da ordem capitalista.

Acionando a memória discursiva do positivismo, o Governo Federal, através de seu representante Michel Temer, procurou estabelecer a manutenção da “ordem” capitalista, acentuando os níveis de exploração da classe trabalhadora. Por esse motivo, as contrarreformas implantadas por este Governo se circunscrevem dentro das questões relacionadas ao trabalho. A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, possibilitará a formação escolar deficitária dos jovens que frequentam as escolas públicas. Uma formação com o mínimo necessário à qualificação do trabalhador para se adaptar ao contexto de reestruturação produtiva. Continuando a discussão sobre o sujeito e a posição-sujeito desse discurso, a **SD 7** sinaliza para a FD na qual esse discurso de um “Novo Ensino Médio” se inscreve.

SD 7:**Governo federal libera R\$ 850 milhões para iniciativas no contexto do Novo Ensino Médio**

A proposta do Novo Ensino Médio traz como ações catalisadoras a indução à formação técnica para alunos do ensino médio, o fomento à Escola em Tempo Integral e o estímulo do protagonismo juvenil. A necessidade de qualificação dos jovens é reforçada por pesquisa da **Fundação Dom Cabral**, segundo a qual **91% das empresas têm dificuldade de contratar profissionais qualificados, 80% consideram a oferta de mão de obra de média a baixa qualidade e metade delas precisa treinar entre 40 e 80% dos novos contratados** (BRASIL, 2016c, grifo nosso)⁶⁹.

Esta sequência discursiva (**SD 7**) foi retirada de uma reportagem no sítio do MEC. A matéria se refere à disponibilização de recursos financeiros do Governo Federal para duas iniciativas no “Novo Ensino Médio”. Uma dessas iniciativas é a Implementação do Programa MedioTec, programa responsável pela formação técnica, e a outra iniciativa refere-se à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Contudo, a Emenda Constitucional nº 95/2016, congelou por vinte anos os gastos com a educação e outros serviços públicos. Põe-se, então, a questão: como implementar uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, se os gastos com educação estão congelados? Trataremos sobre isso quando analisarmos a **SD 8**.

Notemos, na **SD 7**, como o discurso mercadológico atravessa o sentido de educação que o Governo Federal defende. Dados estatísticos são citados para passar um efeito de cientificidade e que o governo não fala baseado em censo comum, mas respaldado em dados colhidos por pesquisadores. Esses dados, conforme mostrado nesta **SD 7**, foram colhidos pela Fundação Dom Cabral (FDC). Navegando no sítio desta Fundação, identificamos que o seu negócio é “Soluções educacionais para o desenvolvimento empresarial” e seu objetivo é “Ser referência em desenvolvimento de executivos e organizações”. No sítio dessa instituição também podemos encontrar uma descrição sobre ela:

Conexão entre teoria e prática, formação acadêmica com experiência **empresarial** e a sustentabilidade como tema transversal em todos os projetos. É assim que há mais de 40 anos a Fundação Dom Cabral desenvolve **executivos**, gestores públicos, **empresários** e organizações de diversos segmentos em vários países. A FDC é uma escola de **negócios** que oferece o que há de mais inovador por meio de Soluções Educacionais nacionais e internacionais, sustentadas por alianças **estratégicas** e acordos de cooperação com renomadas instituições na Europa, Estados Unidos, China, Índia, Rússia e América Latina. Essa rede de escolas permite o acesso a modernas **ferramentas de gestão** de negócios, troca de experiências e a geração conjunta de conhecimento.

⁶⁹ Reportagem publicada no sítio do MEC, no dia 20 de dezembro de 2016, falando sobre a liberalização de R\$ 850 milhões para iniciativas no “Novo Ensino Médio”.

Nossa filosofia – trabalhar COM o **cliente** e não apenas para ele – respeita a identidade das organizações, a peculiaridade dos segmentos em que atuam e a dinâmica dos **mercados**. A FDC se tornou referência internacional, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade por meio da educação e da capacitação: recebemos anualmente em nossos Programas cerca de 27 mil executivos. Todo esse conhecimento de valor gerado pela FDC tem relevância estratégica para as organizações, para a sociedade e pode ser convertido em negócios sustentáveis e bem-sucedidos (FUNDAÇÃO DOM CABRAL, [2019], grifo nosso).

Só para lembrar, uma FD se constitui por um conjunto de saberes, determinando o que pode e deve ser dito. Assim, as palavras **“empresarial”, “empresários”, “negócios”, “executivos”, “mercados”, “cliente”, “estratégicas”, “ferramentas de gestão”** fazem parte de um conjunto de saberes do discurso empresarial, vinculando-se, assim, à FIC. Colocar a educação no meio deste mesmo conjunto de saberes é produzir o efeito de educação como mercadoria a ser administrada, vendida e/ou comprada por empresas. Notemos que o negócio da instituição, cuja pesquisa estatística foi utilizada para respaldar a reportagem, é **“Soluções Educacionais para o desenvolvimento empresarial”**. Não é uma educação com sentido formativo, de formação integral e desenvolvimento da pessoa humana, mas uma educação voltada para a melhoria das empresas. Por ser tomada com o sentido de uma mercadoria, a educação deve produzir valor de troca. No caso, produzir **“profissionais [trabalhadores] qualificados”** para as empresas. A preocupação não é com os jovens, mas com as empresas que acabam tendo prejuízos financeiros por não “encontrar” “profissionais qualificados” e serem obrigadas a capacitá-los, pois **“metade delas [empresas] precisa treinar entre 40 e 80% dos novos contratados”**. A proposta do “Novo Ensino Médio” irá resolver esse problema das empresas. O Programa MedioTec, por exemplo, possibilitará que as empresas adentrem às escolas e capacitem os jovens antes mesmo de eles terminarem o Ensino Médio. A próxima Sequência discursiva dará pista sobre esse programa.

SD 8:

O MedioTec será executado em parceria com instituições públicas e privadas de ensino médio. As vagas dessa nova ação do Pronatec levam em consideração o mapeamento das demandas do mundo do trabalho e renda. [...] o **beneficiário do MedioTec será o aluno do ensino médio das redes públicas** de educação [...]. **A ideia é estimular parcerias entre as instituições ofertantes e as empresas da região no sentido de que os estudantes sejam absorvidos na condição de aprendizes ou estagiários durante a realização do curso.** “[...] vamos direcionar as vagas para os **cursos de acordo com as necessidades de mercado**”, assinala a secretária (BRASIL, 2016d, grifo nosso).

Essa sequência também traz o discurso mercadológico atravessando a proposta de Reforma do Ensino Médio. Vejamos: o MedioTec foi lançado no dia 20 de dezembro de

2016, com menos de dois meses após a promulgação da MP nº 746/2016 e mesmo antes de esta ser discutida no Congresso Nacional e ser convertida em Lei. Na ocasião do lançamento, o Governo Federal anunciou a liberação de recurso de R\$ 700 milhões para o Programa (BRASIL, 2016c). A iniciativa é uma extensão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e, de acordo com informações no sítio deste programa, o “MedioTec é um programa pensado **junto** com a reforma do Ensino Médio” (PRONATEC, [2016], grifo nosso). Mesmo antes da MP ser transformada em Lei, o governo estava liberando recursos para implementar as suas mudanças, mostrando que a Reforma era, pelo que se pretende, irreversível. A MP trouxe como um dos itinerários formativos a Formação Técnica e Profissional (Itinerário V). Será nesse itinerário que o MedioTec vai atuar. Vejamos o que diz o sítio do Pronatec ([2016], grifo nosso) sobre isso:

O estudante [do Ensino Médio], durante sua formação, terá a opção de escolher uma trajetória entre as seguintes áreas de formação: matemática, ciências da natureza, linguagens, ciências humanas, e também, **agora**, a formação técnica e profissional. **A ideia é que o MedioTec engrandeça esse último eixo de formação.**

A Lei nº 9.394/1996, após as reformulações, traz em seu art. 36, § 8º, a possibilidade de que essa oferta do itinerário V (formação técnica e profissional) seja feita através de parcerias com outras instituições⁷⁰. Na SD em análise, vemos que esta parceria se refere às PPP's. Conforme exposto nesta SD, **“A ideia é estimular parcerias entre as instituições ofertantes e as empresas da região”**. As PPP's representam um movimento mercadológico nos espaços públicos, que, apesar de existirem desde muito tempo, ganharam força a partir da década de 1970, com a adoção das ideias neoliberais. Na visão de Robertson e Verger (2012), as ideias de PPP's, assim como outras adotadas a partir da década de 1980, representaram um casamento entre o liberalismo econômico e a social-democracia. Seria uma terceira via para a resolução dos problemas sociais, que não se limitaria às ideias de livre mercado, com as privatizações, nem às políticas keynesianas de intervenção estatal direta na economia. As PPP's são utilizadas por vários países, atuando em diversas áreas – infraestrutura, construção civil, transporte, saúde, educação –, e compreendem diversos serviços, desde o fornecimento de material didático e outros materiais à oferta de cursos e gestão de políticas públicas. Tem se expandido graças à atuação de Organizações Multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁷⁰ Art. 36, § 8º, da Lei 9.394/1996 NR (grifo nosso): “A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em **parceria com outras instituições**, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino”.

Um exemplo de PPP's na educação no Brasil é o Instituto Ayrton Senna (IAS). No sítio dessa instituição é possível perceber a diversidade de projetos desenvolvidos e o alcance dessas ações, que, em sua maioria, acham-se vinculadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, com a formação de professores. Conforme informação no sítio da instituição, sua atuação ocorre em quase 70% dos estados brasileiros e em mais de 660 municípios, de acordo com o relatório anual de 2016 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017). Peroni e Caetano (2012) chamam atenção para o fato de que os materiais desenvolvidos por essa instituição desconsideram a realidade na qual ocorre a sua atuação, pois é o mesmo material produzido para todo o país.

Motta e Frigotto (2017), ao analisarem a atual reforma do Ensino Médio, citam o Instituto Ayrton Senna como um exemplo de PPP's no Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, que, além desse Instituto, possui parcerias também com outras empresas privadas, como Lojas Americanas, Oi futuro, Grupo Pão de Açúcar, entre outras, cujas ações estão “[...] voltadas para a formação da força de trabalho específica da empresa parceira [...]” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 363). A parceria com o IAS, segundo explicam os autores, foi fruto da rede NetFWD (Net Forward), fórum internacional organizado pela OCDE, que reúne institutos e fundações para a troca de experiências. Após a reforma do Ensino Médio, o IAS passou a atuar também no Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina, seguindo a mesma proposta desenvolvida na rede do Rio de Janeiro, com educação em tempo integral (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016).

