

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MARIA APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS FEITOSA**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS (RE) VELADORES**

**Maceió**

**2019**

**MARIA APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS FEITOSA**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS (RE) VELADORES**

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, do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: História e Discurso.

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

**Maceió**

**2019**

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

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

F311r Feitosa, Maria Aparecida Ferreira dos Santos.  
A reforma do ensino médio : discursos (re)veladores / Maria Aparecida  
Ferreira dos Santos Feitosa. – 2019.  
134 f.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 124-129.

1. Trabalho - Aspectos sociais. 2. Análise de discurso. 3. Reforma do ensino.  
4. Mercantilização do ensino. 5. Horário de trabalho flexível. I. Título.

CDU: 81'42:37.014.3



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

A Reforma do Ensino Médio: Discursos (Re)veladores

**MARIA APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS  
FEITOSA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

*M. do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante*

---

Prof(a). Dr(a). MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA  
CAVALCANTE (UFAL)  
Orientador(a)

*Inalda Maria dos Santos*

---

Prof(a). Dr(a). INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

*Roseane Maria de Amorim*

---

Prof(a). Dr(a). ROSEANE MARIA DE AMORIM (UFPE)  
Examinador(a) Externo(a)

À minha mãe, Maria Salete,  
que mesmo sozinha, criou seus cinco filhos  
com muita luta. Motivo de orgulho para mim.  
Ao Luís, Victória e Sérgio pelo apoio e  
carinho durante essa caminhada.  
Á D. Izabel pelo apoio generoso.  
E aos/às estudantes  
que estiveram ocupando as instituições de  
ensino em 2016.

## AGRADECIMENTOS

### **Agradeço...**

À minha orientadora, professora Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pela compreensão no processo de condução da construção da dissertação.

Às professoras Inalda Maria (UFAL) e Roseane Amorim (UFPE) pelas sugestões apresentadas no momento da qualificação.

Aos professores da AD/UFAL, especialmente Kátia Melo, Virgínia Amaral, Helson Sobrinho e Sóstenes pelos ensinamentos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), especialmente Walter Mathias, Roseane Amorim e Georgia Cêa.

Às professoras Maria Leônia Carvalho (UFS) e Elione Diógenes (UFAL) por aceitarem o convite para compor a banca de avaliação na condição de suplentes.

Aos colegas do mestrado, turma 2017 e em especial aos do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: História e Discurso (GEPPHED), Luciane, Jacylene, Francisco e Josenilda que contribuíram com as discussões sobre a Análise do Discurso.

Ao Alexandre, que desde o processo seletivo tem apresentado importantes contribuições para minha pesquisa.

A Josenilda (Josy) pela acolhida e incentivo durante o curso.

Aos trabalhadores da UFAL em geral, mas principalmente, aos terceirizados.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, juntamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio e incentivo a este trabalho.

A todos/as que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

**Ninguém tira o trono do estudar  
Ninguém é o dono do que a vida dá**

Ninguém tira o trono do estudar  
Ninguém é o dono do que a vida dá  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula essa jaula vai virar  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula essa jaula vai virar

**A vida deu os muitos anos da estrutura  
Do humano à procura do que Deus não respondeu  
Deu a história, a ciência, arquitetura  
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu  
Depois de tudo até chegar neste momento me negar  
Conhecimento é me negar o que é meu**

**Não venha agora fazer furo em meu futuro  
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu  
Vocês vão ter que acostumar**

Ninguém tira o trono do estudar  
Ninguém é o dono do que a vida dá

Ninguém tira o trono do estudar  
Ninguém é o dono do que a vida dá  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula essa jaula vai virar  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula essa jaula vai virar

**E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo  
E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu  
Que neste trono todo ser humano é rei  
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu  
Pra ter escolha, tem que ter escola  
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar  
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio  
Nem artista, nem polícia militar  
Vocês vão ter que engolir e se entregar  
Ninguém tira o trono do estuda**

Dani Black (O Trono do Estudar, grifo nosso)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Música que simbolizou a resistência estudantil durante as ocupações nas instituições de ensino em 2016 no Brasil

## RESUMO

Esta dissertação integra o grupo de pesquisa “Políticas Públicas: História e Discurso”, na linha de pesquisa “História e Política da Educação” do PPGE/CEDU. O presente trabalho analisa o discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio a partir da Medida Provisória 746/2016, proposta pelo governo Temer, por meio do ministro da educação Mendonça Filho. O objetivo da pesquisa consistiu em contribuir para uma leitura crítica das reformas da educação brasileira na atualidade. Neste trabalho apresentamos as seguintes questões norteadoras: que memória discursiva é evocada? O que é silenciado no discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio? De modo mais específico buscou-se relacionar o complexo social da educação com a categoria trabalho numa perspectiva ontológica; analisar o funcionamento da memória discursiva, os efeitos de sentido que o discurso sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio tenta estabelecer e identificar os limites e contradições silenciados na materialidade discursiva da Exposição de Motivos (EM 84/2016/MEC) que justifica a Medida Provisória enquanto política pública educacional. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental e os dados foram analisados por meio do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, ancorado no Materialismo Histórico Dialético. Além de Pêcheux, outros autores contribuíram na construção do referencial teórico desta pesquisa, tais como: Cavalcante (2007), Orlandi, Saviani (2013), (2018); Frigotto (2010) entre outros. O corpus analisado foi composto de sequências discursivas (SDs) extraídas do documento “Exposição de Motivos” que fundamentou a MP 746/2016. O estudo realizado sinaliza que o discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio - considerando a luta entre capital e trabalho próprios da sociedade de classes, neste caso, a capitalista - está nivelado à noção de capital humano e pedagogia das competências fundamentada na racionalidade instrumental instaurada na Divisão Social do Trabalho. Nesse sentido, percebemos que a Reforma do “Novo” Ensino Médio simula um discurso de “Novo”, todavia, evoca a memória discursiva de períodos ditatoriais ocorridos no Brasil, no Estado Novo com Gustavo Capanema; na LDB n. 5.692/1971 estabelecendo o ensino profissionalizante como única possibilidade de formação para os estudantes da escola pública. Nesta perspectiva, a Reforma do “Novo” Ensino Médio faz parte de um projeto da sociedade capitalista que tem o papel de preparar a classe trabalhadora aos novos padrões de exploração que atendam às exigências do mercado em contraposição à formação geral e crítica da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação. Discurso. Mercantilização. Flexibilização.

## ABSTRACT

This dissertation integrates the search group “Public Policy: History and Speech”, in the search line “History and Education Politics” of PPGE/CEDU. The present work analyzes the “New” High School Reform from the Provisional Measure 746/2016, proposed by Temer government, through the education minister Mendonça Filho. The research objective consists in contribute to a critical reading of reforms of the brazilian education nowadays. In this work we present the following guiding questions: which discursive memory is evoked? What is silenced in the “New” High School Reform Speech? More specifically, we sought to relate the education social complex with the category “work” in a ontological perspective; to analyze the functioning of the discursive memory, the sense effects that the discourse about the “new” high school reform tries to establish, and identify the silenced limits and contradictions in the discursive materiality of the Exposition of Motives (EM 00084/2016/MEC) that justifies the Provisional Measure while educational public policy. The methodological route was through bibliographic and documental research and the data were analyzed through theoretical-methodological referential of the Speech Analysis founded by Michel Pêcheux, anchored in the Dialectical and Historical Materialism. Beyond Pêcheux, other authors contributed in the referential theoretical of this research, such as: Cavalcante (2007), Orlandi, Saviani (2013), (2018); Frigotto (2010) and others. The *corpus* analyzed was composed of discursive sequences (SDs) extracted from the document “Exposition of Motives” that fundamented the MP 746/2016. The study performed signals that the “New” High School Reform – considering the struggle between Capital and Work, own of class society, in this case, the capitalist one – is level to the notion of human capital and pedagogy of skills, fundamented in the instrumental rationality instituted in the Work Social Division, which is subscribed in the Ideological Formation of Capital. In this sense, we perceive that the “New” High School Reform simulates a speech of “new”, however evokes the discursive memory of dictatorial periods occurred in Brazil, as the New State with the organic laws of the minister Gustavo Capanema and the business-military dictatorship that instituted the second version of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB n. 5.692/1971) establishing the professional education as the only possibility of formation to the public school students. In this perspective, the “New” High School reform is part of a capitalist society project that has the role of preparing the working class to the new standarts of explotation that attends to the market demands in counterposition to working class general and critical formation.

**Key-words:** Work. Education. Discourse. Commodification. Flexibilization.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Abrangência do ICE entre 2004 – 2018.....	115
--	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicadores selecionados do mercado de trabalho – Brasil – 2012 – 2018..... 118

Gráfico 2 – Proporção de jovens de 15 a 29 anos que não estudavam e não estavam ocupados, segundo países da OCDE e parceiros – 2018.....119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro comparativo do currículo escolar (antes) da Reforma do Ensino Médio) e (após) a Reforma do Novo Ensino Médio.....84

Quadro 2 – Quantidade de escolas públicas brasileiras atendidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.....114

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AD** – Análise do Discurso

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**CFE** – Conselho Federal de Educação

**CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina

**CINTEFOR** – Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional

**CINTEP** – Centro Tecnológico de Educação Profissional

**CPD** – Condições de Produção do Discurso

**ESP** – Escola Sem Partido

**ePPPs** – Parceria Público Privada na educação

**FD** – Formação Discursiva

**FI** – Formação Ideológica

**FIC** – Formação Ideológica do Capital

**FIESP** – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

**FIT** – Formação Ideológica do Trabalho

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FNDEP** – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

**MEC** – Ministério da Educação

**MP** – Medida Provisória

**MPL** – Movimento Passe Livre

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**PCB** – Partido Comunista Brasileiro

**PDRAE** – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

**PEC** – Projeto de Emenda Constitucional

**PL** – Projeto de Lei

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PSD** – Partido Social Democrático

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PTB** – Partido Trabalhista Brasileiro

**Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação

**STQE** – Secretaria de Trabalho, Qualidade e Empreendedorismo

**TPE** – Todos pela Educação

**UDN** – União Democrática Nacional

**UNESCO** – União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USAID** – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. O COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM TRABALHO</b> .....	18
2.1 O Estado burguês e a educação para o trabalho.....	20
2.2 A relação trabalho e educação no Brasil.....	25
2.3 As reformas da educação brasileira: da República “velha” à atualidade.....	29
<b>3 A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO</b> .....	49
<b>4 A ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	57
4.1 Ideologia e Formações Ideológicas (FIs).....	61
4.2 Formações Discursivas (FD).....	65
4.3 Memória Discursiva.....	66
4.1.1 Condições de Produção do discurso sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio.....	67
4.1.2 Descrição do <i>Corpus</i> .....	80
4.1.3 Análises das Sequências Discursivas (SDs) apresentadas.....	81
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	124
<b>7. ANEXO</b> .....	130
Anexo 1: <b>Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC</b> .....	130

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata do discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio. Em 2016, logo ao assumir o governo, o presidente Michel Temer (2016-2018) instituiu por meio da Medida Provisória n. 746/2016 importantes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) o que, por conseguinte reformulou o Currículo do Ensino Médio no Brasil.

A proposta de Reforma do Novo Ensino Médio por meio de Medida Provisória (BRASIL, 2016), resgata as proposições do PL nº 6.840/2013<sup>2</sup> e aprofunda as parcerias com instituições privadas e Organizações Sociais (OS's). Segundo Ribeiro (2016) do total dos artigos da MP, 40% diz respeito ao financiamento através de parcerias com a iniciativa privada para a oferta do Ensino Técnico Profissional.

O governo federal através do ministro da educação, Mendonça Filho, na exposição dos motivos, documento suplementar que acompanhou a MP n. 746/2016, alegou que o “o atual modelo educacional é prejudicial à aprendizagem dos alunos, fazendo com que esses não desenvolvam suas competências e habilidades, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (EM 84/2016/MEC).

Sobre forte contestação popular e particularmente estudantil, várias instituições de ensino foram ocupadas por estudantes no país. O movimento de ocupação reagiu a uma série de medidas tomadas pelo recém-governo: entre elas, além da Reforma do Ensino Médio por Medida Provisória alterando drasticamente o currículo escolar, a Proposta de Emenda Constitucional n. 241/2016 transformada na EC/95 de 2016, que congelou por vinte longos anos os gastos em áreas sociais, como saúde e educação entre outras; o Projeto de Lei Escola Sem Partido (ESP) defendeu a institucionalização da neutralidade nas escolas a partir de um viés autoritário.

Em face disso, partimos das seguintes questões norteadoras: que memória discursiva é evocada no “Novo” Ensino Médio? O que é silenciado nesse discurso? A partir dessas perguntas foi estabelecido como objetivo geral: contribuir para uma leitura crítica das reformas da educação brasileira na atualidade. Para chegar a esse objetivo, foram demarcados os seguintes objetivos específicos: a) relacionar o complexo social da educação com a

---

<sup>2</sup> Resultado do Relatório da Comissão Especial da Câmara Federal destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio/CEENSI.

categoria trabalho numa perspectiva ontológica; b) identificar os limites e contradições silenciados na materialidade discursiva da exposição de motivos que justifica a MP 746/2016 enquanto política pública educacional; c) analisar o funcionamento da memória discursiva, os efeitos de sentido que o discurso sobre a reforma do “Novo” Ensino Médio tenta estabelecer e os sentidos silenciados.