O Programa MedioTec, efetivará as PPP's e possibilitará o ensino em tempo integral no “Novo” Ensino Médio da rede pública, ao ofertar cursos técnicos e profissionalizantes no contraturno das aulas regulares. Motta e Frigotto (2017) afirmam que esse “Novo Ensino Médio” está voltada para a classe trabalhadora, posto que ela atingirá com muito mais ênfase a rede pública de ensino. O Programa MedioTec só confirma isso, tendo em vista que foi lançado especificamente para os alunos da rede pública, os quais poderão preencher a carga horária exigida pela nova lei com os cursos técnicos e profissionalizantes oferecidos por esse Programa. Assim, é dessa posição ideológica capitalista, no caso capitalismo neoliberal, e da Formação Discursiva do Mercado, que o Governo Federal enuncia o discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”. Conhecendo então o lugar social a partir do qual o sujeito enuncia o discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”, analisaremos na próxima seção qual a concepção de educação que esse sujeito materializa em seu discurso. Feito isso, identificaremos o interlocutor para o qual esse discurso se dirige e como são mobilizadas estratégias discursivas, formações imaginárias, para capturar a subjetividade desse interlocutor.

5.4 Um “Novo” que reestabelece um “velho” dualismo

A educação tem relação intrínseca com o desenvolvimento da espécie humana, conforme explica Saviani (2012; 2016). Diferentemente das demais espécies, os seres humanos se desenvolveram através de sua interação com a natureza, transformando-a, através do trabalho, para adaptá-la às necessidades deles. Para que ocorra esse processo de trabalho, e consequente transformação da natureza, faz-se necessário pré-idealizar a ação, a intencionalidade, ou seja, exige-se uma ação intelectual. Diante disso Saviani (2012, p. 11) afirma: “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. A educação, conforme defende este autor, é trabalho imaterial, necessário para que os homens possam ter acesso ao conjunto de conhecimentos desenvolvidos anteriormente pela humanidade e, assim, poderem antecipar as ideias no processo de produção material, do trabalho material. Isso envolve, segundo Saviani (2012; 2016), o acesso aos aspectos do conhecimento das propriedades do mundo real (a ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se, segundo Saviani (2012, p. 12), “[...] da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Nesse sentido, educação não é apenas aquela desenvolvida no espaço escolar, pois faz parte do gênero humano, sendo necessária no processo de humanização de cada indivíduo, proporcionando os “[...] elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]” (SAVIANI, 2012, p. 13). Contudo, com o surgimento da apropriação privada dos meios de produção e consequente divisão de classes, a classe detentora dos meios de produção desenvolveu um tipo de educação especial para ocupar o seu tempo livre, sendo limitada a poucos, à elite (SAVIANI, 2016).

Saviani (2016) explica que, na sociedade capitalista, houve um predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura e, isso ocorreu atrelado à exigência por acesso à escola. Diante disso, a educação escolar passou a ser a forma dominante de educação e, para ser considerado cidadão, nesta sociedade, faz-se necessário o ingresso na cultura letrada. Contudo, isso não significa o acesso ao conjunto de conhecimento desenvolvido pela humanidade, mas apenas o mínimo necessário à formação de mão de obra para o capital, pois “[...] quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário”

(MARX *apud* MARX; ENGELS, 1992, p. 79)⁷¹. É na sociedade capitalista que se observa uma total separação entre trabalho material e trabalho imaterial, trabalho intelectual e trabalho manual. Sobre isso, Marx citado por Marx e Engels (1992, p. 16) afirma: “a divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual”. Marx acrescenta ainda que “através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos” (MARX *apud* MARX; ENGELS, 1992, p. 16). Com a divisão do trabalho, enquanto uns desenvolvem o trabalho intelectual, outros são limitados ao trabalho manual. Em virtude disso, cada um terá um tipo de formação diferente, adequado ao tipo de trabalho (se intelectual ou se manual) que for exercer.

Saviani (2016) parte de uma concepção de educação escolar que tenha o trabalho como princípio educativo. Este autor, inspirado em Gramsci, explica que a função da escola é transmissão e socialização do saber sistematizado, científico. É essa transmissão-apropriação desse saber que torna a escola necessária. Saviani (2012, p. 13) denomina esse saber de “saber clássico”, que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. É o conteúdo clássico que possibilita a explicação da realidade. O clássico, no que se refere à função da escola é a transmissão dos saberes científico, filosóficos, artísticos, que se consolidou na história da humanidade, abstendo-se assim do senso comum ou do “folclore”, conforme explicou Gramsci (1995, p. 130) quando disse que,

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas [*sic*] pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo [...].

Os conteúdos escolares, na visão de Gramsci (1995), devem visar a uma totalidade da atividade humana. Isto porque, este autor toma o trabalho como princípio educativo, tendo em vista que os seres humanos vivem em uma realidade resultante do trabalho. Para realizar um determinado trabalho, o ser humano precisa ter os conhecimentos necessários a este trabalho, ou seja, precisa dominar as “leis naturais”, bem como as “leis civis”, ou sociais. Gramsci

⁷¹ A citação foi retirada do texto: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992. Esse texto, publicado pela editora Moraes, reúne todas as passagens das obras de Marx e Engels sobre o assunto educação e ensino, pois, nenhum desses autores se dedicou a escrever exclusivamente sobre isso, contudo, esse assunto perpassa as suas obras.

(1995) defende que é sobre esse princípio educativo que devem se fundamentar as escolas básicas. Gramsci (1995, p. 130) explica que

[...] o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação.

Não se trata de preestabelecer um currículo escolar visando à formação profissionalizante do aluno, mas de estabelecer um currículo que lhe dê as condições necessárias de ser o que quiser ser, independentemente do tipo de trabalho que venha exercer futuramente. Isso é o que fundamenta o conceito de “escola única”, desenvolvido por Gramsci (1995, p. 118), que assim a define: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre, equanimemente, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Essa “escola única” corresponderia à fase que, no Brasil, é definido como Ensino Fundamental e Ensino Médio, que Gramsci (1995) chama de escola primária (ou elementar) e escola média. Na escola primária, elementar, as noções sobre trabalho aparecerão de forma implícita, pois se caracterizará por apresentar apenas noções instrumentais da instrução, como ler, escrever, fazer contas, geografia e história, além de introduzir algumas questões sobre Estado e sociedade para poder romper com a visão “folclórica”, ou de senso comum (GRAMSCI, 1995). Na escola média, o trabalho aparece de forma explícita, no entanto, não estaria limitada à prática, pois envolveria teoria e prática, conhecimento científico e técnica. As aulas ocorreriam em laboratórios experimentais, em bibliotecas, nos seminários, pois esta fase escolar deve, segundo Gramsci (1995, p. 124), “contribuir para desenvolver o elemento de responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora”. Esta autonomia geralmente se espera dos alunos de nível universitário. Gramsci (1995, p. 124, grifo nosso) diz ainda que “a escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e **não um ‘programa’ predeterminado** que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo”. A criação ocorreria no processo de aprendizagem com acesso aos conhecimentos necessários. Saviani (2016, p. 79) dá alguns exemplos de como seria essa escola média e a define desse jeito:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência

material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Saviani (2016) explica ainda que essa escola não se limitaria a formar técnicos, mas politécnicos, aos quais seria propiciado o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Deve ser um estudo “desinteressado”, nas palavras de Gramsci (1995, p. 136), “[...] isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas”. Para que esse tipo de formação seja possível, faz-se necessário a escola de tipo único, pois, na visão de Gramsci (1995), a persistência em manter e ampliar escolas profissionalizantes, que se limitam a especializar os alunos em uma determinada função, sem atrelar ao conhecimento científico, tende a eternizar as diferenças de classe e divisões sociais. É por isso também que o Gramsci (1995) defende que a escola única, que unirá cultura técnica mais cultural intelectual, deve ser mantida pelo Estado, sem escolas privadas, para evitar as divisões de grupo e castas. Seria então, um único tipo de escola, na qual seriam formadas pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1995). Tendo posto isto, passaremos a analisar, nas próximas sequências discursivas, a concepção de educação presente no discurso da Reforma do “Novo Ensino Médio”.

SD 9:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das **áreas de conhecimento ou de atuação profissional** previstas no *caput* (NR) (BRASIL, 1996).

Diferentemente da concepção de educação exposta nas páginas anteriores, nesta sequência discursiva (**SD 9**), que é o art. 36, da Lei nº 9.394/1996 (NR), é possível perceber dois tipos de educação: uma educação que contempla as áreas de conhecimento científico (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e outra educação limitada à formação profissional (a formação técnica e profissional). Na frase “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das **áreas de conhecimento ou de atuação profissional**”, a conjunção coordenativa “ou” produz esse sentido de exclusão, mostrando que a educação voltada à formação profissional não envolverá o acesso aos conhecimentos

científicos, exatamente aquilo que Marx citado por Marx e Engels (1992) falou sobre a separação entre trabalho intelectual e trabalho material. Enquanto alguns alunos terão acesso ao conhecimento científico, outros serão limitados à formação para o mercado de trabalho. Portanto, não se trata de uma formação omnilateral, integral, mas de uma formação esvaziada de conteúdos científicos. Trata-se de uma formação dualista, com dois tipos de Ensino Médio bem definidos.

Isso faz ressoar a memória de outras reformas educacionais, a exemplo da Reforma Capanema, na década de 1940, que, conforme explicamos na seção 3 (sobre a historicidade do Ensino Médio), estabeleceu dois modelos de ensino: um propedêutico, que era o ramo de ensino secundário, e outro profissionalizante, o qual estava subdividido em quatro ramos: comercial, industrial, agrícola e normal. Apenas o ramo secundário permitia prosseguir os estudos em qualquer curso superior, enquanto que os profissionalizantes não possibilitavam isso e, só adquiriram o *status* de nível médio, porque foram utilizados como estratégia para atender à demanda por formação profissionalizante diante do desenvolvimento econômico do país naquele período histórico. Essa memória ressoa no discurso da reforma do “Novo Ensino Médio”, mas com outras ressignificações, pois não se trata das mesmas CPD. Conforme citamos, Florêncio *et al.* (2016, p. 81) explicam que “[...] a AD denomina memória discursiva, como um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como ressignificação”. Há uma retomada do que se entende por educação destinada à classe trabalhadora, uma educação limitada à formação para o mercado de trabalho e não uma formação integral, que forme indivíduos inteiros e oportunize o livre desenvolvimento da capacidade de cada um. É um “Novo” Ensino Médio que reinstala um “velho” dualismo existente na história da educação brasileira. Passemos à análise da próxima sequência discursiva.

SD 10:

13. Isso [estagnação do IDEB no ensino médio] 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, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

O § 1º, do art. 36, da Lei 9.394/1996 (NR), transcrito na **SD 9**, apresentava esse discurso das “competências e habilidades”, contudo, essas se referem aos cinco itinerários formativos, ou seja, as competências e habilidades serão previamente definidas dentro das

áreas de formação do “Novo Ensino Médio”. As competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver estarão predeterminadas pelos órgãos educativos. Esse mesmo discurso das “competências” e “habilidades” aparece na **SD 10**, a qual representa o item 13 da Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, do Ministro Mendonça Filho, quando diz que a estagnação no IDEB “é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas **competências e habilidades**”. Os termos “competências” e “habilidades”, na **SD 10**, possuem um sentido de que seria algo inato ao aluno, como se ele nascesse com elas, bastando apenas desenvolvê-las. Mas, se é algo inato, como podem ser predeterminadas previamente pelos órgãos governamentais? E como podem ser limitadas a apenas uma área de conhecimento **ou** à formação técnica profissional? O governo está precipitando e definindo o que seriam as aptidões dos jovens e limitando o futuro deles a uma única profissão, a uma única área de conhecimento. As competências e habilidades não são algo inato, os seres humanos não nascem com elas, pois são desenvolvidas no processo de interação social, com acesso aos conhecimentos necessários para isso.