Na intenção de chegar aos objetivos propostos e responder às questões apresentadas, adotamos como fundamento de nosso trabalho a Análise do Discurso (AD) desenvolvida por Michel Pêcheux. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental e os dados foram analisados por meio do referencial teórico-metodológico da Análise do discurso. É a partir desses fundamentos teórico-metodológicos que analisaremos as sequências discursivas. Nesse sentido, o que interessa não é o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona o discurso a partir da conjuntura sócio-histórica determinada. É o que nos diz Pêcheux (1995, p. 161):

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] conforme se referam a esta ou aquela formação discursiva, é porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

A Análise de Discurso “pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente.” (ORLANDI, 2009, p. 19). O mundo capitalista é resultado de uma sociedade específica, que tem sua explicação em todo o processo histórico anterior ao nosso, e é transitório porque dependendo da mudança desse modo de produção, atualmente, o capitalista poderá se mudar todas as demais relações sociais.

Em tempos de mudanças no cenário educacional brasileiro, como agora, da MP do Ensino Médio, na qual o discurso se apresenta como aparentemente claro, se faz necessário ir para além do óbvio. É preciso desvelá-lo. Pêcheux (1995, p.160) afirma que:

o sentido das palavras não pertence a própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a “literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Nossa hipótese é que ao propor a Reforma do Ensino Médio, o governo anuncia um discurso identificado com a posição da classe dominante, adepta da política neoliberal. Essa Reforma apenas contribuirá para a manutenção de um modelo de educação acrítico e minimalista que substitui a essencialidade da formação humana integral por uma formação dos indivíduos para atuar no competitivo mercado de trabalho, um modelo educacional comprometido, evidentemente, com os interesses do capital.

Assim sendo, nosso trabalho está organizado da seguinte forma: Seção 1 trata da introdução do estudo; na seção 2, intitulada o complexo social da educação e sua relação com o trabalho desenvolvemos uma discussão sobre o complexo social da educação com a categoria trabalho, numa perspectiva ontológica; Na seção 3, chamada de a reforma do “Novo” ensino médio, em que tratamos dos elementos que determinaram a atual reforma educacional no cenário político brasileiro, articulado às determinações da sociedade capitalista.

Já na seção 4, tratamos das condições sócio-históricas que possibilitaram a produção dos discursos sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio, bem como a descrição do *corpus* deste estudo e as análises das Sequências Discursivas (SDs). Seleccionamos um total de 6 (seis) Sequências Discursivas (SDs) extraídas da Exposição de Motivos 84/2016/MEC, do ministro da educação José Mendonça B. Filho. Esse documento foi anexado à Medida Provisória n. 746/2016 convertida na (Lei 13.415/2017).

## 2. O COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO

“Desde o princípio [...] o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante [...]” (MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, 2011, p.18).

A educação é um complexo social fundado pelo trabalho. Nesse sentido, Marx parte do pressuposto de que os homens para existirem, transformam constantemente a natureza. Esse é um fundamento insuprimível. Sem a transformação da natureza o mundo dos homens não seria possível. Por isso, Lessa & Tonet (2011, p. 17-18) reafirmam:

[...] por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano, se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social com leis de desenvolvimento históricas completamente distintas das leis que regem os processos naturais.

Os seres humanos, ao transformarem a natureza, desencadeiam um processo no qual a ação/resultado são previamente idealizados na consciência para posteriormente serem concretizados. É essa possibilidade de estabelecer metas para suas ações antes de materializá-las, que os indivíduos têm para escolher entre várias possibilidades e limites que a realidade objetiva lhes impõe.

Desse modo, lembramos que Marx (1996a, p. 202), ao se referir ao trabalho como categoria que funda uma nova realidade afirma:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo [...] em que o ser humano com a própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio e jogo das forças naturais.

A partir daí, podemos perceber que o homem antes de transformar em objetos o que foi idealizado na imaginação, planeja todo o processo, modificando a natureza para a satisfação das suas necessidades. Marx (2008, p. 87) afirma ainda que “o primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, não é o fato de pensar, mas sim o de começar a produzir seus meios de vida”. Por isso, o trabalho é o fundamento do

ser social. A partir e em torno dele, uma série de fenômenos sociais surge e a ele se articula, formando um todo orgânico diverso constituído, a totalidade social.

Dessa forma, para realizar a transformação da natureza em objetos úteis às suas necessidades humanas, isto é, para realizar o trabalho, é necessário um conjunto de complexos sociais, por exemplo, a consciência, a fala, a educação etc.. São dimensões da sociedade que surgem a partir da exigência do trabalho. Moreira; Maceno (2012, p. 178) dizem:

Essas outras dimensões da sociabilidade a que Lukács chama em conformidade com Marx, de complexos, ainda que tenham origem no trabalho, não se reduzem a ele. Tampouco há uma identidade entre eles, cada complexo singular se distingue dos outros complexos pela função social específica que exerce na reprodução da sociedade. Essa não identidade é ontologicamente fundada e deste modo está presente desde a origem de cada complexo; ao mesmo tempo, a autonomia das esferas sociais fundadas é sempre relativa [...].

Isso quer dizer que algumas esferas dessa totalidade são inelimináveis, pois são inerentes ao processo de constituição do ser social, como por exemplo, a educação. Ela é concebida juntamente com o processo do trabalho, realizando as mediações necessárias para a realização deste. Ainda segundo Moreira; Maceno (*ibidem*, p. 179):

[...]. O seu papel de mediação para o trabalho fica explicitado quando a educação transmite o conhecimento decantado pelo conjunto dos homens. Sem a transmissão desse acervo imaterial, a transformação consciente da natureza em fins humanos não se processaria (trabalho), nem mesmo as ampliações desses fins (necessidades cada vez mais tornadas sociais) se fixariam, uma vez que é impossível transformar o mundo natural em fins humanos sem a existência dos indivíduos sociais, e a existência dos indivíduos sociais pressupõe a apropriação de elementos culturais, que não podem ser transmitidos de outro modo a não ser através da mediação da educação.

A partir desse entendimento, percebe-se como a educação é imprescindível para a continuidade do processo histórico mediando a relação entre indivíduo e gênero, em conformidade com a totalidade social concreta. Desse modo, para Lukács, em concordância com Marx, a educação é um complexo social fundado e, por conseguinte não possui o momento predominante sobre o campo econômico, ao contrário, é por este determinada. Observamos melhor isso nos diferentes tipos de educação que existiram desde a primitiva até a capitalista. Nesses diversos modos de produção, a educação sempre foi determinada por sua base social.

O surgimento da propriedade privada e, conseqüentemente, o aparecimento das classes sociais, fez com que a educação fosse permeada por contradições resultantes das relações de exploração. Na sociedade capitalista centrada no caráter de classe, burguês *versus*

proletariado, na qual aquele detém os meios de produção e esse - o trabalhador assalariado - possui somente de sua força de trabalho, o desenvolvimento do ser social se dá de modo contraditório entre as classes antagônicas.

Bertoldo (2007, p. 137), apoiada em Lukács, afirma que o complexo da educação surge como uma exigência do trabalho. A autora afirma que “para trabalhar, o homem tem de apropriar-se dos conhecimentos existentes e, nesse processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados; é nesse momento que ocorre o processo de gênese da educação”.

Ainda segundo Bertoldo (2008), a educação se expressa em dois sentidos, o estrito, surgido a partir do desenvolvimento social, ocorrendo de forma imposta pela reprodução da sociedade fundada no antagonismo de classes - é o caso da educação escolar - e em sentido lato (mais amplo), que é aquela atividade fundamental para as objetivações e apropriações do gênero humano.

A esse respeito, Mészáros (2005, p. 48) assim nos diz: “Apenas, a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital”. É necessário pensar numa educação para fora das instituições legais formais, isto é, para além do seu sentido estrito. Para concretizar essa radical e verdadeira mudança, Mészáros ressalta que, no atual modelo educacional, é impossível eliminar as contradições provenientes dessa sociabilidade.

Compreendemos a partir do que foi apresentado, que o complexo social da educação tem sua gênese no trabalho e, apesar de possuir uma relativa autonomia, em sua **essência** é determinado pelas relações de trabalho que, no atual momento histórico, reproduzem e conservam as contradições da sociabilidade capitalista.

Com base nessa discussão iremos nos debruçar sobre a natureza do Estado burguês e a educação para o trabalho, tema da próxima subseção.

## **2.1 O Estado burguês e a educação para o trabalho**

Na atualidade, ao nos depararmos com o discurso oficial do Estado, percebemos que este atribui à educação muitas funções importantes, sendo a primordial entre elas, a formação para o trabalho. Face à esta questão, podemos nos perguntar: por que a educação oferecida pelo Estado à classe trabalhadora está estritamente voltada para o trabalho? Qual o sentido de trabalho, na perspectiva do Estado na atualidade? Para responder a essas questões iniciaremos buscando compreender a natureza do Estado.

De acordo com Gruppi (1987) o Estado Moderno que conhecemos hoje foi gestado na França, na Inglaterra e na Espanha em meados do século XV, e, tempos depois, se estendeu para outros países, dos quais, tardiamente, a Itália, tendo o florentino Nicolau Maquiavel como o pioneiro a fazer uma reflexão profunda sobre esta instituição.

Nesse sentido, o pensador, refletindo sobre o seu tempo histórico, elaborou uma teoria sobre a gênese do Estado. “O Estado, para Maquiavel, não tem mais a função de assegurar a felicidade e a virtude, segundo afirmava Aristóteles. Também não é mais – como para os pensadores da Idade Média - uma preparação [...] ao Reino de Deus” (*Idem*, 1987, p 10).

Por isso o pensador italiano questionou toda a visão tradicional de política e de Estado baseada nas ideias de Aristóteles. Ou seja, para aquele cientista político o Estado passa a ter sua própria natureza, seguindo leis específicas. Conforme Gruppi (1987, p. 11), Maquiavel:

[...] retoma aqui um tema que já foi de Aristóteles: a política é a arte do possível, é a arte da realidade que pode ser efetivada, a qual leva em conta como as coisas estão e não como elas deveriam estar. [...] leva em consideração uma natureza dos homens que, para Maquiavel, é imutável: assim a história teria altos e baixos, mas seria sempre a mesma, da mesma forma que a técnica da política [...].

Não podemos esquecer que o filósofo renascentista viveu numa época em que os valores burgueses estavam em ascensão, isto é, novas relações sociais se desenvolviam e ele, como pensador da época, elaborou uma série de ideias que serviram para orientar as decisões do futuro monarca que representará o Estado unitário e moderno, o Estado Absolutista.

Dessa forma, mesmo sem ocupar-se da moral, Maquiavel produziu um conjunto de concepções inovadoras sobre política e Estado que ainda influenciam o modo de pensar e de fazer política até os nossos dias. Para o florentino, o Estado deve ser entendido como um poder soberano que está acima da sociedade, sendo o único capaz de regular a vida social.

Outro pensador, o francês Jean Bodin, em 1576, apresentou uma reflexão sobre o que é o Estado moderno. O jurista introduziu uma reflexão sobre a autonomia e a soberania do Estado. Em seu entendimento, o monarca era um representante de Deus para governar os outros homens, por isso, bastava interpretar as leis divinas e obedecer a elas, mas com autonomia, não necessitando tomar posse do poder através do papa e possuindo autoridade suprema para decidir sobre as questões fundamentais da sociedade, pois era soberano.

Uma formulação mais completa sobre uma concepção de Estado e política que também continua muito presente nos dias de hoje surgiu com o filósofo inglês Thomas Hobbes, a partir do século XVII.

Gruppi (1987, p. 12) afirma que Hobbes ao refletir sobre o tempo histórico no qual viveu chegou à seguinte formulação:

[...]: quando os homens primitivos vivem no estado natural, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, de riquezas, de propriedades. É o impulso à propriedade burguesa que se desenvolve na Inglaterra: “*homo homini lúpus*”, cada homem é um lobo para o seu próximo. Mas como, dessa forma, os homens destroem-se uns aos outros, eles percebem a necessidade de estabelecerem entre eles um acordo, um contrato.

Entendemos que para a concepção de Hobbes a vida social e política não é algo inerente aos seres humanos, pelo contrário, estariam em permanente conflito, uma guerra de todos contra todos em busca do que se quer; uma eterna competição extremamente violenta, podendo chegar à autodestruição. Diante disso, o pensador sugere que, para os homens poderem viver em segurança, ordem e paz, devem firmar um acordo abrindo mão de sua liberdade plena e do poder absoluto sobre suas próprias vidas, a fim de garantir a paz e a harmonia social.

Esse poder viria dos próprios homens. Cada indivíduo, portanto, deve renunciar a sua liberdade e ao poder ilimitado sobre sua vida. Fazendo isso, transferirá seus poderes e forças para outro homem ou outras pessoas que governarão, no intuito de manter a paz na sociedade. Esse poder constituído das forças e dos recursos que unificará todos é o Estado.

Dois outros pensadores, Marx e Engels, teorizaram sobre a problemática do Estado. Eles compreenderam o Estado burguês a partir de outra perspectiva. Conforme explicita Gruppi (1987, p. 27, *apud* Marx 1974, p. 745-749):

[...]. Marx afirma: Minha pesquisa chegou à conclusão de que as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser compreendidas por si só, nem pela assim chamada evolução geral do espírito humano, mas têm suas raízes nas relações materiais da existência -[...] - e que a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na Economia Política.

Para os pensadores alemães, a sociedade é dividida em classes sociais. Na modernidade podem ser encontradas as duas principais classes antagônicas: a burguesia – que se apropria de grande parte da riqueza produzida – e os trabalhadores – produtores de toda riqueza social, porém recebem em troca do trabalho realizado somente o mínimo para sobreviver. Essa disputa de interesses gera várias contendas, é a luta de classes. Essa batalha diária pode levar a sociedade a uma grande desordem social. E para controlar esse conflito de interesses é que existe o Estado. Sua missão, no modo de produção capitalista, é possibilitar o funcionamento do capitalismo.

Dessa forma, o Estado, na visão dos pensadores alemães, também é um instrumento de poder, pois garante a dominação de uns sobre os outros. Nessa concepção, o Estado e seus órgãos são servos da burguesia e não de toda a sociedade.

A partir desses pressupostos fundamentais, retornemos à questão inicial: porque a educação mencionada pelo Estado está estritamente voltada para o trabalho?