O discurso das “competências” aciona a memória da reforma dos anos de 1990, que, conforme explicamos na seção 4, também estabeleceu um currículo definido por áreas de conhecimento, embora todas essas áreas fossem cursadas pelos alunos, diferentemente do que está sendo implantado atualmente com a Reforma do “Novo Ensino Médio”. Foi esse discurso das “competências” que embasou a reforma dos anos 1990. Saviani (2013) define isso como “Pedagogia das Competências”, as quais se constituem como mecanismos de adaptação dos indivíduos ao meio ambiental e social. Essa pedagogia, segundo Saviani (2013), é outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, também utilizada como base para a reforma da década de 1990 e ressignificada na atual reforma, conforme pode ser analisado na próxima sequência discursiva.

SD 11:

24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

A **SD 11** é o item 24 da Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, do Ministro Mendonça Filho. Analisemos, nessa SD, o funcionamento ideológico da base teórica sobre a qual se apoia a concepção de educação da Reforma de 2016 que é a “**Pedagogia do aprender a aprender**”, retomando assim o fundamento das reformas educacionais neoliberais dos anos 1990. Conforme pôde ser visto no item 8 do Quadro 4⁷², os PCNEM/1999 assim fundamentava aquela reforma: “a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser**” (BRASIL, 1999, p. 27, grifo nosso). Esse conjunto da “**aprenderes**” foi definido no relatório conhecido como “Relatório Jacques Delors”. Jacques Delors foi o presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, responsável pela elaboração do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Assim como Saviani (2013), Duarte (2003) também defende a tese de que a “Pedagogia das Competências” é integrante das “Pedagogias do aprender a aprender”. Duarte (2003) elenca quatro posicionamentos valorativos sobre os quais se apoia a “Pedagogia do aprender a aprender”. **Primeiro posicionamento:** o aluno deve buscar o conhecimento sozinho, pois o conhecimento adquirido sozinho é superior aquele transmitido por meio de outras pessoas. **Posicionamento dois:** ao buscar o conhecimento sozinho, o aluno construirá o seu método de conhecimento, ignorando-se assim o conhecimento científico existente. **Posicionamento três:** a busca do conhecimento será impulsionada pelas necessidades inerentes ao próprio indivíduo. **Quarto posicionamento:** a educação deve preparar o indivíduo para se adaptar à sociedade em constante processo de mudanças.

Diferentemente da concepção de educação exposta no início desta seção, esta concepção de educação da reforma do governo Temer retira a razão de ser da escola, tendo em vista que, conforme explica Saviani (2012; 2016), a função da escola é a transmissão-apropriação dos fundamentos científicos, filosóficos e artísticos produzido pela humanidade. É a escola quem sistematiza e viabiliza a transmissão desse saber, fazendo com que o aluno passe do seu não domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2012). Diferentemente da concepção de educação da Reforma Educacional de 2016, Duarte (2003, p. 8) entende “[...] ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. Não será retirando os fundamentos científicos e deixando o aluno buscar o conhecimento sozinho que se produzirá indivíduos autônomos intelectualmente.

⁷² Quadro exposto na Seção 4 (Condições de Produção do Discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”), comparando o conteúdo da reforma dos anos 1990 com o conteúdo da reforma de 2016.

Esta é uma concepção de educação que se insere dentro do contexto de reestruturação das forças produtivas e redefinição das relações de trabalho, pois, conforme explica Duarte (2003, p. 11), o “aprender a aprender” se apresenta “[...] como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego”, tendo em vista que procura criar indivíduos adaptáveis às condições sociais nas quais estes indivíduos se encontram, bem como às novas relações de trabalho que vierem a surgir, seja de emprego ou subemprego ou mesmo o não emprego. Duarte (2003, p. 11) assim define o núcleo fundamental dessa Pedagogia: “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”.

Vale destacar, contudo, que as Condições de Produção do Discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio” (2016) são diferentes das condições da época em que o lema “aprender a aprender” surgiu e foi analisado por Duarte (2003). Se, naquela época se falava em “empregabilidade”, ou seja, na capacidade de se estar empregável, hoje não se fala mais nisso, pois não existem vagas disponíveis no mercado de trabalho. Então, não se trata de se está preparado para um emprego, pois os dados estatísticos mostram altas taxas de desemprego, como o que pode ser verificado no gráfico 2, abaixo, que traz dados sobre o desemprego no Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



Fonte: IBGE *apud* Saraiva; Peret, 2019.

Esse gráfico 2 refere-se aos dados coletados no período de janeiro de 2015 a abril de 2019. Ele mostra uma tendência de aumento na taxa de desemprego, a exemplo da registrada no trimestre janeiro-março de 2019, atingindo 12,7% (SARAIVA; PERET, 2019). Segundo dados do IBGE, são mais de 13,4 milhões de pessoas desempregadas atualmente, sendo submetidas ao subemprego (SARAIVA; PERET, 2019). Assim, o lema “aprender a aprender”, retomado agora no discurso do “Novo Ensino Médio”, não se destina a preparar indivíduos para postos de trabalhos, mas para que estes se adaptem à condição de não emprego, submetendo-se assim, ao subemprego, ou seguindo a via do microempreendedorismo individual, cujo apelo ideológico tem crescido desde que se instaurou a crise econômica no Brasil, a partir de 2014. Não se fala mais em empregabilidade, mas em microempreendedorismo. O princípio de “adaptação”, presente na concepção da Reforma do “Novo Ensino Médio”, também pode ser observado na sequência discursiva 12.

SD 12:

A reforma do ensino médio será instrumento fundamental para a melhoria do ensino no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, **o novo modelo permitirá maior diálogo com os jovens, que poderão adaptar-se segundo inclinações e necessidades pessoais**. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola do setor produtivo à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá a cada aluna e aluno que siga o caminho de suas vocações e sonhos profissionais (BRASIL, 2017d, grifo nosso).

Essa sequência discursiva é parte da nota divulgada pela Presidência da República diante da aprovação da MP nº 746/2017 no Plenário do Senado Federal, convertendo a MP em lei. Nessa nota, o Presidente da República, Michel Temer, expressa a sua gratidão pela finalização do processo de conversão da MP. Tal como a reforma da década de 1990, nessa sequência discursiva aqui apresentada, também retoma o discurso de uma educação voltada para a “**adaptação**”. Na reforma da década de 1990, art. 4º, inciso I da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 assim apresentava esse discurso: “desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de **adaptar-se** com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento”. Esse mesmo discurso continua sendo retomado, mas com as características de cada contexto sócio-histórico, de cada CPD.

A palavra “**adaptar-se**” remete a algo que pode não ter reversão e, portanto, cabe aos seres vivos se adaptar a essa realidade, como ocorre com os animais, que procuram se adaptar às leis da natureza para poder garantir a sua sobrevivência. Contudo, isso é o que diferencia os demais animais dos seres humanos, pois, diferente daqueles, os seres humanos necessitam

produzir a sua própria existência. Para isso, eles transformam a natureza, através do processo do trabalho, adaptando-a a si. Nesse intercâmbio, o homem desenvolve a sua humanidade, enquanto espécie do gênero humano, que pré-idealiza a sua ação com a natureza e, nisso adquire novos conhecimentos e novas aptidões. Enquanto os animais se adaptam à natureza para poder sobreviver, os homens adaptam a natureza a si.

Desta forma, o discurso da “**adaptação**”, presente no “Novo Ensino Médio”, para além da interlocução com os fundamentos da reforma da década de 1990, é atravessado por um pré-construído que vêm de outro lugar, vêm do modo como o sistema de produção capitalista é tomado, como algo eterno, cabendo aos seres humanos se adaptar a ele. Lembrando que o pré-construído é “[...] uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado” (PÊCHEUX, 2014a, p. 89), ou como explica Cavalcante (2007, p. 49), “[...] designa representações sociais consolidadas”. Sobre isso Pêcheux (2014a, p. 89, grifo do autor) acrescenta ainda: “[...] um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos ‘pré-construído’, isto é, **como se esse elemento já se encontrasse aí**”. Essa representação do modo de produção capitalista como se fosse eterno, parece ser algo consolidado. Isso porque, como explicou Marx (2007, p. 110, grifo nosso), para os economistas

[...] só há duas espécies de instituições, as da arte e as da natureza. As instituições do feudalismo são instituições artificiais, as da burguesia são instituições naturais. [...] Dizendo que as relações atuais, as relações da produção burguesa, são naturais, os economistas querem dizer com isso que se trata de relações nas quais se cria a riqueza e se desenvolvem as forças produtivas de acordo com as leis da natureza. **Portanto, essas relações são elas próprias leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem reger sempre a sociedade.**

O modo de produção capitalista é tomado como algo que segue as mesmas leis da natureza, ou como a própria natureza da sociedade. Isso aciona aquela memória do início da história humana, quando os homens ainda não haviam desenvolvido as forças produtivas e, por isso, precisavam viver em situação de nomadismo para poder se adaptar e sobreviver. O capitalismo é visto como o último estágio do desenvolvimento humano, podendo ter algumas mudanças, adquirir algumas formas diferentes, mas a essência se mantém, como se fosse eterno. Esse é o efeito de sentido que perpassa o princípio da “**adaptação**” na reforma do “Novo Ensino Médio”, pois, se o capitalismo é eterno e último estágio da evolução humana, cabe os seres humanos se adaptarem a ele.

Vejamos, então, que o “Novo Ensino Médio” retoma os mesmos fundamentos teóricos da reforma da década de 1990, inscreve-se na mesma FD, na mesma FI, mas com alguns sentidos diferentes, pois as CP são outras. Assim, assiste-se a uma retomada de um velho

dualismo ressignificado. Assiste-se à implantação de uma concepção de educação que privilegia a separação entre trabalho técnico e fundamentos científicos e visa à formação de pessoas limitadas, adaptadas às condições de existências nas quais se encontram, sem nenhuma possibilidade de mudança social. Assiste-se à implantação de uma educação que busca determinar previamente, nos órgãos governamentais, quais as “competências e habilidades” que cada um deve desenvolver. Diante dessas reflexões, analisemos as estratégias utilizadas pelo MEC para a captura da subjetividade do público-alvo dessa Reforma.