Amorim (2018, p. 66) afirma que

[...] dentre as sociedades de classes, é propriamente na sociedade de modo de produção capitalista que aparece a necessidade de organização de processos educativos preparatórios de homens, mulheres e crianças da classe subalterna para a realização de trabalho, ou seja, é a partir do crescente desenvolvimento das forças produtivas, ocorrido principalmente após a primeira Revolução Industrial, que surge, dentre outras necessidades, a de preparar a classe trabalhadora para atuar no novo modo de produção.

Percebe-se que é na sociedade burguesa onde surge um maior interesse em oferecer escolas aos trabalhadores, justamente por conta da necessidade de novas aprendizagens àqueles que produzem riqueza, todavia, uma educação restrita ao sistema produtivo, em contraposição à formação humana.

Entendendo que a formação humana encontra-se na essência do próprio trabalho em seu sentido ontológico, Marx (2008, p. 82), ao analisar profundamente a relação entre propriedade privada e trabalho alienado nos Manuscritos Econômico-filosóficos, revela que “[...] quanto mais o trabalhador [...] cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; [...] quanto

mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador [...], quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador”.

Marx parte do pressuposto de que a humanidade para existir transforma constantemente a natureza e nesse processo, por meio de sua própria ação, o homem regula e controla a troca material com a natureza despendendo suas energias, seus músculos e seu cérebro. Ou seja, a atividade humana sobre a natureza essencialmente ocorre mediante um pôr teleológico, através do qual se estabelecem as finalidades do objeto que se pretende concretizar por meio do trabalho, satisfazendo as necessidades humanas e operando transformações no indivíduo fazendo com que esse se aproprie ainda mais dos conhecimentos advindos do intercâmbio homem-natureza.

Por outro lado, na sociedade capitalista, esse processo de troca homem-natureza se inverte a partir das relações sociais fundadas na propriedade privada dos meios de produção, ocorrendo, nesse caso, uma formação social na qual o processo de produção domina o homem, fazendo com que a produção da riqueza material seja apropriada desigualmente.

Dito de outra forma, Marx demonstra que o trabalhador no sistema capitalista ao ser separado dos instrumentos de produção e dos objetos, - resultado da atividade produtiva - se aliena nesse processo, fazendo com que o trabalhador se distancie cada vez mais do gênero humano, acarretando a sua desumanização. Dessa forma, o trabalho alienado separa o homem da própria humanidade, da sua condição humana. Ao tempo que o capital, ao ser valorizado, contribui para o detrimento do trabalho humano, fazendo com que o trabalhador não produza para a satisfação de suas reais necessidades, mas para a troca dessas mercadorias que tem como função gerar lucro para os donos dos meios de produção. Nesse sentido, o trabalhador para sobreviver, precisa encontrar quem compre a sua força de trabalho, através do assalariamento para poder garantir a sua sobrevivência.

Dessa forma, foi necessário mencionarmos os elementos aludidos anteriormente com o propósito de compreendermos a natureza do sistema capitalista para entendermos a sua particularidade no capitalismo brasileiro em relação às políticas educacionais como uma das engrenagens interligadas à totalidade do capitalismo, determinante das relações sociais em geral.

## 2.2 A relação trabalho e educação no Brasil

A história econômica brasileira faz parte de um movimento que se processa a partir da constante interferência do capital mundial. A esse respeito diz Santos Neto, (2015, p. 26-27):

A categoria da totalidade permite compreender a articulação existente entre o desenvolvimento da economia brasileira e o desenvolvimento da economia internacional, [...] nesse aspecto, é fundamental entender a realidade como uma totalidade repleta de contradições, em que a unidade existente entre as partes não ocorre de uma maneira harmoniosa, senão marcada por tensões e diferenças.

O desenvolvimento da economia brasileira não foi similar ao modelo clássico desenvolvido na Inglaterra, na Holanda e na França, mas se deu para atender às demandas do capitalismo clássico<sup>3</sup>, pois existe uma subordinação direta do capitalismo brasileiro ao capital internacional. É a partir dessa conexão que se dá a efetiva compreensão da particularidade brasileira com o capitalismo mundial. Poderíamos, então, perguntar: já que o fio condutor de nossa análise é o trabalho no sentido ontológico de Marx, como se expressa a educação nas condições sócio-históricas determinadas na atual sociedade de classes?

Não resta dúvida de que toda e qualquer sociedade só vive por causa do trabalho e só se desenvolve por meio da mediação da educação. Ao se reproduzir, os seres humanos produzem e consomem. É por meio desse processo de produção, nos quais os saberes, práticas e experiências são acumulados e transmitidos a outros indivíduos que se faz a educação e se mantém o conhecimento.

Segundo Ianni (1988, p. 29), o que predomina na globalização é:

a visão neoliberal do mundo. Em todos os países, as práticas e as ideias neoliberais estão presentes e ativas. [...]. Sob o neoliberalismo, reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em moldes capitalistas. Nesse novo momento histórico, o Estado assume a função de desregulamentação das atividades econômicas, privatizando suas empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao privado nacional e transnacional.

Essas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho apresentam à educação novos desafios. O modo capitalista de produção passa por um novo modelo de acumulação de

---

<sup>3</sup> Também chamado de capitalismo industrial. Foi uma das etapas do desenvolvimento capitalista ocorrida entre os séculos XIX e início do XX. Nessa fase, os produtos manufaturados da primeira fase capitalista tornam-se produtos industrializados.

capital, advindo do fenômeno da globalização da economia e por sua vez da reestruturação produtiva, determinando outros tipos de relações entre o poder do Estado e a sociedade civil.

Para atender às novas demandas do mundo do trabalho é exigido cada vez mais qualidade, porém com menos custo. É o que destaca Antunes (2009, p. 31):

[...] após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram: 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. [...]; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...], dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava [...]; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho;

No Brasil, preservadas algumas particularidades, essas mudanças também ocorreram. A partir da década de 1990, o governo Collor, seguindo os preceitos do neoliberalismo<sup>4</sup> econômico, estimulou a abertura do mercado ao comércio exterior, alegando que as empresas brasileiras precisavam se adequar às novas necessidades do mercado global. Com a entrada de produtos importados no país, os capitalistas brasileiros tiveram que adequar suas empresas à nova base produtiva, investindo na área de automação e aprimorando a qualidade de seus produtos para competir com os concorrentes estrangeiros que colocavam no mercado suas mercadorias a preços mais baixos.

O governo de Collor de Melo através de sua política econômica neoliberal deu início às privatizações das empresas estatais, alegando que elas eram deficitárias e pouco competitivas, criando o Programa Nacional de Desestatização em 1990, para que as empresas estrangeiras participassem do processo de compras das estatais brasileiras.

A política privatizante no país foi aprofundada através do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) instituída durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). O

---

<sup>4</sup> Conjunto de ideias profundamente conservadoras, originalmente defendidas desde os anos quarenta do século XX pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992).

referido Plano destacava como função primordial o fortalecimento do Estado no quadro da economia de mercado (BRASIL, 1995).

Por meio desse documento, ocorreu o planejamento para ser efetivada a privatização de diversas empresas estatais, entre elas a Companhia Vale do Rio Doce, uma das maiores empresas produtoras e exportadoras de minério do mundo, e a Companhia Siderúrgica Nacional de Volta Redonda. No rol de privatizações também fizeram parte concessões de serviços públicos nas áreas de telecomunicações, energia elétrica, rodovias, portos, etc. Estima-se que 53 % (cinquenta e três por cento) do capital que comprou essas empresas era capital estrangeiro (BRASIL, 1995). A privatização das estatais contribuiu para enfraquecer a soberania do Brasil, pois se optou por privilegiar a concentração do poder econômico sob o controle reduzido de grandes empresas, em geral, estrangeiras.

Diante dessa realidade, as empresas modernizaram seu parque industrial, tornando-se cada vez mais competitivas, entretanto, para muitos trabalhadores essas novidades representaram o desemprego, contribuindo para o aumento da miséria e da pobreza.

Frigotto diz (2012) que é no final do século XX que se chegou à explícita contradição: que mesmo com o desenvolvimento da ciência e da técnica oferecendo uma melhor qualidade de vida, bem como, reduzindo o tempo de trabalho necessário na produção para a sobrevivência, possibilitando tempo livre para atividades de fruição, é ainda sob as bases do capitalismo tardio que ocorrem o aprofundamento do desemprego e formas de trabalho sob a designação de mercado informal, sem garantias de direitos trabalhistas.

Nesse sentido, o autor ressalta que a educação escolar, especificamente a básica, tem uma função muito importante na construção da formação social nos diferentes âmbitos político, cultural e econômico, sendo uma condição fundamental na relação soberana frente às outras nações. Assim diz Frigotto (2012, p.72-73, *apud* Nóvoa, 1999, p. 2):

A função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é a de dar a base de conhecimentos, valores e estimular as crianças a aprender a estudar e a pensar e também a aprender a se comunicar e viver em conjunto [...] As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única.

Infelizmente, desde a década de 1950, o que tem sido destacado na educação básica como resolução ao problema da desigualdade entre países e grupos sociais é a teoria do

capital humano<sup>5</sup>, sobre a qual assinala Frigotto (2010, p. 63): “[...] o caráter circular da teoria do capital humano deriva necessariamente da concepção de homem, de sociedade, que ela busca veicular e legitimar, e da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista”. Nessa teoria, a educação escolar é condição fundamental para mudar a situação social do indivíduo, enfim, melhorar sua vida em termos econômicos e sociais.

Depreende-se dessa ótica que a educação é fator de desenvolvimento e distribuição de renda, ou seja, o determinante é transformado em determinado, pois nesse caso é a educação quem determina a condição econômica do indivíduo na sociedade capitalista. Portanto, a educação é concebida como a que produz trabalho. Nesse sentido, a tese do capital humano, na qual o processo educativo escolar é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, atitudes e transmitir conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção, atribui à educação a função fundamental de explicar as diferenças sociais, deslocando para o sujeito a responsabilidade de conseguir empregabilidade ou não.

Segundo Kuenzer (2006), a educação escolar, a partir do sistema capitalista, historicamente tem adaptado suas atividades de acordo com as mudanças ocorridas nos espaços produtivos conforme as variações advindas do modo de produção. Essa forma de se fazer a educação escolar tem provocado enormes prejuízos à formação dos indivíduos e ao desenvolvimento da sociedade. A inclusão de princípios econômicos à instituição escolar representa a negação da essência da educação, pois à medida que traz para sua realidade mecanismos voltados ao atendimento das necessidades produtivas do sistema, ela contradiz sua especificidade de instituição formadora, ao gerar uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Dessa maneira, quanto mais contradições e desigualdade social o capitalismo produz, mais se desloca para a educação a sua função redentora, resultando em uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista. De acordo com Saviani (2013, p. 429-430, *apud* Gentili, 2002, p. 51):

[...], após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu novo

---

<sup>5</sup> Para uma leitura mais detalhada sobre a teoria do capital humano ver a obra A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA de Gaudêncio Frigotto.

sentido. [...]. O significado que veio a prevalecer na década de 90 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, ‘guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho’.

Nesse novo contexto, cabe ao indivíduo escolher os meios que lhe permitam disputar uma vaga no mercado de trabalho, de maneira que o acesso ao emprego já não é mais garantido; o estudante apenas terá a “condição” de empregabilidade, pois com as mudanças nas bases produtivas capitalistas o que se observa é um desemprego estrutural. Isso pode ser constatado nas palavras de Saviani (2013, p. 430): “a ordem econômica atual denominada pós-fordista e pós-keynesiana, [...] assenta-se na exclusão [...]: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos”.

Paralelamente, devido ao progressivo aumento da automação no processo produtivo, reduzem-se os postos de trabalho, e, conseqüentemente, descarta-se mão de obra. Essa circunstância estimula a competição e favorece o aumento da produtividade em forma de lucro, portanto, a burguesia se aproveita dessa lógica produtiva para excluir deliberadamente os trabalhadores, ocasionando redução de salários e retirada de direitos.

Com essa adaptação da educação escolar às demandas do sistema produtivo, introjeta-se na subjetividade do indivíduo a necessidade de fazer diferentes cursos para aumentar a sua condição de empregabilidade. Além disso, estimula-se o sujeito a empreender no mercado informal, com a ideia de que por ser seu próprio patrão, será “livre”, podendo escolher onde, como e quando trabalhar.

É a partir dessas concepções de sociedade e trabalho, como uma prática social que interfere no processo de produção - na política, na ideologia e na cultura - que se insere a disputa pela educação através das reformas educacionais.

### **2.3 As reformas da educação brasileira: da República “velha” à atualidade**

No percurso dessa seção serão discutidas as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir do período republicano. O recorte histórico ora analisado será a República, visto que o objeto de nosso estudo está situado nesse período.

A proclamação da República em novembro de 1889 foi uma ação orquestrada pelos militares apoiados pelos barões do café, antigos senhores de escravos. Segundo Carvalho (2003, p. 22), “os militares julgaram-se donos e salvadores da República, com o direito de intervir assim que lhes parecesse conveniente” e assim o fizeram. Derrubaram a Monarquia e instauraram a República no Brasil.

Grandes mudanças históricas tanto na ciência como na tecnologia marcaram o final do século XIX e início do XX. Vivia-se a segunda fase da Revolução Industrial onde a capacidade inventiva do ser humano parecia não ter limites. Foram inventados vários meios de transportes como a bicicleta (1861), o metrô (1863), a locomotiva elétrica (1879), o bonde elétrico (1874) e o automóvel (1886). Sem falar nas grandes ferrovias nos Estados Unidos, na Rússia e na Ásia. Até mesmo voar, tornou-se realidade. Essas e outras invenções contribuíram para transformar o cotidiano das diversas populações, uma vez que as distâncias entre os continentes foram superadas (AZEVEDO, 2010).