5.5 Estratégias discursivas para a captura da subjetividade do jovem trabalhador

Apresentamos na seção 2 (Pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso) que, ao criar a teoria do discurso, Pêcheux (2014a, p. 123) postulou uma “teoria não-subjetivista da subjetividade”, ou seja, uma teoria da subjetividade com base no materialismo histórico, mostrando que ela é constituída na processualidade histórica. Pêcheux postula essa teoria, articulando língua, ideologia e inconsciente. A partir do que pontuou Althusser em relação ao processo de interpelação ideológica, Pêcheux considera o efeito do inconsciente nesse processo de interpelação. É no inconsciente que as práticas ideológicas são recalçadas, moldando o psíquico de cada sujeito e isso constitui a sua subjetividade. Sobre essa relação entre interpelação ideológica e inconsciente, Pêcheux (2014a, p. 124, grifo do autor) explica: “[...] **o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico** estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar **como o processo do Significante na interpelação e na identificação** [...]”. Pêcheux (2014a, p. 278) explica ainda que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente”.

Desta forma, a subjetividade, nos termos do que propunha Pêcheux (2014a), é afetada e, dialeticamente, também afeta a objetividade material, na qual se encontra o funcionamento da ideologia, ou seja, a subjetividade, é uma construção resultante das relações sócio-históricas (compreendendo aí também a ideologia) nas quais o sujeito do discurso, marcado por essa subjetividade “não-subjetivista”, constitui-se enquanto ser que faz história. Desta forma, o sujeito na AD, conforme mencionado em outras partes deste trabalho, é marcado pela interpelação ideológica e atravessado pelo inconsciente e, este último, por sua vez, não se

limita ao psicologismo, pois é reflexo dessa subjetividade construída dentro das relações sócio-históricas.

Retomemos, aqui, as teorizações de Orlandi (2005) ao apresentar um duplo movimento na constituição da subjetividade do sujeito. No primeiro movimento, ocorre a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. É o primeiro passo para que ocorra o assujeitamento, no qual o indivíduo, afetado pelo simbólico na história, torna-se sujeito, ou seja, constitui a sua subjetividade, resultando disso a forma-sujeito histórica que terá uma materialidade diferente em cada formação social. O segundo movimento, é marcado pela individualização desse sujeito em relação ao Estado, o qual “[...] individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação [...]” (ORLANDI, 2005, p. 106).

A forma concreta dessa individualização será caracterizada pela formação social das relações de produção. Orlandi (2005, p. 107) explica que, “no caso do capitalismo, que é o caso presente, [tem-se] a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens”. Vale destacar que esses dois movimentos não são momentos cronológicos, mas apenas didáticos. Ao teorizar sobre esse duplo movimento, Orlandi (2005, p. 99) afirmou que “a subjetividade pode interessar, discursivamente, pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no homem”. Sobre isso Orlandi (2005, p. 100) acrescenta ainda que

A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história. [...] se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras, para dizer, o sujeito submete-se à língua. Sem isto, não tem como subjetivar-se.

A constituição da subjetividade, portanto, está intrinsecamente relacionada ao uso da linguagem, a qual é marcada pela história e pela ideologia. Ao falar e produzir o seu discurso, o sujeito se submete ao funcionamento de uma determinada estrutura linguística, que trará consigo a marca de uma historicidade. Contudo, o sujeito, afetado pelo esquecimento ideológico e pelo esquecimento enunciativo, pensa ser a origem de seu dizer quando, na realidade, fala em consonância com as possibilidades dadas pelo sistema linguístico, marcado pelas condições sócio-históricas e ideológicas intrincadas nesse sistema. Essa ilusão de ser a origem de seu dizer está relacionada, segundo Orlandi (2005), ao desconhecimento do duplo movimento do processo de subjetivação. Ao tomar a forma concreta do sujeito

individualizado (pelo Estado), o efeito do simbólico, do histórico e do ideológico acaba ficando de fora no processo de compreensão da constituição da subjetividade, apagando assim, as condições materiais que constituem o sujeito. Tendo posto isto, analisemos as próximas sequências discursivas para encontrar as pistas do movimento de captura da subjetividade dos jovens trabalhadores no discurso sobre o “Novo Ensino Médio”.

SD 13:

Figura 11 – Propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”



Fonte: Brasil, 2016a.

A **SD 13** se refere ao cenário de duas propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio divulgadas pelo MEC durante o interstício entre a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017. Os vídeos foram divulgados em emissoras de televisão aberta e em redes sociais. Eles têm duração de um minuto cada e se passam em um cenário que simula uma sala de aula. No primeiro vídeo, uma atriz, representando a professora, fala com os alunos sobre a importância e necessidade da Reforma do Ensino Médio. No segundo vídeo, um aluno toma a fala, após pedir a autorização da professora. A cada fala dos personagens, textos são projetados no quadro da sala, complementando o que está sendo dito. Essas propagandas, assim como outras veiculadas sobre a Reforma do Ensino Médio, têm os jovens como personagens principais, colocando-os assim como protagonistas desse discurso.

A propaganda é um dos diversos gêneros que poderia ter sido escolhido para a divulgação dessas ideias. Discutindo sobre gêneros do discurso, Bakhtin (2011, p. 266) explica que “uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros [...]”. Dependendo das condições de enunciação e dos objetivos a serem alcançados, um gênero de discurso pode parecer mais eficiente que outros. Assim, para a divulgação do discurso sobre a Reforma do “Novo Ensino Médio”, escolheu-se o gênero

propaganda, cuja função principal é difundir ideias, criando estratégia de aceitação no interlocutor. Isso a diferencia da publicidade, cujo objetivo é vender algum tipo de produto.

Conforme conceituam Santos e Cândido (2017, p. 2), “[...] as duas [propaganda e publicidade] significam uma maneira de persuadir, mas com fins diferentes: uma com apelo ideológico e moral, e a outra com apelo ligado às vendas, respectivamente”. Santos e Cândido (2017, p. 2) acrescentam ainda que a propaganda “[...] procura atingir um determinado público e fazê-lo pensar sobre algum problema social [...]”. Ainda de acordo com Santos e Cândido (2017, p. 8-9), “[...] elas [propagandas] atingem diversas pessoas diariamente, e a esses indivíduos são postas novas formas de pensar, novas culturas, novos comportamentos, novas tendências e padrões, entre outros”. Nisso se coloca o funcionamento da ideologia, entendida como *práxis* social e necessária às atividades humanas.

Como vimos na seção 2, em seu sentido restrito, a ideologia refere-se à *práxis* das diferentes posições na sociedade de classes, configurando-se em instrumento de luta social na resolução de conflitos sociais decorrentes dos diferentes interesses contrapostos. É exatamente esse sentido restrito de ideologia que se materializa nas práticas discursivas, tal como ocorre nas propagandas sobre o “Novo Ensino Médio”, que procuram difundir uma forma de pensar a educação sob uma perspectiva da classe dominante, sob a lógica de mercado.

Nas propagandas sobre essa Reforma, tal como em qualquer outro gênero discursivo, as estratégias são dadas de acordo com o objetivo a ser alcançado, por isso, elas buscam identificação com o público-alvo, de forma que este se reconheça no que está sendo propagado. Tem-se aqui o mecanismo de antecipação, através do qual “[...] todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” (ORLANDI, 2015, p. 37). Isso determina o modo como será proferido o dizer e quais argumentos utilizar para produzir os efeitos esperados. Por isso, a propaganda analisada, por exemplo, passa-se em um cenário que simula uma sala de aula composta por jovens da etapa do Ensino Médio, identificando assim o principal público-alvo dessa reforma: os jovens na idade entre 15 e 17 anos. Tem-se, assim, uma das primeiras estratégias de captura da subjetividade ao pôr personagens jovens para falar sobre uma medida voltada para os jovens.

Essa estratégia midiática da propaganda governamental traz implícita também a ideia de que os jovens são os mais interessados nessa Reforma, tendo em vista que, segundo o que é dito nos vídeos, atende às expectativas da “realidade dos jovens de hoje”. Nesse ponto, pode-se trazer para a reflexão o que Orlandi (2015, p. 37) chama de relação de forças, segundo a qual

“[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Assim, trazer a imagem de um aluno falando com propriedade e entusiasmo sobre essa Reforma produz um efeito de identificação com o público-alvo, manipulando a opinião desses e silenciando os movimentos de resistência encabeçados pelos jovens. Apresentar os jovens como protagonistas desse discurso é uma estratégia midiática para silenciar vozes dos jovens contrários a essa reforma, tais como os do “Movimento Ocupa Escola”, que ocupou escolas em protesto à Reforma Educacional do governo Temer, logo após a aprovação da MP nº 746/2016.

Posto que falamos sobre “silêncio”, vamos compreender esta categoria a partir do que Orlandi (2007a) teoriza no livro **As formas do silêncio**. Segundo esta autora, o silêncio é fundador da significação e permite a livre mobilidade dos sujeitos e dos sentidos. Ele significa por si só. Por isso, Orlandi (2007a, p. 31, grifo da autora) defende que “ao invés de pensar o silêncio como **falta**, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como **excesso**”. Além do silêncio como fundador, a autora apresenta outra categorização: o silenciamento, ou política do silêncio. Enquanto o silêncio fundador significa por si mesmo sem estabelecer nenhuma divisão, “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007a, p. 73). Assim, no intuito de conter os diversos outros sentidos a linguagem passa a ser utilizada, pois ela “estabiliza o movimento dos sentidos” (ORLANDI, 2007a, p. 27), domesticando a significação. A linguagem funciona para aprisionar o silêncio, pois, na política do silêncio, é preciso dizer algo e estabilizar os sentidos para que o inconveniente não seja dito. As propagandas do MEC funcionam para estabilizar sentidos sobre o “Novo Ensino Médio”. Analisemos a próxima SD para continuar a discutir sobre silenciamento nessa atual Reforma Educacional.

SD 14:

Figura 12 – A sala de aula na propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”



Fonte: Brasil, 2016a.

Dessarte, além dos silenciamentos analisados, nesta **SD 14**, podem ser sinalizados outros silenciamentos, pois os vídeos da propaganda sobre o “Novo Ensino Médio” mostram uma sala de aula durante o dia com jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, ou seja, estudantes na idade adequada para essa etapa de ensino. Além disso, não é possível identificar se a escola dessa propaganda se localiza na zona urbana ou rural. Assim, silencia-se sobre outros públicos que cursam essa fase de ensino como os indígenas, os quilombolas, os alunos do turno noturno, os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Cada um com suas particularidades. Será que o “Novo Ensino Médio” é “compatível com a realidade” desses públicos também? Na realidade, não há representatividade desses públicos no vídeo, pois a turma é composta, em sua maioria, por estudantes brancos.

A cena enunciativa também produz outros silenciamentos, pois é possível observar que ela se passa em uma sala de aula estruturada, com quadro branco, paredes e móveis intactos, tendo inclusive estante para guarda de livros, um globo terrestre acima da estante, mapa-múndi na parede ao fundo da sala, realidade não comum nas escolas públicas brasileiras. Assim, fica implícito que todas as escolas (públicas e privadas) também possuem aquela mesma estrutura, silenciando sobre os problemas estruturais enfrentados pelas escolas públicas, como falta de material didático, infraestrutura comprometida, péssima remuneração e condições de trabalho dos professores. Ignoram-se esses aspectos e se limita a enfatizar os dados estatísticos negativos obtidos em indicadores como o Ideb. A próxima sequência discursiva mostrará os elementos linguísticos de uma das propagandas e como são enunciados discursos que capturam a subjetividade dos jovens da classe trabalhadora. Apresentar os jovens como protagonista desse discurso é uma estratégia de captura da subjetividade.