Nesse contexto de novas transformações tecnológicas, a economia industrial dava sinais de que precisava expandir e multiplicar seu capital. O capitalismo saía de seu estágio concorrencial e, em seu lugar, surgia o monopolista.

Nesse período, a capital do Brasil, o Rio de Janeiro, passou por importantes mudanças urbanísticas. Suas ruas foram alargadas, ganharam iluminação a gás e serviço de bondes. Posteriormente, as ruas foram calçadas e construídas redes de esgotos. Todas essas melhorias ocorriam nas áreas nobres da cidade, enquanto os grupos sociais menos abastados não eram beneficiados em seus bairros com tais melhorias.

Os/as trabalhadores/as pobres que viviam nas periferias passaram a morar nos antigos casarões da região central, para ficarem mais próximos de seus locais de trabalho. Dessa forma, os cortiços se multiplicaram.

Nessa época, epidemias como as de febre amarela, cólera e varíola assolavam o Rio de Janeiro. O discurso higienista<sup>6</sup>, mencionado na Reforma Leôncio de Carvalho<sup>7</sup>, passou a

---

<sup>6</sup> O tema higienismo ocupou lugar de destaque no Segundo Império e ao longo da Primeira República. Cf. As ideias pedagógicas na reforma Leôncio de Carvalho da obra HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL de Dermeval Saviani.

<sup>7</sup> Também conhecida como “Reforma do Ensino Livre”, emitida através do Decreto nº 7.247/1879, apresentou-se como um novo modelo educacional que confrontava a tradição advinda das normativas legislativas anteriores no tocante a políticas aplicadas à educação. Aurélio Wander Bastos (2000, pp. 146 e 147) pontua cinco

apontar as moradias dos cortiços como as responsáveis pelos males da cidade. Foi nesse cenário que iniciou a primeira fase do regime republicano.

De acordo com Giraldelli (2009, p. 10),

graças a essa idéia (*sic*) de realização de mudanças, durante a Primeira República, os brasileiros viram dois grandes movimentos a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles movimentos que chamamos de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”. Esses movimentos ganharam mais destaque na década de 1920.

Sobre esses movimentos da educação no início da República, Saviani (2018, p. 41) destaca:

[...] nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, pensava-se a escola com uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 1910, e a terceira, a década de 1920, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar.

Nota-se que nas primeiras décadas do novo regime político do Brasil, houve grande agitação política e social. O governo das oligarquias estava em crise, refletindo sobre os trabalhadores que se organizaram e construíram as greves operárias, ocasionando o confronto de interesses entre as classes antagônicas no recente cenário político econômico brasileiro.

Os debates sobre a questão da educação foram de várias vertentes. Os hegemônicos se caracterizavam a partir dos ideais liberais como o modelo de pedagogia a ser implantado nas escolas através do Estado, a fim de transformar pela escola os ignorantes em cidadãos esclarecidos.

Nesse período, a população brasileira cresceu, segundo o próprio Saviani (2013, p. 189),

[...] de 14.333.915 em 1860 para 30.635.605 em 1920 e 35.804.704 em 1925, com significativa concentração em algumas cidades [...]. A atividade industrial acelerase, principalmente durante a Primeira Grande Guerra, entre 1915 e 1919, quando foram criadas quase tantas empresas (5.940) quanto o foram em todos os 25 anos anteriores do período republicano: 6.946. O número de operários passa de 500 mil

---

particularidades deste Decreto: “1. Autorizava a associação de particulares para o ensino de disciplinas ministradas nos cursos superiores oficiais; 2. Autorizava as faculdades livres, mantidas por associações de particulares, após sete anos consecutivos de funcionamento, a se regularizarem; 3. Suspensão a frequência obrigatória nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministério do Império; 4. Introduzia os exames livres para as matérias ensinadas na faculdade ou escolas dependentes do Ministério do Império; 5. Criava os cursos livres em faculdades do estado referentes às disciplinas ali oferecidas por professores particulares”.

em 1920 para 800 mil em 1930. [...], o próprio complexo exportador cafeeiro engendrou o capital-dinheiro disponível para transformação em capital industrial.

Santos Neto (2015, p. 202) diz que o dinheiro adquirido com a exportação do café foi investido “[...] em estradas de ferro e docas, bancos e sociedades comerciais, necessários à expansão de seus negócios. Tais empresas geraram novos lucros, que puderam ser empregados na compra de maquinismos”. A exploração do trabalho escravo e do colono possibilitou a acumulação de grandes quantias que transformaram o fazendeiro no industrial, tendo como seu principal financiador o banqueiro estrangeiro.

Assinala o autor (*ibidem*) que,

[...] toda a burguesia nacional estava articulada aos interesses do capital estrangeiro, e esta não demonstrava nenhum interesse em romper com o circuito da dependência. Assim, **passa-se da dependência econômica inglesa à dependência econômica norte-americana.** (Grifo nosso)

Os norte-americanos com essa inflexão na América Latina, e, particularmente no Brasil, vão expandir seus negócios influenciando os brasileiros a desenvolverem certo apreço “ao jeito americano de viver” consumindo seus produtos industrializados em forma de filmes, de literatura e de vários acordos comerciais entre os dois países.

Nessa nova mentalidade a partir do modelo americano, o Brasil será um espaço propício para a literatura pedagógica norte-americana, como a introdução das ideias do filósofo americano Jonh Dewey (1859-1952).

Assinala Ghiraldelli (2009, p.12-13) que esse estudioso criou “[...] um campo experimental da educação nova ou pedagogia nova ou, ainda, a pedagogia da escola nova (o que gerou entre nós o termo escolanovismo, para identificar a doutrina dessa experiência e de outras, semelhantes ou não)”. Desse modo não demorou muito para esse ideário educacional lograr êxito entre os educadores brasileiros. Saviani ressalta (2018, p. 42) que a Escola Nova teve como função:

[...] recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. [...], se na fase do ‘entusiasmo pela educação’ o lema era ‘escola para todos’, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade [...]. E surgiu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. [...]. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e a reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores,

perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista.

Constata-se, que antes do Golpe de Estado de 1930, a burguesia industrial já esboçava o seu projeto hegemônico, conforme assinala o mesmo autor (2013, p. 192): “como fica patente na análise desenvolvida por Edgar De Decca quando explicita em 1930: o silêncio dos vencidos o ‘tema da industrialização e a burguesia industrial’ (pp. 135-182), especialmente nas duas dezenas de citações que faz de Roberto Simonsen <sup>8</sup>e de Circulares da FIESP, referidas ao ano de 1928”.

Com o fim do pacto entre as elites que dava sustentação à República Oligárquica, novos personagens irão surgir no cenário brasileiro, entre eles os membros do Partido Liberal e integrantes do movimento tenentista. Esses, após não aceitarem o resultado das eleições para a presidência da República em 1930, por meio de um golpe de Estado, tomaram o poder e o candidato gaúcho, Getúlio Vargas, representante do movimento, assumiu a Presidência da República. O movimento político-militar ficou conhecido na história política brasileira como “Revolução” de 30.

Getúlio Vargas chegou ao poder e governou o Brasil por quinze longos anos, (1930-1945), período que ficou conhecido na história brasileira como “Era Vargas”. Seu governo passou por três fases: Governo Provisório (1930 – 1934); Governo Constitucional (1934 – 1937) e Governo Ditatorial ou Estado Novo (1937 – 1945).

Assim que tomou posse em novembro de 1930, uma das primeiras medidas à frente do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. O órgão foi ocupado por Francisco Campos, político mineiro filiado ao Partido Republicano Mineiro (PRM) e integrante do movimento da Escola Nova. O recém-empossado ministro da educação expediu no ano seguinte uma série de decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos, realizando dessa forma a primeira reforma nacional no âmbito educacional.

Esses decretos criaram o Conselho Nacional de Educação (n. 19.850); organizaram o ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário (n. 19.851); dispunham sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (n. 19.852); organizavam o ensino secundário (n. 19.890); estabeleciam o ensino religioso obrigatório nas escolas públicas (n. 19.941);

---

<sup>8</sup> Industrial brasileiro e um dos fundadores da Federação das Indústrias do estado de São Paulo (FIESP). Simonsen se baseava no exemplo dos Estados Unidos para defender ideias acerca do planejamento para a economia brasileira.

organizavam o ensino comercial, regulamentavam a profissão de contador e davam outras providências (n. 20.158) e através do decreto (n. 21.24)<sup>1</sup>, consolidavam-se as disposições sobre a organização do ensino secundário no Brasil. Com essas medidas o novo governo sinalizava a educação como uma questão nacional. Dessa forma, providenciou sua regulamentação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Dentre todos esses decretos, merece atenção especial o n. 19.941, que estabelecia em pleno regime Republicano, o ensino religioso nas escolas estatais, proporcionando, com isso, a oportunidade para que os religiosos da Igreja Católica fossem beneficiados. Em troca o que obtinha o Estado com isso?

Nas palavras de Cunha (2000b, p. 23-24 *apud* Manfredi, 2016, p. 60),

a partir dos anos 1920, quando a sociedade brasileira se tornou palco de fortes lutas políticas e sociais (por causa do crescimento da mobilização e da organização dos urbanos e aos movimentos militares), houve uma reaproximação entre a Igreja Católica e o Estado, sinalizada, por exemplo, na reintrodução do ensino religioso nas escolas (em nível estadual) e na utilização de recursos públicos para a manutenção dos empreendimentos educacionais mantidos por entidades católicas [...]. Esse duplo movimento de colaboração e afastamento entre Estado e Igreja Católica, no Brasil, persistirá em outras conjunturas históricas, principalmente nos momentos de crise social, em que setores subalternos se afirmam como dirigentes e disputam com as elites o comando do Estado.

Como no Brasil nas décadas de 1920-1930 havia o temor do avanço do movimento operário, influenciado pelo exemplo de resistência da Revolução Russa de 1917, procurava-se resolver os problemas sociais, não como caso de polícia, mas como políticos. Segundo Saviani (2013, p. 196), a Igreja Católica logo se apressou em aparecer “como um antídoto importante com sua doutrina social, formulada na encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, em 1891, e reiterada por Pio XI na encíclica *Quadragesimo* (sic) *Anno*, promulgada exatamente em 1931 para comemorar os quarenta anos da *Rerum Novarum*”. A Igreja condenava o enfrentamento dos problemas sociais através da luta de classes, condenando o socialismo.

Todavia, essa aliança entre católicos e escolanovistas não estava imune a conflitos. Esses ocorreram na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, culminando na ruptura dos membros da escola nova com os religiosos em 1932, ruptura expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dentre os signatários do “Manifesto” estavam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. O texto fazia um resgate das principais ideias da escola nova.

Em meio a essas mudanças, um novo nome se apresenta nesse cenário político-educacional, Francisco Campos. Este teve participação decisiva na organização da Aliança Liberal a qual resultou no golpe que levou Vargas ao poder. Outro político mineiro que também atuou nos bastidores políticos e estava afinado às ideias de Francisco Campos foi Gustavo Capanema, tendo Campos como seu mentor intelectual.

Devido a desentendimentos políticos com Vargas, Francisco Campos se afastou do MEC e Gustavo Capanema foi nomeado para o Ministério da Educação, assumindo o cargo de chefe desse órgão, permanecendo por 11 anos, até o final do governo Vargas.

Em 1937, Vargas alegando que o país precisava de um Estado forte para combater os comunistas que estariam preparando um levante, se articulou com as forças de repressão e com a burguesia e passou a governar por meio de decretos-lei, tornando-se ditador e instituindo o Estado Novo.

Isso contribuiu para que o mesmo tomasse duras medidas contra os partidos políticos da época, em especial contra os partidários do PCB. No decorrer dessa nova fase da era Vargas, Francisco Campos assumiu o Ministério da Justiça e se firmou como um dos mais importantes ideólogos da direita brasileira.

Em relação à educação, o Estado Novo adotou uma política em conformidade com a nova Constituição (CF/1937), por meio de uma série de leis determinadas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, conhecida como leis orgânicas do ensino. Foi realizada uma nova reforma educacional. A reforma contemplou o ensino secundário em três modalidades: Propedêutico, Técnico e Normal. No contexto dessa reforma, as leis orgânicas terão um papel de impulsionar o nacionalismo que passou a ser vivenciado entre os jovens estudantes, aos quais eram ensinados os ideais brasileiros focados no patriotismo, respeito à nação e na sua independência frente aos outros países.

A Constituição de 1937 tinha uma natureza antidemocrática comparada à Carta de 1934, construída a partir de uma Assembleia Nacional Constituinte e com tendência democrática. A CF/1937 ficou conhecida como “Polaca”, em alusão a suas semelhanças com a Constituição Polonesa, de inspiração fascista. É o que nos afirma Ghiraldelli (2009, p. 64):

O Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública por meio de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. O ordenamento democratizante alcançado em

1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

No que concerne à gratuidade do ensino é importante destacar que se abriu um precedente para a escola pública paga. A esse respeito diz o autor (op. cit. p. 65):

[...] o Estado Novo forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Ao contrário, deixou transparecer a intenção de que os mais ricos, diretamente, deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim a escola pública paga e o donativo obrigatório por meio da caixa escolar.

Dessa forma, observa-se que o Estado através da CF/37 não tinha interesse em ofertar uma educação mais geral por meio de sua rede de ensino público e gratuito. A finalidade era manter uma visível realidade educacional, a partir de princípios antagônicos na qual os ricos estudariam em escolas públicas ou particulares com acesso a uma educação geral, enquanto que aos pobres, preteridos pelo sistema, eram destinados à educação profissional. Esse dualismo, como afirma Toledo (2017, p. 180), visava:

[...] oferecer às individualidades condutoras do País, além da formação literária, científica ou filosófica, a consciência de sua ‘responsabilidade dentro da sociedade e da nação’ porque, com esse preparo, seriam ‘portadores das concepções e atitudes espirituais’ que deveriam ‘infundir nas massas’.