SD 15:

Aí, galera! Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio? Essa proposta que está todo mundo comentando por aí. Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a **realidade dos jovens de hoje**? Pois é! Agora, além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão, **eu vou ter liberdade de escolher** entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida. E **para quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar**, poderá **optar** por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro. Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso (BRASIL, 2016a, grifo nosso).

A **SD 15** traz a fala do personagem que representa um aluno no vídeo 2 da propaganda divulgada pelo MEC. Nessa propaganda, o aluno, após solicitar a permissão da professora, fala com os demais alunos sobre a Reforma do Ensino Médio. Inicialmente é possível observar uma memória discursiva atravessando o intradiscurso dessa propaganda, pois o discurso de “**uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas**” no Ensino Médio é atravessado pelo discurso presente na Pedagogia Tecnicista, que, durante o período da Ditadura Militar, foi utilizada como concepção de educação, orientada para os projetos econômicos e sociais do Governo, visando formar mão-de-obra especializada para suprir as demandas do mercado de trabalho naquele período, em virtude do modelo de crescimento econômico denominado “Milagre Econômico”. Segundo Saviani (2013, p. 383), na “[...] pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”, por isso, o processo educativo é definido de acordo com as demandas práticas, minimizando as interferências subjetivas. Esse interdiscurso que atravessa a materialidade discursiva aqui analisada é ressignificado nas atuais CPD, pois, conforme mencionado nas páginas anteriores, diferentemente da reforma educacional da década de 1970, na reforma do governo Temer as escolas particulares não serão obrigadas a ofertar a formação técnica e profissional, aliás, sequer precisarão ofertá-la. Se no Governo Militar, todas as escolas eram obrigadas a ofertar esse tipo de formação, a Reforma atual deixa as escolas particulares livres para ofertar outros percursos formativos.

Observamos, também, que nessa sequência discursiva, a informalidade da linguagem utilizada com expressões como “Aí, galera!” marca o gênero conversa e também a tentativa de aproximação com o público-alvo, numa busca por captura da subjetividade desse público para aceitar as mudanças instituídas. Depreendemos das teorias de Pêcheux que a constituição da subjetividade é marcada pela contradição que comporta ao mesmo tempo a homogeneidade e a heterogeneidade, o ritual da interpelação ideológica e a falha que está intrínseca neste ritual. Antes da publicação do Anexo III do livro **Semântica e Discurso**, Pêcheux (2014a, p. 275) pensava um sujeito homogêneo, plenamente identificado na interpelação ideológica, um “sujeito pleno identificado na interpelação da Ideologia dominante burguesa, portador da evidência que faz com que cada um diga ‘sou eu!’”. Esse sujeito poderia se desidentificar com a FI que o interpelava, mas seria uma “interpelação às avessas”, segundo Pêcheux (2014a), ou seja, o sujeito passaria de uma a outra FI. Isso devido à ilusão de um ritual de interpelação ideológica sem falhas. Contudo, no Anexo III, Pêcheux (2014a) mostrará, que essa desidentificação só é possível por causa da heterogeneidade que marca a constituição do sujeito e do discurso na mesma FD com a qual o sujeito se identificava e na qual as palavras adquirem sentidos, ou seja, o processo de interpelação ideológica trará consigo a possibilidade

da falha e, assim uma possível desidentificação. Assim, não se trata de uma subjetividade que possui uma interpelação ideológica plena, mas uma subjetividade marcada pelo efeito da contradição, em que o heterogêneo, o outro, intervém produzindo deslizes.

A heterogeneidade como constitutiva do sujeito e do discurso será discutida por Pêcheux na fase que ele denominou de AD-3, a terceira fase de desenvolvimento da AD. No texto **A Análise do Discurso: três épocas (1983)**, Pêcheux (2014c, p. 313, grifo do autor) vai mostrar que a heterogeneidade enunciativa é o que permite “[...] tematizar [...] as formas linguístico-discursivas do **discurso-outro**: - discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro [...]”. A identidade do sujeito é marcada por essa heterogeneidade, por isso, tanto o sujeito quanto o discurso são atravessados por um “discurso-outro”. Com isso, Pêcheux desconstrói a ideia de um discurso ou sujeito homogêneo, plenamente interpelado. Pêcheux (2014c, p. 313) explica ainda que “[...] nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, [...] o controle estratégico de seu discurso lhe escapa”. É nisto, no “escape”, que reside a possibilidade da heterogeneidade.

Podemos verificar a relação entre homogeneidade e heterogeneidade do sujeito no pronome “**eu**” presente na **SD 15**. A utilização desse pronome pessoal do caso reto singular, na propaganda do MEC, traz consigo uma pluralidade, uma coletividade supostamente homogênea de alunos do Ensino Médio. Ademais, verificamos nesse “**eu**” a passagem do “discurso de um outro”. O sujeito que enuncia o discurso do “Novo Ensino Médio”, no caso, o MEC, coloca-se em cena, na propaganda, como um outro, como o sujeito a quem se destina esse discurso, no caso, os jovens alunos do Ensino Médio. No “**eu**” ressoa a voz do MEC (Representante do Poder Estatal), falando sobre esses jovens. Há a voz desse possível aluno designado como “**eu**” e há a voz do Governo falando sobre esse aluno. Assim, ao falar, esses jovens são falados. Pode-se dizer que o “**eu**” é atravessado por um “vocês”. Nessa simbiose entre o sujeito e “**um outro**” ocorre a captura da subjetividade do sujeito. Nisso, atravessa a heterogeneidade, as rupturas e as contradições, compondo o discurso e o sujeito.

A marca da suposta homogeneidade do sujeito e do discurso, a qual Pêcheux critica e abandona, pode ser verificada também no sintagma “**realidade dos jovens de hoje**”, reproduzido na **SD 15**. Qual seria essa realidade? A dos jovens que vivem nas periferias? A dos jovens que são submetidos ao tráfico de drogas? A dos jovens negros que são alvos da violência racista? A dos jovens indígenas? A dos jovens que precisam trabalhar e estudar para poder sobreviver? A dos jovens que podem se dedicar aos estudos? Essa suposta homogeneidade do discurso presente nesse sintagma é desconstruído quando analisamos a

fragmentação em relação ao tipo de formação presente nesse discurso da propaganda. Verifiquemos essa fragmentação.

A fala do aluno (personagem) apresenta dois grupos nessa reforma: o grupo daqueles que poderão “**escolher entre quatro áreas de conhecimento**”; e o grupo daqueles que “**prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar**”, os quais poderão “**optar por uma formação técnica profissional**”. Ao utilizar-se do verbo “escolher”, o personagem se inscreve no discurso assumindo a posição. Vejamos como ele faz isso: “**Agora [...] eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar**”. O pronome pessoal “eu” funciona para marcar a tomada de posição do sujeito no discurso, marcando essa inscrição do personagem (ator), que, por representar um possível aluno do Ensino Médio, coloca-se como porta-voz de todos os jovens, produzindo um efeito de identificação dos alunos com a proposta do Governo.

Abrindo um parêntese aqui para pensar sobre FD, notamos que a propaganda pertence à Formação Discursiva da Mídia que, determinando o que pode e deve ser dito, silencia sob quais condições dar-se-ão esta “escolha” do percurso formativo no “Novo Ensino Médio”. A propaganda é a materialidade que comporta o discurso **sobre** um determinado objeto. Partimos, então, para ver o discurso **do** objeto, o discurso materializado na Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma no governo Temer), que diz que a organização curricular considerará a “relevância para o contexto local e a **possibilidade dos sistemas de ensino**” (art. 36, *caput*, da Lei nº 9.394/1996, NR)⁷³. Quem vai determinar a “relevância para o contexto local”? O aluno ou os órgãos governamentais? E, se o aluno não quiser ser formado de acordo com a “relevância para o contexto local”, tendo em vista que a sociedade capitalista possui como base o princípio da “liberdade” e, portanto, os indivíduos não deveriam estar limitados a uma formação que os limitem ao “contexto local”? O discurso da “liberdade de escolha” não se sustenta, mas deixemos essa discussão sobre a relação entre liberdade e educação na sociedade capitalista para outro trabalho.

Ainda no § 1º desse mesmo artigo 36, esta Lei nº 9.394/1996 (NR, grifo nosso) diz que “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades **será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino**”. No § 5º deste mesmo artigo, a Lei diz: “Os sistemas de ensino, **mediante disponibilidade de vagas na rede**, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo

⁷³ Art. 36, *caput*, da Lei nº 9.394/1996, NR: “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”.

de que trata o *caput*". Vemos, então que a "escolha" por uma das áreas de conhecimento está condicionada às possibilidades (estruturais, pedagógicas, financeira) de cada escola. Assim, não será o aluno quem "escolherá" o percurso formativo, mas isso não é dito na propaganda. Isso é dito em outra FD, na Formação Discursiva Jurídica que aparece silenciada na Formação Discursiva Midiática, no intuito de produzir o efeito de liberdade de escolha por parte do aluno.

Voltando a pensar sobre os dois grupos de aluno que aparecem no discurso da propaganda sobre o "Novo Ensino Médio", percebemos que quando o personagem aluno (locutor) utiliza o verbo "**preferir**", o personagem não se inscreve no discurso e convoca um outro sujeito estudante do Ensino Médio para compor o discurso proferido. Vejamos como isso é enunciado: "**e para quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas**". Esse "**e**" que antecede a frase iniciada pelo pronome indefinido "**quem**", é uma conjunção coordenativa aditiva, a qual possui a função, de acordo com as regras da gramática, de ligar duas orações, cuja segunda oração expressa um acréscimo à primeira oração. Na **SD 15**, aqui analisada, o "**e**" liga o conjunto de orações que tem como sujeito central o "**eu**" ao conjunto de orações que tem como sujeito central o "**quem**", mostrando que se trata de dois grupos distintos de alunos. O pronome indefinido "**quem**" funciona aqui para indefinir quem são esses jovens que precisam trabalhar "já" após a conclusão do Ensino Médio. Quem é esse sujeito indefinido do qual não se fala sobre suas condições de existência e nem sobre as circunstâncias que o faz "preferir" trabalhar? Por que uns podem "escolher" se "aprofundar" em uma área de conhecimento e outros "preferem" uma formação rápida para inserção no mercado de trabalho? Analisemos esse efeito de indeterminação com base nas discussões que Pêcheux faz acerca das modalidades de identificação do sujeito.

Falamos nas páginas anteriores que o sujeito pode se desidentificar com determinados saberes de uma determinada FD. Esse processo de desidentificação também faz parte da constituição da subjetividade e dos processos de tomada de posição. No processo de constituição da subjetividade, existem três modalidades de identificação do "sujeito da enunciação" com a ideologia (o "sujeito universal"), segundo Pêcheux (2014a): a identificação, a contraidentificação e a desidentificação.

A primeira modalidade, a identificação, comporta o que Pêcheux (2014a, p. 199) denominou como "bom sujeito", pois, reflete espontaneamente a ideologia sem precisar de maiores investidas ou de força violenta. Ocorre, nesse caso, "[...] uma superposição (um recobrimento) entre o **sujeito da enunciação e o sujeito universal**, de modo que a 'tomada

de posição' do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma de **livremente consentido**” (PÊCHEUX, 2014a, p. 199, grifo do autor). O sujeito se inscreve na FD e repete a mesma matriz de sentido dessa FD, com os mesmos efeitos de sentido, realizando a “incorporação-dissimulação” dos elementos de saberes de uma dada FD. Ocorre, então, uma captura perfeita do sujeito, contudo, vale ressaltar mais uma vez que, apesar de possuir uma aparência de interpelação plena, há falhas em todo ritual de interpelação.

A segunda modalidade de subjetivação é a contraidentificação, a qual comporta o “mau sujeito”, segundo Pêcheux (2014a, 199). Nesta, os sujeitos se inscrevem na mesma FD, mas com posições-sujeitos diferentes, ou seja, “[...] os sentidos vão se modificando, se resignificando, produzindo contradiscursos” (INDURSKY, 2011, p. 79), mas não o suficiente para romper com esta FD, embora ocorram distanciamentos, dúvidas, questionamentos dos saberes da FD na qual o sujeito está inscrito. É um processo de reprodução desconfiada dos elementos de saberes da FI. Isso ocorre porque, diferente da primeira modalidade, não há uma captura plena.

A terceira modalidade do funcionamento subjetivo é a desidentificação que se caracteriza por comportar “o pior” de todos os sujeitos, aquele que rompe totalmente com a FD dominante e se desloca para outra FD. Essa modalidade, segundo Pêcheux (2014a, p. 201-202, grifo do autor), “[...] constitui um **trabalho** (deslocamento-transformação) **da forma-sujeito** e não a sua pura e simples **anulação**”. Nas palavras de Indursky (2011, p. 83), “trata-se da desidentificação desse sujeito com uma FD e sua identificação com outra que, com a primeira, estabelece uma relação de sentidos bastante tensa”. Pêcheux (2014a, p. 202, grifo do autor) explica ainda que a interpelação ideológica continua a funcionar, mas de “[...] certo modo **às avessas**, isto é, **sobre e contra si mesma**, através do ‘desarranjo-rearranjo’ do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo)”.

Pensando no “**eu**” e no “**quem**” presente na Propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”, verificamos, no uso do pronome “**eu**”, que há uma tomada de posição na qual o sujeito se identifica com os saberes da FD que o circunscreve. É diferente no caso do uso do pronome indefinido “**quem**”, pois não há essa inscrição do sujeito no discurso. O sujeito mantém certa distância, meio como se desconfiasse, mas sem fazer rupturas com a FD, apenas reorganizando os saberes dessa mesma FD. O mesmo sujeito designado como “eu” ao falar sobre a “liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento” se identifica com esse discurso, mas se contraidentifica, utilizando-se do “quem”, com o discurso sobre “optar por

uma formação técnica profissional”. Isto posto, verifiquemos como esse “quem” indefinido das propagandas é designado em outras sequências discursivas, de outras materialidades.

SD 16:

“Para a imensa maioria dos jovens, o ensino médio é apenas uma etapa de passagem para a universidade. Mas, para **outros**, nem isso é. Então, eles acabam evadindo, reprovando. Eles acabam perdendo o estímulo com o ensino médio” (DESCHAMPS *apud* BRASIL, 2016e, grifo nosso) .

SD 17:

“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, 2016b, grifo nosso).

SD 18

“O MedioTec é uma ação do Pronatec que visa à oferta de cursos técnicos simultâneos ao ensino médio para **alunos** regularmente matriculados **nas redes públicas de educação**” (BRASIL, 2016c, grifo nosso).

A **SD 16** é um fragmento de uma fala do Presidente do CNE, Eduardo Deschamps, reproduzida em uma reportagem no sítio do MEC. A **SD 17** apresenta um recorte da Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, do Ministro Mendonça Filho. A **SD 18** reproduz sequência de uma reportagem, do sítio do MEC, na qual se falando sobre o lançamento do Programa MédioTec. Nessas sequências discursivas (**SD 16, SD 17 e SD 18**) vemos como, por um processo de paráfrase, esse sujeito indeterminado designado por “**quem**” (que “prefere optar por uma formação técnica profissional”), nas propagandas sobre o “Novo Ensino Médio”, vai adquirindo outras designações: “**outros**” (na SD 16); “**jovens de baixa renda**” (na SD 17); “**alunos [...] nas redes públicas de educação**” (na SD 18). A SD 17 mostra que esses “outros” que “acabam perdendo o estímulo com o ensino médio”, apresentados na SD 16, são “os jovens de baixa renda”. A solução então para esses “outros”, para “os jovens de

baixa renda”, é apresentada na SD 18, que traz o Programa MedioTec, que materializará a oferta da formação técnica e profissional.

Retomando a análise da **SD 15** (que reproduz a fala do personagem aluno na Propaganda “Novo Ensino Médio”), compreendemos que o discurso reproduzido produz um efeito de que aquele que “tem liberdade de escolher” entre as quatro áreas de conhecimento não tem pressa para começar a trabalhar e, por isso, pode continuar os estudos. O verbo “preferir” produz um efeito de que estaria nas mãos do sujeito a possibilidade de escolha por uma formação técnica profissional. Se ele não poderá aprofundar o conhecimento adquirido e precisa “já” trabalhar, a formação técnica profissional não é uma “opção”, mas o único caminho apresentado pelo Governo para aqueles que sobrevivem da venda de sua força de trabalho, para os “jovens de baixa renda”. Ao mesmo tempo, esse discurso silencia sobre os jovens que, além de estudar, precisam conciliar estudos com trabalho, como os alunos do Ensino Médio Noturno, que frequentam o Ensino Médio nesse turno porque necessitam trabalhar durante o dia para sobreviver. Analisemos a próxima sequência discursiva para contrapor a palavra “opção” com outra palavra.

SD 19:

“A proposta do Novo Ensino Médio traz como ações catalisadoras a **indução** à formação técnica para alunos do ensino médio, o fomento à Escola em Tempo Integral e o estímulo do protagonismo juvenil” (BRASIL, 2016c, grifo nosso).

A **SD 19** traz uma sequência discursiva presente na reportagem do sítio do Ministério da Educação sobre o lançamento do Programa MedioTec. Nessa reportagem, ao invés da palavra “opção” para se referir ao percurso formativo da formação técnica profissional, temos a palavra “**indução**”. Pêcheux (2014a) afirmou que as palavras mudam de sentido de acordo com a posição ocupada pelo sujeito que as empregam, pois elas adquirem seu sentido nas Formações Discursivas em que se circunscrevem. Pêcheux (2014a, p. 148, grifo do autor) acrescentou também que “[...] palavras, expressões e proposições **literalmente diferentes** podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’ [...]”. Sendo assim, a palavra “opção”, presente na Propaganda do MEC, contém em si, também, o sentido da palavra “indução”, mostrando que não se trata de uma escolha, mas de algo previamente estabelecido, para o qual os alunos serão “induzidos”. Um mesmo sujeito, o MEC, em meios

diferentes (propaganda/sítio), utiliza-se de palavras diferentes, mas que produzem o mesmo efeito de sentido.

Assim, com discursos sobre inserção rápida no mercado de trabalho, as propagandas do MEC trabalham com o imaginário do público-alvo dessa Reforma – os jovens entre 15 e 29 anos que frequentam as escolas de Ensino Médio. Vale reforçar aqui que mais de 70% desses jovens estudam nas escolas públicas e são oriundos da classe trabalhadora, ou seja, conforme aponta o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que acompanha as DCNEM2012 (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), nos últimos 20 anos “[...] um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras” (BRASIL, 2013, p. 146) passou a frequentar o Ensino Médio no Brasil. Houve uma ampliação da oferta de matrículas no Ensino Médio, trazendo um novo público de alunos às escolas públicas. Esse público sobrevive através da venda de sua força de trabalho e precisa conciliar trabalho com vida escolar (BRASIL, 2013), conforme colocamos nas páginas anteriores. O discurso materializado nas propagandas dialoga com a expectativa desse público específico, produz um efeito de antecipação do que esses jovens vão pensar, do que eles esperam ouvir. Segundo Pêcheux (2014b, p. 77, grifo do autor), “esta antecipação **do que o outro vai pensar** parece constitutiva de qualquer discurso [...]” e tem relação com as Formações Imaginárias, as quais compõem as CPD, conforme explicado na seção 4.

Por meio das Formações Imaginárias, os interlocutores falam de acordo com a situação da enunciação e os lugares a partir dos quais eles se pronunciam. Nas palavras de Pêcheux (2014b, p. 77): “isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’”. Pêcheux (2014b, p. 82, grifo do autor) afirma ainda que “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a **si** e ao **outro**, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Assim, com as Formações Imaginárias, os interlocutores antecipam a resposta e o que deve ser dito ao receptor do discurso. Nisso, está presente o inconsciente funcionando para determinar os aspectos da comunicação. Desta forma, ao enunciar algo, os interlocutores considerarão as seguintes questões, segundo Pêcheux (2014b, p. 82): “quem sou eu para lhe falar assim?”; “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”; “Quem sou eu para que ele me fale assim?”; “Quem é ele para que me fale assim?”. Essas Formações Imaginárias dizem respeito à posição dos protagonistas do discurso que fazem antecipações das representações de seus receptores, inclusive das possíveis respostas ao discurso emitido.

Desta forma, falando sobre inserção rápida no mercado de trabalho e pensando em quem é esse sujeito aluno que, nos últimos 20 anos, passou a frequentar as escolas públicas de Ensino Médio, o “orador”, no caso o MEC, através das propagandas, experimenta de certa maneira o lugar do ouvinte, no caso os jovens oriundos da classe trabalhadora. Imaginando um jovem de “baixa renda”, aluno de escola pública, que sobrevive da venda de sua força de trabalho, o Governo, a partir de seu próprio lugar, imagina, precede, prevê onde este ouvinte (aluno) o espera, capturando assim a sua subjetividade através dos discursos materializados nas propagandas. Para esses jovens foi pensado o itinerário da formação técnica e profissional, implementado através do Programa MedioTec, por profissionais com apenas “notório saber”.