O ensino secundário (Propedêutico) era ministrado em dois ciclos: o curso ginásial com duração de quatro anos e o segundo ciclo que compreenderia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, cada qual com duração de três anos. O curso clássico e o curso científico teriam por objetivo aprofundar os conhecimentos assimilados no curso ginásial. Enquanto no curso clássico o enfoque era para uma formação intelectual, centrado numa maior gama de conhecimentos filosóficos e estudo das letras antigas, no curso científico, a formação se concentrava no estudo maior das ciências.

Essa formação contemplava um maior número de disciplinas, permitindo aos estudantes provenientes das classes mais favorecidas economicamente o conhecimento mais geral. O percurso para as elites era o seguinte: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, na sequência, a possibilidade de escolha por qualquer curso superior. Já as frações de classe mais pobres que chegassem à escola e nela continuassem, era do curso primário aos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só permitia o acesso ao curso superior da mesma área.

As leis orgânicas do ensino publicadas durante o Estado Novo, ditadura na qual o Congresso Nacional foi fechado e os partidos políticos extintos, contribuíram para dar sustentação e organicidade, pela primeira vez, a um sistema educacional que estava sendo delineado no país. Com a concentração de poder no período, o Estado foi capaz de servir melhor aos interesses da classe dominante controlando os trabalhadores, não sem resistência, através de uma política de cooptação de empregados, funcionários e do operariado.

O Estado, nesse período, procurou intervir mais incisivamente nos assuntos da economia, protegendo as atividades econômicas existentes e estimulando o surgimento de outras. Por isso, vários setores empresariais da indústria, do campo e dos bancos juntamente com os apoiadores do governo Vargas concordaram em ceder mais poder ao Estado a fim de normatizar as relações trabalhistas. Por conseguinte, foi criada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), bem como a institucionalização da subordinação dos sindicatos ao Estado.

A partir das primeiras medidas para se industrializar o país, houve um deslocamento populacional significativo do campo para a cidade, acarretando um acelerado processo de urbanização, o que implicou na necessidade de trabalhadores com alguma formação, fazendo o governo eleger o ensino profissionalizante como o modelo de formação ideal às camadas mais populares.

Como podemos constatar na legislação Capanema, era visível que a escola deveria contribuir para a manutenção da divisão da sociedade em classes, procurando reforçar rapidamente o lugar de cada indivíduo na sociedade, marcando essas diferenças através da aquisição cultural dos dirigentes e dos dirigidos.

Temos clareza, portanto, de que a Reforma Capanema foi uma política pública conservadora, pois através dela o ensino médio foi desenhado por um caminho elitista e excludente aos estudantes vindos dos grupos sociais com menor poder aquisitivo, marcando profundamente a trajetória educacional brasileira com um ensino destinado aos ricos e outro, aos pobres.

Em 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial e devido às pressões internas, Getúlio Vargas renunciou ao governo. Nesse cenário, houve o restabelecimento da democracia e o populismo era a prática política que mais caracterizava a maioria dos partidos. O general Eurico Gaspar Dutra (PSD), ex-ministro da Guerra de Vargas, foi eleito presidente

da República e houve a escolha dos parlamentares que integrariam a Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela Constituição de 1946. Nesse movimento político surgiram pelo menos três partidos com forças expressivas: o PSD, o PTB e a UDN.

Os dois primeiros partidos políticos surgiram a partir do getulismo, enquanto a UDN desde sua criação continuou antigetulista, de modo que foi nesse quadro político que ocorreu a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Depois da comissão formada para os trabalhos da LDBN o projeto foi enviado ao Congresso em 1948. Entre os seus formuladores havia personalidades representando tanto a Escola Nova, como a Igreja, mas por iniciativa do ex-ministro de Vargas, então parlamentar Gustavo Capanema, o projeto foi arquivado. Segundo o próprio Capanema, tratava-se de um projeto nada pedagógico e sim antigetulista.

Em 1957, reiniciaram as discussões sobre o projeto anterior que tinha sido extraviado e no ano seguinte a Comissão de Educação e Cultura no Congresso iniciou as discussões para outro projeto. Repentinamente, chegou à Comissão um projeto substitutivo alterando profundamente o projeto anterior. O documento ficou conhecido como “substitutivo Lacerda”, pois era de autoria do deputado udenista Carlos Lacerda.

O substitutivo Lacerda refletia as intenções dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, trazendo à legislação educacional os interesses dos proprietários do ensino privado. É fundamental mencionar que desde 1956 já ocorriam debates sobre a escola pública e a escola privada. O próprio Anísio Teixeira tornou-se uma das figuras centrais desse debate ao participar do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária realizado em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, São Paulo, falando na conferência “A escola pública, universal e gratuita”.

Essa participação do defensor escolanovista foi o estopim para que os empresários do ensino que se tornaram aliados da Igreja Católica acusassem Anísio Teixeira de comunista. Os representantes da Igreja em seus discursos afirmavam que se pretendia ‘destruir as escolas confessionais’. E como escreve Ghiraldelli (2009, p. 77), “os empresários, na falta do ensino, na falta de bandeira para lutarem pela defesa de seus estabelecimentos diante da tarefa de construção da nova legislação educacional, [...] usaram como escudo e arma a Igreja Católica”. Logo, a Igreja aceitou a união de forças em prol de seus interesses também.

Os debates em torno dessa temática se intensificaram extrapolando o Congresso Nacional e chegando à sociedade. Não somente a Igreja, mas jornais defendendo ambos os lados se envolveram nessa discussão, o que possibilitou a criação do “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”.

Essa exposição era similar ao Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, sendo redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 190 intelectuais brasileiros. Em linhas gerais, o Manifesto de 1959 não defendia o monopólio do ensino estatal, como disseminaram os defensores do ensino privado. Pelo contrário, todo discurso dos signatários era pela existência das duas redes de ensino, a pública e a particular. Porém, defendiam que os recursos públicos fossem destinados apenas à rede pública e que as escolas privadas fossem fiscalizadas pelo Estado.

Entre os defensores da escola pública podem-se enumerar três grupos chamados de liberal-idealista, liberal-pragmática e a socialista. De acordo com Barros (1993, p. 110 *apud* Saviani, 2013, p. 289), a corrente de pensamento liberal-idealista,

“representada pelo jornal O Estado de São Paulo, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, e por professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Para essa corrente o homem é entendido como um ser racional e livre. [...] A base dessa concepção remonta à ética kantiana, em que o homem é definido pela moralidade. A tarefa da educação consiste, pois, em converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade. O homem é considerado um ser supremo que se afirma na sua individualidade e originalidade, independentemente das condições sociais e históricas em que vive. [...], ‘a igualdade social é uma falácia; deve-se restringir-se aos limites jurídicos’”.

A tendência acima citada considera que a educação tem por função formar indivíduos autônomos sem levar em consideração as condições sociais em que os mesmos vivem.

A segunda tendência, a liberal-pragmatista, a qual tem os escolanovistas como seus filiados, conforme (JAMES, 1979, p. 290), “abstém-se de considerar o homem como um valor absoluto. Situa-se no terreno das necessidades práticas”, isto é, moldando os indivíduos às necessidades do sistema capitalista.

A terceira corrente de pensamento, a socialista, teve Florestan Fernandes como seu maior defensor. De acordo com Fernandes (1960, pp. 172-173), “a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada”.

Apesar da polarização dos debates o projeto da LDBN foi aprovado e sancionado, reformando toda a educação brasileira. A primeira LDBN conhecida como Lei n. 4.024/61 garantiu igualdade de tratamento por parte do Estado aos estabelecimentos públicos e privados e assegurou que os recursos públicos pudessem ser destinados aos estabelecimentos privados. No confronto de forças, apesar da mobilização em defesa da escola pública, o setor privado foi vitorioso.

Com o suicídio de Vargas em 1954, Juscelino Kubitschek (PSD) e João Goulart (PTB) venceram as eleições. O programa político de JK centrou-se na manutenção da ordem social e no discurso otimista em torno do nacional desenvolvimentismo. Apesar do Programa de Metas mencionar a aplicação de recursos nas áreas de energia, transporte, indústria de base, educação e alimentação; o governo priorizou apenas as três primeiras áreas, beneficiando o setor industrial.

Em relação à área educacional, o governo incentivou o ensino técnico-profissional, ou seja, o ensino deveria está subordinado ao desenvolvimento industrial. Nesse sentido, o Ensino Médio deveria focar na profissionalização e de acordo com Giraldeili (2009, p.89) “até mesmo o primário teria de se obrigar a educar para o trabalho”. Por essa lógica desenvolvimentista, a função do ensino público era formar mão de obra técnica.

Enfatiza o autor supracitado (*ibidem*), que enquanto o ensino médio ofertava o ensino técnico, a universidade era “deixada para aqueles que tivessem vocação intelectual”. Nesse contexto, o ensino voltado às empresas foi agraciado com grande leva de recursos públicos, fato que contrastava com a realidade sócio educacional brasileira na qual metade das pessoas não sabia ler e nem escrever.

No governo seguinte, Jânio Quadros permaneceu pouco tempo como Presidente do Brasil. Vale registrar que desde sua campanha eleitoral já acenava em seus discursos apoio aos empresários do setor educacional.

Após a renúncia à presidência, Jânio não imaginava que o Congresso aceitasse seu pedido. Contudo, os parlamentares aceitaram a renúncia. Enquanto o vice Presidente João Goulart retorna da China, as forças armadas e grupos conservadores ligados à UDN tentaram impedir a posse de Goulart, alegando que ele manteria ligações com o comunismo. Em meio à tensão no país, o Congresso Nacional aprovou uma emenda constitucional criando o

parlamentarismo. Ou seja, Goulart poderia ser o chefe de Estado, mas teria seus poderes limitados pelo Congresso e o governo seria exercido pelo primeiro-ministro escolhido pelo Congresso. Assim, o Brasil viveu sob o regime parlamentarista.

Esse período foi marcado por manifestações de insatisfação política e social, até que um plebiscito em 1963 possibilitou a volta ao regime presidencialista. Jango conseguiu se eleger Presidente por meio de um programa de governo que combatia a inflação (essa chegou a 54,8% em 1962) e prometia promover reformas sociais que possibilitariam a retomada do crescimento econômico e industrial no país.

As reformas de base, como ficaram conhecidas as propostas sobre as reformas sociais, geraram uma forte agitação política no Brasil. A sociedade ficou cindida entre dois grupos. De um lado os grupos de esquerda, setores de trabalhadores, sindicalistas, integrantes das ligas camponesas e das entidades de estudantes. Do outro, encontravam-se unidos fazendo efetiva oposição, associações de empresários, os oficiais de alta patente das Forças Armadas, setores da alta hierarquia da Igreja Católica, políticos da direita, etc. De acordo com esse grupo, através dessas reformas, Jango iria implantar o comunismo no Brasil.

As forças conservadoras oposicionistas levaram às ruas milhares de pessoas na passeata conhecida como “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” para protestar contra o “comunismo” do governo de Goulart. Essa marcha possibilitou o apoio político e social para que o Presidente fosse tirado do poder em 31 de março de 1964 e os militares apoiados por grupos empresariais brasileiros e internacionais dessem um golpe militar. Iniciava assim, o período mais perverso da história brasileira: a ditadura civil-militar que teve cinco generais na Presidência da República governando o Brasil até 1985.

Vários deputados federais eleitos democraticamente através do voto popular tiveram seus mandatos cassados pelo regime militar, outros foram obrigados a sair do Brasil, exilando-se em outro país.

Durante esse período, na política educacional foram aprovadas duas reformas: a do ensino universitário (Lei n. 5.540/68) e a do ensino de “primeiro e segundo graus”(Lei n. 5.692/71). A compreensão do significado dessas legislações é primordial.

A política educacional brasileira nessa época foi determinada por acordos realizados entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development* (os acordos MEC USAID).

A razão dos acordos MEC-Usaid foi declarada pelo ministro do Planejamento do governo Castello Branco, Roberto Campos, no fórum de Estudos e Pesquisas e Estudos Educacionais (Ipes) conforme escreve Giraldeoli (2009, p. 100):

[...] a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sua sugestão era a criação de um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do terceiro grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, ‘toda a agitação’ estudantil [...] era em razão de um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, ‘não exigindo praticamente trabalhos de laboratório’, deixava ‘vácuos de lazer’ que estariam sendo preenchidos com ‘aventuras políticas’.

Na tentativa de fragilizar o movimento estudantil brasileiro, o governo aprovou a reforma universitária para dismantelar a estrutura de organização dos cursos universitários que se fragmentaram em departamentos. Consequentemente, isso trouxe implicações para a organização dos professores, funcionários e estudantes nas Universidades, o que provocou muita resistência entre os diversos segmentos combativos das instituições de ensino superior.

Na correlação desigual de forças, venceu a tônica dos acordos MEC-Usaid cujo objetivo era reformular e modificar a universidade brasileira, inculcando nos estudantes a formação do espírito cívico, propiciando uma formação passiva diante dos problemas sociais.

Em relação à reforma do ensino de 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental e médio) consubstanciada na Lei n. 5.692/71 houve também alterações nos níveis de ensino. Ao invés de “disciplinas” o currículo passa a ser organizado por áreas. Comunicação e Expressão que passa a englobar Língua portuguesa e Línguas estrangeiras; História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica passam para Estudos Sociais; e Ciências e Matemática, integram as Ciências Físicas e Biológicas.

Um fator a considerar é que a reforma em curso eliminou o exame admissional, possibilitando o acesso de um grande número de pessoas que até aquele momento estava fora da escola. Todavia, o ensino de 2º grau profissional por meio de habilitações específicas é universalizado tornando-se etapa terminal da escolarização. Essa modalidade de ensino, segundo Toledo (2017, p. 186) “[...] fica assim desarticulado do ensino superior e da responsabilidade de ser a ‘ponte’ que deveria levar os estudantes formados a este grau de

ensino. [...], esvaziando-se o debate sobre as finalidades e sobre os tempos de estudos adequados a uma formação pós-primária”.