A Reforma foi promulgada também para as escolas particulares, pois, como o MEC é responsável por fiscalizar todo o ensino no Brasil, as escolas particulares devem submeter seu conteúdo programático à análise desse Ministério. Assim, essa Reforma também poderá impactar a rede particular, mas, diferente da rede pública, as escolas particulares possuem mais autonomia para ofertarem os percursos formativos. Inclusive, como mencionado nas páginas anteriores, têm autonomia para não ofertar o itinerário da formação técnica e profissional, podendo ofertar apenas os itinerários das áreas de conhecimento científico. Nessas escolas sim é possível que realmente o aluno possa ter “liberdade de escolher” seu percurso formativo. Contudo, o *corpus* discursivo selecionado para análise não apresentava nada em relação aos jovens que frequentam as escolas particulares. Nem na Lei nº 13.415/2017, nem na Exposição de Motivos do Ministro Mendonça Filho e nem nas reportagens publicadas no sítio do MEC. O Ministro Mendonça Filho, em sua Exposição de Motivos, por exemplo, explica que “os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (BRASIL, 2016b). Ele convoca uma suposta opinião desse grupo, baseado no que diz uma pesquisa, para justificar a necessidade da Reforma, mas silencia sobre o que os jovens de alta renda veem em relação à escola de Ensino Médio. Embora se tenha um efeito de evidência de que uma lei seja feita para todos os alunos, não se fala sobre os outros jovens, mas apenas dos “jovens de baixa renda”, dos “alunos matriculados nas redes públicas de educação”. Talvez porque não precisem ser falados. Talvez para se continuar produzindo aquele efeito de homogeneização presente no sintagma “realidade dos jovens de hoje” (da Propaganda do MEC), como se todos os jovens (os “de baixa renda” e os de alta renda) estivessem na mesma situação. Tenta-se silenciar as contradições de classes que marcam a formação social capitalista, na qual nos encontramos em sua forma neoliberal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objeto de estudo a concepção de formação escolar da classe trabalhadora materializada na Reforma do Ensino Médio, promovida pelo governo Temer. Pretendeu-se responder aos seguintes questionamentos: o que há de “novo” nesse “Novo Ensino Médio” no que se refere às políticas públicas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora? Quais memórias discursivas são acionadas no discurso sobre o “Novo Ensino Médio”? Quais os efeitos de sentido produzidos pelo discurso de um “Novo Ensino Médio”? O estudo teve como objetivo: compreender qual é o Ensino Médio que agora é pressuposto como “velho”, recorrendo à memória discursiva da educação brasileira, bem como investigar qual a concepção de educação que foi apresentada como “nova” nesse “Novo Ensino Médio” no que concerne às políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora no Ensino Médio.

Assim, o foco da pesquisa foi a discussão sobre a concepção de educação voltada para a classe trabalhadora no Brasil e os embates que perpassaram a historicidade do Ensino Médio, refletindo sobre a dualidade entre formação profissional e formação propedêutica, dentro do movimento de implantação das políticas públicas e da importância dessas para amenizar as desigualdades geradas pela relação capital-trabalho. Para isso, tomamos como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de origem francesa pecheutiana que nos permitiu compreender as políticas públicas como forma de interpelação dos sujeitos pela esfera jurídica do Estado, como coloca Pfeiffer (2010, p. 89) ao afirmar que:

[...] as políticas de ensino do MEC e suas legislações correlatas [...] são lugares analíticos importantes na compreensão de algumas das interpelações dos sujeitos pelo Estado. Nesse sentido, a contínua reprodução de exames como o Provão (ensino superior), o SAEB (ensino básico) e o ENEM (ensino Médio) e a expansão dos instrumentos normativos que estabelecem os currículos mínimos (os PCN e suas versões: PCN em ação e PCN +) são importantes fatos de linguagem que interferem na ordem do social na sua configuração urbana, tal como ela se apresenta na produção, na divulgação e na circulação do conhecimento no Brasil.

As Políticas Públicas comportam as ideias reformistas, cujo termo “reforma” teve origem nos movimentos de reivindicação por melhores condições de vida e trabalho para a classe trabalhadora. Referem-se às respostas dadas pelo Estado, através da implementação de políticas sociais, às expressões da “Questão Social”, a qual reflete o aumento da miserabilidade e os embates da relação capital-trabalho em torno da diminuição das mazelas sociais. Portanto, as políticas públicas foram implantadas como respostas às mobilizações trabalhistas em virtude das precárias condições de existência resultantes da exploração da

força de trabalho no sistema capitalista. Contrariamente, o que se tem hoje são “contrarreformas”, como afirma Behring e Boschetti (2011), que também se caracterizam por dar respostas às expressões da “Questão Social”, mas retirando os direitos, reconfigurando as políticas públicas existentes. Nesse sentido, a “Reforma” do Ensino Médio é uma “contrarreforma”, pois destrói o que existia antes e empobrece a educação, impedindo que se vá além do mínimo estabelecido, além do considerado “**essencial**” para a manutenção da lógica capitalista. Por isso, também, que essa reforma se insere no contexto de outras medidas normativas que tocam nas relações trabalhistas.

Nessa discussão sobre a implementação das Políticas Públicas e dentre elas as Políticas Públicas Educacionais, puxamos um pouco o fio da história do Ensino Médio, buscando a historicidade que o marca em relação à formação dos jovens trabalhadores. Nisso, compreendemos que, se até a década de 1930 não havia políticas de educação de nível médio para os que viviam do trabalho, pois o acesso a esse tipo de ensino era privilégio para poucos, foi naquele período que se começou a falar em uma “tendência à gratuidade” do ensino secundário para torná-lo mais acessível, como previsto na Constituição de 1934. Foi naquele período também que a educação profissional, desenvolvida em paralelo ao ensino secundário e sem relação nenhuma com este, adquirirá o *status* de nível médio. Isso refletiu tanto os fatores econômicos, quanto a pressão dos movimentos sociais por acesso aos níveis mais elevados de ensino, não se limitando ao ensino primário. Contudo, estabeleceram-se dois tipos de Ensino Médio: um propedêutico (secundário) e um profissional (com os ramos profissionais), que engessavam a formação dos alunos e os limitavam à área de formação profissional cursada, alguns sem poder acessar qualquer tipo de ensino superior, pois só o ensino secundário permitia o acesso a qualquer curso superior.

Desde o Brasil Colônia, sempre houve dois tipos de educação no Brasil: uma para os trabalhadores, limitados ao ensino das primeiras letras e aos cursos de aprendizagem profissional, e outra para os filhos da elite. Contudo, o embate entre diferentes concepções de formações dentro do próprio ensino de nível médio começa a ser datada de 1855, quando o Governo Imperial definiu dois percursos no Colégio Pedro II: um percurso mais curto, para quem quisesse concluir e cursar uma formação técnica, e outro mais longo, para quem quisesse prosseguir para o nível superior. Isso refletia o embate entre ensino clássico e ensino científico, que marcou a história do Ensino Secundário no Brasil. Esse embate acabou na década de 1970, quando o Governo Militar eliminou o ensino clássico, mantendo o científico com parte diversificada para profissionalização compulsória.

Contudo, foi na década de 1940 que se definiu para todo o país e não apenas para o Colégio Pedro II, dois tipos de percurso formativo no nível médio: propedêutico e profissional. O Secundário continuava com o embate entre formação de base literária e formação científica, mas, agora existia também o percurso das profissões técnicas que adquiriu o *status* de Ensino Médio, caracterizando-se assim como formação de nível médio para a classe trabalhadora, que deveria estudar menos e se inserir no mercado de trabalho, enquanto que os alunos do ensino secundário, o qual trazia consigo o prestígio sócio-histórico, poderiam continuar os estudos em nível superior. Isso ampliou a expansão do Ensino Médio público, mas consolidou a histórica dualidade de formação existente até hoje. Agora, o ensino clássico e/ou científico se contrapunha ao ensino profissionalizante.

São esses dizeres, essa memória discursiva educacional, esse interdiscurso, que ressoa na tessitura discursiva do “Novo Ensino Médio”. Essa “contrarreforma” parafraseia e ressignifica diversos dizeres que marcam a historicidade do Ensino Médio. Ela repete a matriz de sentido do que, ao longo da história, definiu-se como educação voltada para os “jovens de baixa renda”. Ela parafraseia a reforma da década de 1940, ao estabelecer dois percursos formativos: propedêutico e profissionalizante; parafraseia a reforma da década de 1970, ao estabelecer a opção pela formação profissionalizante e fortalecer a educação privada em detrimento da educação pública; e parafraseia a reforma da década de 1990 ao trazer a concepção de formação com base nas “Pedagogias do aprender a aprender”, que se circunscreve no contexto de implantação do neoliberalismo, e preza pelo desenvolvimento da capacidade de adaptação dos indivíduos ao contexto da sociedade capitalista. Além de parafrasear esses dizeres da memória discursiva educacional, essa “contrarreforma”, é polissêmica, pois produz sentidos diferentes da perspectiva de educação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), na qual se previa uma educação com qualidade socialmente reconhecida que privilegiasse o ensino integral, omnilateral dos sujeitos.

Ademais, sobretudo para o aluno que cursar o itinerário formativo V (formação técnica e profissional), essa “contrarreforma”, designada como “Novo Ensino Médio”, leva a educação a um formato semelhante ao que havia no Brasil Império para a maioria da população, que era limitada ao ensino primário desenvolvido nas Escolas de Primeiras Letras, pois o acesso ao ensino secundário era privilégio de poucos. Uma educação que se limitava às habilidades para ler (Português), contar (Matemática) e a aprendizagem profissional (Itinerário V – Formação técnica profissional). Hoje, acrescenta-se o estudo da língua inglesa. Isso porque Matemática e Língua Portuguesa são as disciplinas nas quais os alunos do Ensino

Médio são avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Por isso, as demais áreas de conhecimento estão sendo ignoradas, pois o principal argumento para essa “contrarreforma” tem sido o aumento desse Índice.

Compreende-se assim que as CPD são outras, pois esta “contrarreforma”, para além de parafrasear outras reformas educacionais, insere-se no contexto de avanço do neoliberalismo e dos processos de mercadologização da educação, com forte interferência também do ultraconservadorismo que se manifestou nos últimos anos no Brasil, expelindo resquícios de um preconceito de classe construído ao longo do processo histórico. O processo de mercadologização pode ser verificado pela abertura para a ação das PPP's que atuarão na oferta do itinerário formativo V (formação técnica e profissional), através do Programa MedioTec e também nos convênios firmados com instituições de educação à distância.

Essa mercadologização também pode ser verificada pelo fato de que as escolas particulares estarão livres para estabelecer os critérios na organização da oferta dos itinerários formativos, inclusive não precisarão ofertar todos os itinerários, estando livres para competir por alunos ao oferecer os itinerários. Se uma determinada escola particular não puder oferecer o itinerário que o aluno espera, esse aluno poderá escolher outra escola e dessa forma aumentará a competitividade entre as escolas privadas. Isso fortalecerá ainda mais a educação privada em detrimento da educação pública, pois os alunos das escolas públicas estarão limitados a cursar o itinerário formativo que a escola puder oferecer, resultando assim no aumento dos níveis de desigualdades sociais no Brasil. Se realmente o Governo quisesse possibilitar escolhas para os alunos, teria colocado na lei da Reforma a obrigatoriedade de oferta do itinerário que o aluno quisesse cursar. No entanto, o Estado não se responsabilizou pela obrigatoriedade dessa oferta. E, mesmo assim, caberia o questionamento: qual a capacidade cognitiva de um indivíduo aos 14 anos para tomar uma decisão que limitará o seu desenvolvimento a apenas uma área de conhecimento? Talvez um estudo no campo da psicologia pudesse dar conta disto.

A EC nº 59/2009 impõe como obrigatoriedade a oferta do Ensino Médio gratuito para todos os que quisessem cursá-lo, inclusive para os que não puderam cursar na idade certa. Isso foi um avanço grande se comparado ao histórico de não obrigatoriedade dessa etapa de ensino por parte do Estado. Contrariando esse avanço, a “Contrarreforma” do Ensino Médio desobriga o Estado de ofertar os conteúdos científicos. É como se dissesse: “tudo bem, o acesso ao Ensino Médio pode ser para todos, sou obrigado a ofertar, mas os alunos não terão acesso ao conteúdo científico”. Abrindo, com isso, o espaço para o fortalecimento do ensino

privado, cujos alunos poderão de fato escolher seus percursos formativos, enquanto que os da escola pública serão limitados às “possibilidades dos sistemas de ensino”. Estabelece-se, assim, uma educação pública de nível médio esvaziada de seus conteúdos científicos.

Desse modo, essa “contrarreforma” retira as possibilidades de pleno desenvolvimento do ser humano e limita suas escolhas. Ela reitera todo o histórico de disputa entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante no nível do Ensino Médio e oficializa a ideia de que a classe trabalhadora não deve conhecer mais do que o que a classe burguesa queira que ela aprenda, regulando-se a capacidade de aprendizagem da classe trabalhadora pela via escolar. Além disso, advogar que o estudante poderá definir seu percurso formativo é tornar o Ensino Médio um espaço de individualização da formação, produzindo o ideário de um jovem trabalhador que saiba se virar dentro da lógica da reforma trabalhista, materializada na Lei nº 13.467/2017, na qual ele deverá criar as possibilidades de sua inserção no mercado de trabalho. É um discurso individualista, no qual se reafirma o pré-construído de que a situação de desemprego ou de precariedade do trabalho não é uma problemática social, mas uma responsabilidade do próprio sujeito. As propagandas aqui analisadas funcionam exatamente para produzir esse efeito de responsabilização dos sujeitos por seu sucesso e/ou fracasso, silenciando sobre a estrutura sobre a qual se fundamenta a sociedade capitalista, uma estrutura na qual prevalece a contradição de desenvolvimento de riqueza e pobreza ao mesmo tempo.

Diante disso, podemos voltar a refletir sobre a ilustração projetada na introdução em relação à realidade de precarização estrutural e de falta de profissionais (professores) nas escolas públicas do Brasil. Na ilustração, sinalizávamos para possíveis casos em que a escola não tinha os professores de determinadas disciplinas, que, anteriormente à MP nº 746/2016, eram obrigatórias, e nem a estrutura necessária ao desenvolvimento das aulas, como laboratórios, bibliotecas etc. Com base no percurso teórico aqui desenvolvido, podemos afirmar que o Governo conseguiu resolver esse problema, retirando a obrigatoriedade de ofertar as áreas de conhecimento e se obrigando a ofertar apenas as disciplinas necessárias às avaliações que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disciplinas para as quais não se requer maiores investimentos, como laboratórios, equipamentos de informática, espaços para atividades físicas etc. Desta forma, o “Novo Ensino Médio” materializa uma concepção de formação escolar na qual os alunos da rede pública de ensino, cujo público é formado pelos filhos da classe trabalhadora, devem estudar pouco, serem privados do acesso ao conhecimento socialmente construído, e serem “induzidos” à “opção” pela formação profissionalizante.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER, Tales. **Michel Temer e o fascismo comum**. São Paulo: Hedra, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução: Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **O avesso do discurso**: análise de práticas discursivas no campo do trabalho. Maceió: Edufal, 2007.
- ANTONIO, José Carlos (Org.). **Filosofia da educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. (Biblioteca Universitária Pearson).
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v.2).
- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. Da escravidão ao trabalho assalariado: uma visão de longo prazo das relações de trabalho no Brasil (1500-1950). In: MATTOS, Marcelo Badaró; TERRA, Paulo; VARELA, Raquel. **História das relações de trabalho**: Brasil, Portugal em perspectiva global. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 37-68.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 maio 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>. Acesso em: 6 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Anúncios publicitários sobre Novo Ensino Médio explicam as mudanças propostas pelo MEC**. Brasília, DF, 31 out. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Governo federal libera R\$ 850 milhões para iniciativas no contexto do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 20 dez. 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43351-governo-federal-libera-r-850-milhoes-para-iniciativas-no-contexto-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 17 jul. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/51871-ministerio-vai-buscar-apoio-para-implementar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Presidente do CNE defende mudança no ensino médio e debate do tema com sociedade**. Brasília, DF, 15 dez. 2016e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43151:presidente-do-cne-defende-mudanca-no-ensino-medio-e-defende-debate-do-tema-com-sociedade&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Revista O novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em 2017, Pronatec ofertará quase 10 vezes mais vagas em cursos técnicos a alunos do ensino médio**. Brasília, DF, 27 dez. 2016d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43591-em-2017-pronatec-ofertara-quase-10-vezes-mais-vagas-em-cursos-tecnicos-a-alunos-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos: Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1 abr. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 set. 2016b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. [Brasília, DF: MEC, 2019]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Brasília, DF: MEC, [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador - documento orientador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República. **Presidência da República divulga nota sobre aprovação da Medida Provisória do Ensino Médio**. Brasília, DF, 8 fev. 2017d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/44981-presidencia-da-republica-divulga-nota-sobre-aprovacao-da-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 21, n. 1, p. 3-24, abr. 1991. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/issue/view/94>. Acesso em: 15 maio 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed.. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. **Letras: revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM**, Santa Maria, v. 24, n 48, p. 193-210, jan./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148514432>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/784/showToc>. Acesso em: 13 maio 2019.

COSTA, Gilmaísa Macedo da. Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social. **Urutágua: revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, n. 9, [p. 1-13], abr./jul. 2006. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/009/09costa.htm>. Acesso em: 27 maio de 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução: Cristina de Campos Velho Birck *et al.* São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. *In*: ZIBAS, Dogmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 15-32.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. A dinâmica histórica das políticas públicas no Brasil. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). **Ditos e interditos em educação brasileira**. Curitiba: CRV, 2012. p. 13-23.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Programa Ensino Médio Inovador: desafios para a formação docente. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras, v. 5, n. 10, p. 165-180, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/1489/showToc>. Acesso em: 17 jul. 2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2017.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história. *In*: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral dos. (org.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 11-22.

FERRETI, João Celso; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas, v. 38, nº 139, p. 285-404, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama *et al.* **Análise do discurso**: fundamentos & prática. Maceió: EDUFAL, 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. Leia íntegra do discurso de posse do presidente interino Michel Temer. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 maio 2016. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1770780-leia-integra-do-discurso-de-posse-do-presidente-interino-michel-temer.shtml>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FRANCISCO FILLHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2004.

FUNDAÇÃO DOM CABRAL. **Sobre a FDC**. [Nova Lima: FDC, 2019]. Disponível em: <https://www.fdc.org.br/sobreafdc>. Acesso em: 22 abr. 2019. Sobre a FDC.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRIGOLETTO, Evandra; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. O imaginário sobre o golpe de 2016: silenciamentos e contradições. *In*: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stokmans; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. (org.). **Imaginário, sujeito e representações**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 36-58. (Coleção Letras – Programa de Pós-graduação em Letras).

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” (1969). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 11-38.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 67-89.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-121, jun./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30020>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/issue/view/1706/showToc>. Acesso em: 22 mar. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Novo ensino médio em Santa Catarina contará com parceria do Instituto Ayrton**... São Paulo, 23 nov. 2016. Radar. Disponível em: http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/Novo_ensino_meacutedio_em_Santa_Catarina_contar_com_parceria_do_Instituto_Ayrton.html. Acesso em: 12 dez. 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Números de impacto: relatório anual 2016**. [São Paulo, 30 nov. 2017]. Instituto: Relatórios Anuais. Disponível em: http://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2016/Impacto_2017.11.30.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução: João Baptista Machado. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Biblioteca jurídica WMF).

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, v. 38, n. 3 (152), p. 526-547, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-35172018-2784>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v38n3/1809-4538-rep-38-03-526.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução: Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Escala, 2007. (Coleção grandes obras do pensamento universal, 77).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. Tradução: Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**. Tradução: Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&M Pocket, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MEDIOTEC. **MedioTec 2017: vagas, cursos e inscrições**. [s. l.: MedioTec, 2016]. Disponível em: <https://www.mediotec.pro.br/mediotec/>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 47-69.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD69). Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Análise do discurso: três épocas (1983). Tradução: Jonas de A. Romualdo. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014c. p. 307-315.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução: Péricles Cunha. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-249.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2012.v21.n38.p%25p>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/497/420>. Acesso em: 27 nov. 2017.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010. p. 85-99.

PRONATEC, Programa Nacional de Acesso a Cursos, Empregos e Concursos. Mediotec. **MedioTec – MEC lança programa de ensino técnico para estudantes do ensino médio**. [s. l.: Pronatec, 2016]. Disponível em: <https://pronatec.pro.br/mediotec/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III**: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 229-242.

REDE BRASIL ATUAL. **MP 746, contestada por especialistas e estudantes, é aprovada pela Câmara.** Rede Brasil Atual, São Paulo, 8 dez. 2016. Educação – ensino médio. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/contestada-por-especialistas-e-estudantes-camara-aprova-mp-746-6627.html>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas, v. 33, n 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2013.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2015. (Folha Explica).

SANTOS, Anderson Inácio dos; CÂNDIDO, Danielle. Por um conceito de Propaganda e Publicidade: divergências e convergências. In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO; CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1973-1.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2018.

SARAIVA, Adriana; PERET, Eduardo. Desemprego sobe para 12,7% com 13,4 milhões de pessoas em busca de trabalho. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, [Rio de Janeiro], 30 abr. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>. Acesso em: 5 maio 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Salum (org.). Tradução: Antonio Chelini, José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: revista de Educação, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVEIRA, Aline Reinhardt da. **O discurso sobre a reforma do ensino médio**: uma análise da divulgação governamental. Orientadora: Ercília Ana Cazarin. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, UCPEL, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/04/Dissertacao-Aline-Reinhardt-da-Silveira.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganada. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2).

TERRA, Márcia de Lima Elias (org.). Políticas públicas e educação. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **A educação mudando o Brasil?**: uma abordagem discursiva da propaganda oficial. Maceió: Edufal, 2013.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II**: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-37, jan./abr. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. (Re)Significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros internacionais. *In*: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 71-92.