É necessário ressaltar, que com o aumento dos estudantes na escola pública devido a extinção do exame de admissão, também pode ser observada uma demasiada expansão do ensino privado que passa a receber os estudantes advindos da classe média, pois, mediante a ampliação do acesso à escola, em seu imaginário, tirar o filho da escola pública e colocá-lo no ensino privado era manter a mesma qualidade de ensino existente antes da promulgação da lei 5.692/71.

Com o intenso crescimento do ensino privado houve uma mudança no debate sobre a expansão da escola pública com qualidade para todos; o elemento central que passou a permear os debates políticos foi a argumentação de que as escolas públicas seriam para os despossuídos enquanto as particulares, para os que pudessem pagar mensalidades como garantia da qualidade no ensino e que o mesmo continuasse a preparar para o ensino superior.

De acordo com a legislação citada, o ensino de 2º grau (Ensino Médio) passou a ser integralmente profissionalizante, todavia, apenas para as escolas públicas. Compulsoriamente o estudante da escola pública deveria cursar esse tipo de ensino, enquanto que nas escolas privadas o ensino secundário continuou propedêutico, preparando para o ensino superior. É o que afirma Giraldelli (2009, p. 114) “os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do Conselho Federal de Educação, souberam desconsiderar toda essa parafernália profissionalizante”.

Constata-se a distinção de tratamento dispensado às diferentes instituições, prosseguindo com o ensino dual, no qual aos estudantes da escola pública estava destinada a “profissionalização” para servir de mão de obra à industrialização e aos jovens da classe média e alta era oferecido um ensino culturalmente mais rico. Portanto, a desigualdade social mais uma vez refletia-se através da educação escolar. Diante disso, o que prevaleceu foi o desaparecimento dos debates sobre a necessidade de uma escola pública para todos e o que se impôs foi o estabelecimento da escola privada como ocupante fundamental nos processos de educação das classes mais abastadas no Brasil.

As manifestações políticas contra a ditadura empresarial-militar serviram de instrumento para reavivar a discussão sobre a volta do regime democrático em 1985 e discutir

uma nova Constituição democrática para o país. Após a discussão e aprovação da Constituição Cidadã, em 1988, o tema da educação escolar entre outros, ganha destaque denunciando seu caráter dual escolar. É na década de 1980, sobre a possibilidade de uma formação geral (básica) que suplantasse a dualidade entre o ensino técnico e o geral que uma novidade surge no país, a introdução do termo “politecnicia” nos debates envolvendo a educação brasileira. É o que é demonstrado por Saviani (2003, p. 140):

[...]. A noção de politecnicia [...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

Na verdade, esse conceito delineado por Marx no século XIX traz o elemento fulcral que é o trabalho como princípio educativo, isto é, que busca entre outros aspectos, a transformação radical da sociedade. Traz como parte constitutiva a educação pública, gratuita, obrigatória e única para todos, no sentido de romper com apropriação pela burguesia do conhecimento e da cultura; a articulação entre trabalho manual e intelectual; uma formação integral, multilateral possibilitando aos seres humanos o desenvolvimento de suas potencialidades e, por último, a relação entre escola e coletividade numa via de mão dupla na qual a prática educativa esteja envolvida com as questões sociais.

Foi a partir dessa noção que o projeto de lei n. 1.258 de 1988 (1ª. versão) foi construído para reformar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em meio a um amplo e intenso debate com a sociedade civil, diga-se de passagem, impulsionado pelo **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**. Após a proposição de um conjunto de emendas ao projeto, atrasos dos relatores em emitir os pareceres, tudo isso num um processo contínuo de luta, de negociação entre partidos políticos, etc., surgiu o projeto Darcy Ribeiro, conhecido como projeto Darcy-MEC. A esse respeito, Aguiar e Bollmann (2016, p. 409-410) sublinham:

[...] os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista.

Nessa disputa político-ideológica, o projeto de Lei (PL) de orientação democrático-popular se contrapunha ao ideário privatista neoliberal. Mais uma vez a disputa entre o público e o privado vem à tona no processo de construção da reforma educacional, neste caso, da nova LDB. Nesse cenário de embate de forças ocorrido entre o Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público constituído por várias entidades acadêmico-científicas, sindicais, de classe e estudantis e as entidades que representavam os interesses privados/empresariais e confessionais, há o enfrentamento para garantir a aprovação do projeto representando os interesses de cada bloco de força política.

Desconsiderando todo processo de discussão política, o então senador Darcy Ribeiro, assessorado por técnicos do MEC, do FMI e do Banco Mundial, elabora um novo projeto que é apresentado e votado no senado, rejeitando as intervenções democráticas. Destarte, a LDB aprovada constituiu um rol de reformas educacionais sob a orientação estatal que impulsionou mudanças nos níveis básico e superior. Este projeto de lei representou, mais uma vez, de forma explícita, a estratégia do Estado em reduzir seu campo de atuação, principalmente no que tange às políticas sociais, de maneira que “a ascensão do Estado *mínimo*, de características neoliberais em detrimento da concepção de Estado provedor de direitos sociais, crescentemente se materializa, destruindo as conquistas sociais” (AGUIAR E BOLLMANN, 2016 p. 419).

O movimento descrito acima está em consonância com as prescrições anunciadas no Consenso de Washington em 1989, como instrumento para conter as consequências maléficas da crise estrutural na América Latina e implantar o neoliberalismo de acordo com as singularidades de cada país. Em outras palavras, os governos aceitaram tal consenso como parte das medidas salvacionistas do sistema do capital, que, em contrapartida, representado pelas agências financeiras internacionais, condicionam relevantes somas em empréstimos financeiros aos governos dos países latino-americanos – dentre os quais está o Brasil.

É nesse quadro histórico que o Banco Mundial disponibiliza ajuda financeira influenciando prontamente as diretrizes educacionais nos países da periferia do capitalismo, a fim de conter ou minimizar os conflitos nas populações em vulnerabilidade social. Citemos como exemplo o acordo firmado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 na cidade tailandesa de Jomtien, que propôs oportunizar o acesso de todos à educação.

Esse compromisso foi reafirmado no relatório para a UNESCO em 1996, produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que traz os quatro pilares da educação como um tesouro a descobrir. Conduzindo os trabalhos dessa Comissão esteve o político francês Jacques Delors, daí o nome do Relatório Delors.

O citado documento discorre essencialmente sobre a educação para o século XXI consoante as mudanças sociais, econômicas e políticas oriundas da nova ordem mundial, a qual está alicerçada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. Tempos depois, foi acrescentado o quinto pilar, o aprender a empreender. Esse documento foi publicado no Brasil em 1998 (DELORS, 1988) com o apoio do Ministério da Educação no qual o ministro Paulo Renato de Souza se compromete através de sua assinatura.

A participação educacional de grupos privados na educação alterou consideravelmente, seja em âmbito nacional ou internacional. Essa mudança é marcada a partir de 1995, após um lançamento da Organização Mundial do Comércio (OMC). Os conhecimentos, os investimentos e os serviços foram transformados em produtos que podem ser vendidos como qualquer outro, a exemplo da água, meio ambiente, cultura e educação, pois esses serviços eram fornecidos pelos governos e, a partir de 1995, passaram a ser, de acordo com Cêa (2016), subordinados às imposições do Acordo Geral sobre Serviços Comerciais (GATS).

Nessa situação, as parcerias público-privadas na educação – ePPPs<sup>9</sup> vêm se destacando. As ePPPs, surgidas em 1992 a partir de iniciativas privadas britânicas têm-se espalhando para outros países. Vários estudos têm apontado para as ePPPs como política mundial e destacam vários motivos por meio dos quais o sentido da educação como bem público vai sendo mudado das preocupações sociais para os interesses de mercado, (idem, id.). Entre os países que têm vivenciado experiências em ePPPs, está o Brasil.

Assinala Peroni (2018, p.218):

[...] mais de 80% da população matriculada no ensino fundamental e médio está na rede pública no Brasil, conforme estatística do censo escolar de 2016. A rede privada tem apenas 18,4% do total de matrículas na educação básica (BRASIL, 2016), isto é, a oferta permanece sendo majoritariamente pública no ensino fundamental e médio, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de ‘conteúdo da proposta’, com a lógica mercantil no pedagógico e na organização da escola pública, que ocorre através da presença do setor privado na direção das

---

<sup>9</sup>Para uma leitura mais detalhada, ver o texto sobre as Parcerias Público-Privadas na Educação de Georgia Cêa.

políticas públicas e das parcerias que chegam até as escolas [...]. Já nas creches, a educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial, o setor privado, com fins lucrativos, tem assumido a execução da oferta via convênios com o setor público.

Em nosso país, um movimento representativo dos interesses de mercado que vem se expandindo é o “Todos pela Educação. Criado em 2006, o mesmo tem atuado em várias pautas do setor educacional, mantendo uma parceria direta com o Ministério da Educação. Tal movimento acompanha e avalia os resultados da política educacional brasileira, chegando inclusive, a implantar projetos educacionais para toda a América Latina.

Em 2011, o Todos pela Educação (TPE) realizou um evento juntamente com o BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento) na intenção de fundar a rede latino-americana de organização da sociedade civil pela educação. Peroni enfatiza (idem, p. 220):

Ressaltamos o protagonismo da organização do público de empresários brasileiros no processo de aprofundamento da privatização do público na América Latina e o financiamento do Banco Mundial, que tem como estratégia o aprofundamento das parcerias público-privadas. O TPE continua seu protagonismo da direção das políticas educativas, agora Movimento pela Base Nacional Comum e Reforma do Ensino Médio. [...] As parcerias também são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola, à sala, e definir e controlar o que e como será ensinado. [...] as parcerias do Instituto Ayrton Senna (IAS) com escolas de ensino fundamental e do Instituto Unibanco (IU) com escolas de ensino médio.

Percebe-se que a atuação dos grupos empresariais no ensino público tem aumentado exponencialmente. Mesmo o espaço físico ainda pertencendo ao Estado, os demais elementos do processo educacional são atravessados pela lógica gerencialista e de resultados. Lógica que se inscreve sobre a dinâmica escolar em “pacotes de conhecimento”. O/A professor (a) tem no planejamento de ensino a interferência dessas empresas, determinando o que ensinar, como e quando; além da escolha do material a ser trabalhado com os estudantes. Nas escolas mais carentes onde os professores recebem baixíssimos salários, a implantação desses programas privatistas se dá sem grandes problemas. Desse modo, a autonomia do/a professor/a é reduzida. Outro elemento é o treinamento do diretor. Esse deve agir conforme estivesse na gestão de uma empresa. A ele caberá acompanhar a implantação das mudanças com o máximo de eficiência na gestão e nos resultados.

Entre os sujeitos individuais e coletivos que compõem a discussão sobre as reformas em curso no Brasil, destacam-se o movimento pela aprovação da Base Nacional Comum e a Reforma do Ensino Médio etc. Além de órgãos vinculados ao governo, estão: o Unibanco;

Movimento Educação para Todos; a Revista Nova Escola (pertencente às Organizações Globo de Televisão); a Globo; o BIRD; a Fundação Lemann, o grupo Gerdau, entre outros.

O ensino médio como uma etapa intermediária entre o ensino fundamental e o superior, ainda não adquiriu de fato a sua identidade, pois, apesar de ter passado por tantas reformas nos diversos governos brasileiros, ora era somente um ensino propedêutico (reservado às elites condutoras do país), ora profissionalizante (restringindo o acesso aos conhecimentos básicos aos estudantes da classe trabalhadora significando uma grande perda com relação à formação desses estudantes). Por conta disso, entender sua história e seus dilemas continua a ser um grande desafio. É do que trataremos na seção seguinte.

### 3. A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

*A escola pública, apontada enquanto ineficiente, nos discursos dos empresários e nas suas mais variadas representações, é também objeto de desejo deles, no sentido de ser um espaço de cooptação para servir aos seus interesses. O Estado, em sua forma intervencionista assumida no interior do capitalismo monopolista, é funcional ao sistema. Um produtor de mercadorias e serviços como forma de salvaguardar os interesses do capital no seu conjunto (FRIGOTTO, 2010).*

Como já anunciado na seção anterior, ao longo de décadas, o Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de professores e pesquisadores. Isso justifica a necessidade de aprofundar o debate na sociedade brasileira, considerando os interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos, particularmente, os estudantes e professores.

Há de ser ressaltado que nos últimos anos, particularmente, a partir da década de 1970, iniciou-se o aprofundamento da crise do sistema capitalista, tendo como base o esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção, o que fez com que houvesse uma mutação no interior do padrão de acumulação. A partir do avanço tecnológico e com adoção de novos padrões de produção flexíveis, surge um modelo alternativo, o toyotismo.

Essa reestruturação produtiva determinará importantes desdobramentos que atingem o mundo do trabalho e outros aspectos sociais, dele decorrentes, como por exemplo, a educação. É preciso destacar, que entre essas mudanças está o receituário neoliberal: privatização do Estado, flexibilização e desregulamentação dos direitos do trabalho, a globalização econômica etc.

Nesse contexto, o Banco Mundial passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas, assumindo um papel de articulador político-econômico entre os países, especialmente os do terceiro mundo. Nesse sentido, será implementado um conjunto de reformas no plano econômico, político, e, particularmente, no educacional, por meio de estratégias orientadas através do **discurso neoliberal impondo novos sentidos aos discursos**, no intuito de legitimar as reformas propostas como as únicas possíveis de serem executadas no atual contexto histórico social. Segundo Melo (2007, p. 76), essa reforma será orientada pelas diretrizes estabelecidas pelos Organismos Internacionais, destacando-se dentre eles o Banco Mundial:

[...] as orientações estabelecidas pelo BM têm enfatizado, nos últimos tempos, sobretudo a necessidade de se direcionar as prioridades e eixos das agendas políticas educacionais, visando atender às novas demandas do mundo do trabalho, em face da crescente inadequação da formação e qualificação da mão-de-obra, e têm assumido relevante papel na definição das políticas educacionais na América Latina.

Percebemos que historicamente as medidas tomadas por esses governos, ao longo de décadas, estiveram fundamentadas nas propostas do Banco Mundial, interferindo na política de educação nacional, através de um projeto de nacionalismo associado ao capital internacional, especialmente norte-americano. No Brasil, esse projeto foi gestado nos governos de Fernando Collor (1989-1992) e aprofundado por Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002). A essência desse projeto era e continua a ser, segundo Tonet, (2007, p.91): “uma inserção inteiramente subordinada do Brasil no processo de globalização”.

Dando sequência às políticas neoliberais, tivemos o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2012-2016).

Devido à verificação do insuficiente desempenho educacional no ensino médio, em 2010, reiniciou-se o debate sobre essa questão, fato que possibilitou, em 2012, a criação de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, em Brasília, para se apropriar melhor dos problemas concernentes a essa etapa de ensino e alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996) a fim de solucionar os problemas. Essa discussão ocorreu com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2011.

Em 2012, foi constituída a Comissão Especial (Ceensi) na Câmara Federal objetivando detectar os problemas e apresentar propostas para reformular o ensino médio. Como resultado de dezenove meses de trabalho - desenvolvidos em forma de vinte e duas audiências públicas e quatro seminários estaduais (Piauí, Distrito Federal, Acre e Mato Grosso) -, tivemos o relatório que posteriormente serviu para originar o PL. 6.840/2013. No referido projeto foram elaboradas duas propostas: ampliação do tempo de formação dos estudantes, aumentando consideravelmente a quantidade de horas para os estudos nos estabelecimentos de ensino e propondo a reformulação do currículo escolar.

Dentre essas proposições destacaram-se: somente o ensino médio diurno seria ofertado em tempo integral (de sete horas), passando de 2.400 horas de formação escolar (previstas nas DCEM) para 4.200 horas, isso para os alunos que estivessem na faixa etária correspondente; proibição de matrículas para o turno noturno aos estudantes menores de dezoito anos; o

acesso ao ensino à noite seria dos estudantes que estivessem acima da idade escolar determinada acima; o currículo seria constituído em áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Humanas e Ciências da Natureza (sendo Língua Portuguesa e Matemática prioritárias).

Além disso, esse currículo deveria estar subordinado às Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCCs), essas por outro lado, trariam **os componentes e conteúdos obrigatórios**: estudo de língua portuguesa, matemática, estudo do mundo físico e natural, de sociologia, filosofia, estudo da realidade social e política focada no Brasil e uma língua estrangeira moderna. Seria no terceiro ano que o estudante optaria por uma das áreas acima descritas. E a parte do currículo profissionalizante seria no quarto ano conforme a escolha do aluno (PL n. 6.840/2013).

Além do mais, no currículo deveriam vir incluídos os seguintes temas transversais: prevenção de drogas, empreendedorismo, educação ambiental, sexual e de trânsito, cultura da paz, código do consumidor e conhecimentos básicos da Constituição Federal. O acesso ao ensino superior se daria mediante processos seletivos/avaliativos de acordo com a opção escolhida do estudante.

Assim que foi divulgado o teor do PL, imediatamente o mesmo passou a ser criticado, motivando várias entidades, ligadas à educação, a se manifestarem contra o mesmo. Para tanto, foi criado **o Movimento Nacional pelo Ensino Médio**, formado por várias entidades do campo da educação (Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade, Anfope – Associação Nacional de Política e Administração da educação, o Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Campanha Nacional pelo direito à educação, a Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento e a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). O Movimento foi criado em 2014 e sua atuação ocorreu junto à Câmara dos Deputados, assim como no Ministério da Educação problematizando o Projeto de Lei 6.840/2013.

Toledo (2017, p. 189) afirma que para o Movimento

[...]o PL feria os direitos dos Jovens, cerceando o seu acesso à escola, sobretudo dos alunos trabalhadores; além disso, simplificava o currículo, com um projeto muito próximo àquele implementado na Ditadura Civil-Militar, com a Lei n.5.692/71 e requetava as ‘inócuas’ diretrizes curriculares do início dos anos 2.000, na retomada

dos temas transversais. [...]. Para o Movimento, ainda, a proposta aproximava-se da (*sic*) Leis Orgânicas de Capanema, na medida em que vincularia a trajetória do estudante e sua escolha da área do conhecimento no terceiro ano à sua opção no Ensino Superior. Por fim, [...] criticava a proposição de formação docente nas áreas de conhecimento no lugar das disciplinas acadêmicas, denunciando o aligeiramento dessa formação e sua aproximação das proposições da 5.692/1971 para o 1º Grau.

Mediante discussões e debates, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio contribuiu com uma emenda substitutiva ao PL n. 6.840/2013 propondo uma alteração profunda no projeto original. Entre as propostas de alteração estavam: a questão da compulsoriedade do Ensino Médio Integral; a proibição de acesso dos jovens menores de dezessete anos ao ensino noturno e ao desenho obrigatório do currículo em áreas do conhecimento e temas transversais. Em relação ao currículo, o Substitutivo manteve as áreas do conhecimento e seus respectivos conhecimentos / componentes, tais como: I – Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna, às populações indígenas, Língua estrangeira moderna, Arte e Educação Física); II – Matemática; III – Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); IV – Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Também propôs o fim dos temas transversais e a obrigatoriedade do Ministério da Educação (MEC) em autorizar a inserção de novos componentes curriculares e conteúdos no ensino médio.

As BNCCs trariam as áreas dos conhecimentos descritas, porém caberiam às escolas definir suas propostas curriculares sob a condição de que estivessem vinculadas “com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura como eixo integrador de conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo” (Substitutivo do PL n. 6.840/2013, 2014, p. 23). Percebe-se nessa proposta que as instituições escolares ficavam mais livres para organizar os seus currículos e escolher os conteúdos das disciplinas.

Depois de enviado à Comissão Especial na Câmara Federal, o Substitutivo teve o parecer favorável publicado em dezembro de 2014. No entanto, o projeto continuou na Câmara dos Deputados, aguardando o seu transcurso final. Apesar do requerimento de urgência em agosto de 2016, do Deputado Pauderney Avelino (DEM/AM), o projeto continuou parado.

Decorridos menos de trinta dias do pedido de urgência para que o projeto fosse avaliado pelos parlamentares, o que não ocorreu, em 22 de setembro de 2016, para a surpresa do Movimento Nacional pelo Ensino Médio e demais sujeitos progressistas envolvidos nessa luta, após o golpe parlamentar de 2016, o governo Temer, através de seu porta voz, o novo

Ministro da Educação Mendonça Filho, publica uma Medida Provisória (MP) (n. 746, de 22/9/2016) instituindo a política das escolas de Ensino Médio.

Segundo Mônica Ribeiro (2016), coordenadora do Observatório do Ensino Médio, nunca na história do país tivemos uma reforma educacional por (MP), e frise-se: nem a Ditadura Militar, nem Gustavo Capanema ousaram tanto.

O novo governo constituído era resultado do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, e, ao assumir, de imediato o novo governo anunciou uma série de reformas, entre as quais: a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 55/2016, Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e a Reforma do Ensino Médio. Todas as propostas de reformas são impopulares!

O ministro da educação não considerou todo o trabalho do Movimento, muito menos o trâmite do PL apensado ao Substituto já iniciado na Câmara Federal. Em outras palavras, com sua atitude autoritária, o ministro oficialmente encerrou o debate profícuo entre as entidades do âmbito educacional representadas no Movimento Nacional pelo Ensino Médio e os parlamentares do Congresso Nacional.

A proposta do governo via Medida Provisória (MP) retomou (com poucas alterações) o PL (n. 6.840/2013) que havia sido suplantado diante da forte pressão política e social do Movimento.

O governo afirmou que “o atual modelo educacional de ensino médio é prejudicial à aprendizagem dos alunos, fazendo com que os estudantes não desenvolvam suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016).

A escola, nas palavras do ministro, não estaria dando conta em atender aos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 precisava se adequar especialmente em relação ao seu currículo que é extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. (BRASIL, 2016).

Na ótica do governo, representado por Mendonça Filho, a baixa qualidade das escolas de ensino médio se reduz às muitas disciplinas para uma população pobre que pouco se

interessa pela escola. A solução estaria na simplificação do currículo, pois como é para uma população pobre não precisa de tantas disciplinas.

Nos argumentos apresentados na exposição de motivos, Mendonça Filho (*idem*) diz:

[...] a situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho.

Diante desses dados apresentados surgem alguns questionamentos: Por que a quantidade de jovens pobres que ingressam no ensino superior é reduzida? Porque é tão inexpressiva a quantidade de jovens no ensino médio profissionalizante? Por que 75% da juventude é invisível para as escolas brasileiras? Os jovens não conseguem boa colocação no mercado de trabalho, por quê? Será que somente modificando o currículo resolverá o problema da baixa qualidade nas escolas do ensino médio?

Para Toledo (2017, p. 193),

[...] parece que essas questões já indicam a complexidade do problema da ‘crise do ensino médio’ para além da questão reducionista do currículo. Mas também indicam a forma simplificada como a Medida Provisória trata o complexo problema da escola média: entre os motivos apresentados não há professores (e sua fala) e outros profissionais da educação envolvidos nessa instituição; não comparecem os problemas administrativos das escolas; também não são citadas as contradições e dinâmicas sociais que nela incidem, como a violência, as mudanças culturais, entre outras questões; é ignorado o problema fundamental das finalidades diversas que esse tipo de escola poderia conter.

No discurso do ministro da educação, não se percebem referências à escola média privada. Será por que essa escola que também dispõe desse nível de ensino, não tem os mesmos problemas da escola pública para a qual a reforma é direcionada? A dualidade de ensino que historicamente existe será eliminada com essa reforma?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 definiu o ensino médio como a última etapa da educação básica. Está entre os adolescentes e jovens de 15 a 17 anos de idade a população que tem direito à educação formal nos estabelecimentos oficiais de ensino. Foi a partir da LDB que se pôde vislumbrar a possibilidade de uma identidade para o ensino médio. Uma educação básica que pudesse oferecer uma formação comum aos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania, bem como a possibilidade de progredir no trabalho e avançar ainda mais nos estudos.

É a partir das afirmações referidas que foram pensadas e organizadas para o ensino médio, as suas finalidades e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Segundo Bernardim e Silva (2014 p. 26-27):

[...] a concepção de Ensino Médio estabelecida na LDB traz, ainda que de forma pouco precisa, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da educação básica era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito, por vezes dimensionado como ocupação ou emprego.

Foi devido às críticas a um Ensino Médio dualista que no contexto de elaboração da LDB o mundo do trabalho passou a servir de referência para se chegar à definição da identidade dessa etapa de ensino, sendo o conceito de “politecnicia” o que mais representava essa intenção. Dessa maneira, ainda de acordo com os autores (BERNARDIM E SILVA, 2014, p. 27) “o sentido de educação tecnológica proposta na LDB, [...] deriva dos debates em torno da formação politécnica e significa conduzir, [...] à compreensão dos princípios e fundamentos científicos das técnicas criadas com o fim de satisfazer as necessidades humanas nos mais diferentes contextos, tempos e espaços em que a produção se dá”.

Entre 1995 e os anos 2000 vários documentos sobre a política educacional brasileira foram produzidos, entre os quais podem ser destacados: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) entre outros. Esses documentos estiveram articulados às necessidades das mudanças na economia, bem como na educação escolar. Tais documentos já sinalizavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais correspondia às mutações no setor produtivo, principalmente no que tange à formação para o mundo do trabalho. Como solução a essas mudanças foi pensada uma organização curricular baseada na noção de competências e habilidades (BERNARDIM e SILVA, 2014).

Segundo Silva (2004, p. 9), “a centralidade da noção de competências, como eixo articulador da formação e da atuação profissional desloca, para o indivíduo, a

responsabilidade de assegurar as condições de ingresso e permanência no emprego”. Foi durante a década de 1990 que novos termos surgiram no Brasil no âmbito das relações trabalhistas, destacando-se o termo “empregabilidade”. Ou seja, as contradições advindas do modo de produção capitalista não são evidenciadas, mas destaca-se a “inadequada formação do estudante”, culpabilizando-se o jovem ou a escola, quando não preparam para enfrentar os desafios da sociedade mercantil<sup>10</sup>.

Devido às mudanças ocorridas no processo de produção, os argumentos em torno da reforma curricular estão em consonância para que a escola atenda às demandas do sistema capitalista. A incorporação de tecnologias a partir de novas bases tecnológicas de acordo com o modelo toyotista, propala uma série de características que os trabalhadores devem ter, tais como: disposição em aprender permanentemente e de se adaptar às mudanças do processo produtivo. Essas características dizem respeito ao conjunto de habilidades profissionais que constituem o saber fazer do “modelo de competências”.

Na noção de competência o elemento central é a perspectiva pragmática. Para Silva e Bernardim (2014, p. 5):

[...] o modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de transformação na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil.

Diante das mudanças no mundo do trabalho e da realidade escolar brasileira, os debates em torno do Ensino Médio reacenderam e em 2012, como já sinalizados por nós, foi criada a Comissão Especial na Câmara Federal para discutir os problemas do ensino médio e propor soluções. Todavia, outra correlação de forças surgiu no cenário brasileiro, implicando em propostas que culminaram no projeto de lei anteriormente mencionado, o PL 6.840/2013.

Buscamos respostas para as questões anteriormente enunciadas, mediante análise de discursividades materializadas no documento que embasa essa “Nova” Reforma do Ensino Médio. Para tanto, nos apropriamos dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Pecheutiana de que trataremos na próxima seção.

---

<sup>10</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o novo currículo escolar do ensino médio, consultar o quadro comparativo das páginas 78-79.

#### 4. A ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Adotamos como fundamento de nosso trabalho, os conceitos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de origem francesa, fundada por Michel Pêcheux no final da década de 1960, pois conforme nossos objetivos a (AD) nos possibilitará responder a algumas questões que nos inquietam, a partir da utilização de categorias centrais da (AD), como: discurso, condições de produção, sujeito, ideologia, entre outros.

O surgimento da (AD) foi marcado em meio a uma conjuntura de contestação existente na França, o “maio de 68” representante de uma série de eventos que tiveram início no espaço universitário francês a partir de reivindicações pontuais, como a reforma curricular universitária e a inclusão de pontos estruturais, além do fim da Guerra do Vietnã e do Capitalismo.

O movimento estudantil francês foi fortalecido pela agitação dos operários que organizados em seus sindicatos também participaram dessa atividade. A maioria dos estudantes e trabalhadores desse movimento tinha como ideal construir uma linha de ação por meio da intervenção política de esquerda. Segundo Courtine (2006, *apud* Melo, 2011, p. 28):

Foi a partir dos escritos doutrinários extraídos do discurso político francês contemporâneo, particularmente os discursos dos partidos de esquerda, assim como algumas entradas no discurso pedagógico, ou científico e ainda, nos trabalhos de alguns historiadores que foram se constituindo os objetos empíricos da Análise do Discurso.

Desse modo, a (AD) inicialmente instituiu-se como um local propício nos estudos da linguagem escolhendo dentre outros objetos, a política e o discurso político, como os elementos principais a serem analisados. Afirma Ferreira (2013, p. 40):

Do ponto de vista político, a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês. Ao lado dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística. A rigor, o que a AD faz, de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época.

Por isso, os estudos da (AD) serão concebidos a partir do fenômeno da linguagem não enquanto direcionados exclusivamente para a língua, como um sistema de signo ideologicamente neutro e com uma estrutura estabilizada conceituada por Saussure, sem incorrer em mudanças significativas. Florêncio (et al., 2009, p.22-23 ) afirmam que:

[...] Os estudos até então limitados a uma ‘linguística da língua’ passam a considerar sua dualidade constitutiva, isto é, seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado pelo social, pela história e, conseqüentemente pela ideologia. [...] **Essa relação indissociável entre língua, história e ideologia é o discurso** (grifos da autora).

Ao optar pelo discurso como objeto de estudo, Pêcheux considera que são as determinações sociais, políticas e econômicas que incidem sobre o discurso assentado nas relações sociais nas quais o sujeito está incluído. Assim, o que interessa não é o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona o discurso a partir de uma conjuntura sócio-histórica determinada (PÊCHEUX, 1995).

É ainda Pêcheux (1995, p. 60) que nos diz: “o sentido não pertence à própria palavra, não é dado em sua relação com a ‘literalidade do significante’; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Para a (AD) é por meio dos discursos que as formações ideológicas se expressam a partir das posições políticas, constituindo dessa forma as bases para as formações discursivas, sustentando o dizer. As formações ideológicas por meio dos jogos de sentidos podem dissimular os sentidos.

Com a mudança na conjuntura política da França e a morte de Michel Pêcheux, o projeto inicial da (AD), isto é o empreendimento que articulou uma função política e crítica a uma função científica foi abandonado e, em seu lugar, foram introduzidos temas marcados pela despolitização da sociedade, em especial em determinados partidos políticos, como também um recuo do reflexo da nova experiência sócio-histórica no ativismo político e na organização dos trabalhadores nos sindicatos.

É importante destacar que Pêcheux teve como co-fundador Jean Dubois no início da (AD) na França. Todavia, apesar de realizarem os seus estudos independente um do outro, mantinham alguns elementos em comum: o marxismo e a política. Diferentemente das ideias dominantes da época, eles utilizavam em seus trabalhos temas como luta de classes, história e movimento social. Mas segundo Maldidier (2014) a partir dessa dupla de pesquisadores, a (AD) seguirá por caminhos distintos. Na concepção de Jean Dubois ela será concebida como uma evolução da linguística. Enquanto para Pêcheux, a (AD) será um novo campo de estudos que se opõe aos quadros teóricos da linguística, o estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskiano.

Na perspectiva de Pêcheux, o objeto de estudo da (AD) não é a língua, mas o discurso. Assim, teoriza sobre a linguagem e a natureza da relação que se estabelece com a exterioridade, tendo como principal objetivo compreender a determinação histórica dos processos de produção dos sentidos na perspectiva de uma semântica de cunho materialista.

Ao fundar a (AD), Pêcheux propôs a articulação de três regiões do saber: o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais; a linguística, enquanto teoria dos processos não subjetivos de enunciação e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. De acordo com Pêcheux e Fuchs (2014, p. 160), “essas três regiões são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica”. A AD assenta-se, assim, em três conceitos nucleares: sujeito, ideologia e discurso.

A respeito do discurso, Florêncio (et al., 2009, p. 26) escrevem:

[...] na perspectiva de Pêcheux, o discurso não se confunde com a língua, nem com a fala, nem com o texto; não é a mesma coisa que transmissão de informações, tampouco surge do **psiquismo individual de um falante**. [...] É práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam sua objetivação (grifos nossos).

Ou seja, nenhum discurso, surge do nada, mas de outros discursos produzidos em outros lugares, em outras épocas. Bakhtin/Volóchinov (2003, p. 220) dizem:

[...] o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez. [...] O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências.

Desta forma, tornar-se-á imprescindível o desenvolvimento de alguns conceitos da Análise do Discurso para a construção de nossa análise. Os mesmos nos permitirão, ainda que de forma introdutória, compreender os processos discursivos e os efeitos de sentidos em torno do discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio. Para tanto, serão utilizadas algumas categorias de análise como: condições de produção do discurso; formações ideológicas, formações discursivas e memória discursiva.

#### 4.1 Condições de Produção do Discurso (CPD)

Para entendermos como os discursos se constituem, como produzem sentidos e como os mesmos atuam na realidade, é necessário buscar as condições sócio-históricas-ideológicas em que esses discursos são produzidos. Amaral (2016, p. 33) diz: “[...]. O discurso é produzido em determinado momento histórico-social; responde às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência em sociedade”. É por meio do discurso que os embates entre os sujeitos acontecem, resultado do antagonismo de classes. Esses sujeitos são afetados pela exterioridade e também na relação com os sentidos produzidos na memória discursiva.

Ainda sobre as (CPD) Florencio *et. al.* (2016, p.36) afirmam:

[...] para que possamos entender como essa categoria – Condições de Produção – é fundamental na análise de um discurso, precisamos concebê-lo em seus dois sentidos: amplo e estrito. O primeiro, expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórica-ideológica. O segundo, diz respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação.

Com base nesse entendimento, a (AD) parte das condições de produção imediatas sobre a qual produz a formulação do discurso e busca compreendê-lo articulado à conjuntura sócio-histórico-ideológica.

Dentre os fatores que constituem as condições de produção do discurso estão: **as relações de sentido, antecipação e as relações de força**. De acordo com Cavalcante apud Cavalcanti (2007, p.38):

Um deles é o que se denomina ‘**relações de sentido**’. Segundo essa noção, os sentidos resultam sempre de relações: ‘**um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros**. [...] não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso.’ [...]. Outro fator é o denominado ‘**antecipação**’ – mecanismo utilizado pelo **sujeito para colocar-se no lugar do seu interlocutor e avaliar os efeitos que suas palavras produzirão**, orientando sua argumentação de um modo ou de outro, conforme identifique seu interlocutor como cúmplice ou adversário. Finalmente, o terceiro fator apresentado é o denominado ‘**relações de força**’. Segundo essa noção, podemos dizer que **o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz**. Assim, se o sujeito ‘fala do lugar do Professor, suas palavras significam diferente do que se falasse do lugar do aluno’ [...] (Grifo nosso).

Desse modo, os discursos são constituídos a partir das condições de produção e funcionam segundo esses fatores, pois todo discurso se relaciona com outros discursos e que é a partir das relações entre os discursos que os sentidos são produzidos.

## 4.2 Ideologia e Formações Ideológicas (FIs)

De acordo com Cavalcante e Machado (2017), a origem do conceito ideologia surgiu a partir dos debates do filósofo francês Destutt de Tracy no início do século XIX. Conforme os autores, Tracy e seus discípulos entenderam ser a ideologia como estudo das ideias humanas. Nos dias atuais esse termo pode apresentar diferentes acepções podendo ser abordadas pelas mais diferentes perspectiva teórica orientada seja pela gnosiologia ou pela ontologia.

A perspectiva gnosiológica foi discutida por Althusser (1985) na qual o mesmo apresenta duas teorias sobre a ideologia, sendo a teoria da ideologia em geral e a teoria das ideologias particulares. Enquanto que a ideologia em geral não tem história, pois possui uma estrutura e funcionamento a-histórico, ou seja ‘omni-histórica’, imutável em toda história, a teoria das ideologias particulares ‘têm uma história sua’.

Althusser (1985) na sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* defendeu as seguintes teses: 1) a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, ou seja, a ideologia não é falsa consciência, pois segundo o mesmo, o que é representado na ideologia são as relações imaginárias que os indivíduos têm com a realidade e não a própria realidade; e 2) “A ideologia tem uma existência material” nas práticas dos Aparelhos Ideológicos do Estado, isto é, a ideologia materializa-se nos atos dos indivíduos, a título de exemplo: a religião como modelo de materialidade.

Ao que se refere ideologia em Althusser, a noção de sujeito é central e enuncia duas teses simultâneas: “1- só há prática através de, e sob uma ideologia. 2- só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. É partindo dessas teses que o autor formula a terceira tese sobre a ideologia em geral: *a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos*. Isto é, tem um papel que é o de transformar os indivíduos concretos em sujeitos. Eis aí o *modus operandi* da ideologia. É pela implantação dos AIE que a ideologia se efetiva e é efetivada, se tornando dominante e por sua vez, representando os interesses do Estado burguês; de forma alguma isso significa que não há conflitos, visto que a própria ideologia dominante é construída através do conflito, da contradição.

A partir desse ponto de vista, Althusser (1985) nos apresentou 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 por meios dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Segundo esse filósofo é possível romper com a ideologia por meio do conhecimento científico, que possibilitará o conhecimento sobre o mecanismo do reconhecimento ideológico através do qual os indivíduos são assujeitados. Na sua avaliação é por causa da falta de conhecimento científico que ocorreriam os efeitos ideológicos, por meio dos quais os sujeitos não percebem que estão sendo interpelados pela ideologia, negando por sua vez o caráter ideológico da mesma. Para Althusser é preciso situar-se fora da ideologia, ou seja, no conhecimento científico e dizer “estou na ideologia” (caso excepcional) ou (caso mais geral) “estava na ideologia”. É por conta desse entendimento que compreende ideologia e ciência como diferentes que sua perspectiva filosófica sobre a ideologia é denominada gnosiológica. Para Althusser o fato de ter conhecimento científico é o suficiente para colocar-se fora da ideologia.

Mesmo citando Althusser abundantemente em sua teorização, Pêcheux vai para além da discussão trazida por Althusser sobre a reprodução da ideologia. O teórico francês, fundador da AD, avança para a ‘reprodução-transformação’. Para Pêcheux mesmo o indivíduo sendo interpelado pela ideologia, esse processo não ocorre sem resistências, pois há falhas, isto é, o sujeito sempre possui alternativas, podendo se identificar com outra ideologia. É a partir dessa compreensão de Pêcheux que pode ocorrer o processo de ‘resistência-revolta-revolução’.

Pêcheux e Fuchs (2014, p.164), assim dizem:

esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção [...].

É com base na tríade “resistência-revolta-revolução” que outra perspectiva teórica se apresenta, a ontológica. Esta é abordada por Lukács na obra “Para a ontologia do ser social”. O filósofo húngaro considera a ideologia como um complexo da vida social, fundado no trabalho e, portanto, determinado pelas relações históricas e sociais. De acordo com Costa (2006), a perspectiva considerada por Lukács é radicalmente diferente de outras de tradição marxista (2006, p.2):

Em primeiro lugar, por identificar no trabalho, a base ontológica da ideologia. [...] Em segundo lugar, por fazer a distinção entre ideologia e falsa consciência, definindo-a como função na reprodução social, enquanto ato humano efetivamente existente e operante sobre os conflitos do cotidiano que pode se expressar na forma de ideia ou mesmo de atividade prática.

Para Lukács, o trabalho é o elemento fundante. A partir do qual a ideologia se apresenta. O trabalho é a posição teleológica primária, na qual ocorre a interação homem-natureza para a satisfação das necessidades humanas imposta pela realidade objetiva. E ao transformar a natureza, o homem se transforma e outras necessidades surgem, isto é, também chamadas de teleologias secundárias que orientam as ações dos homens induzindo-os a assumirem várias posições numa dada formação social, seja de subordinação, de contestação, etc. Por isso, ela não é falsa consciência, pois existe uma prática consciente e operativa agindo. Nessa interação entre os homens se dá a reprodução do ser social o que implica a tomada de alternativas.

A partir de Lukács, Costa (2006) define a ideologia em dois sentidos, um no sentido amplo e outro no sentido estrito. Em sentido amplo, a ideologia representa regras de conduta e se manifesta no cotidiano humano perpassando todas as atividades políticas, educacionais, artísticas, econômicas, pessoais etc. Ou seja, toda ação humana é condicionada pela ideologia. Essa tem uma função social que é determinada pelo cotidiano das relações sociais, ou seja, pela *práxis* humana.

No sentido restrito, a ideologia se apresenta nas contradições de classes. É tomada como um instrumento de luta em momento de embates histórico-sociais entre grupos antagônicos. A resolução desses antagonismos são enfrentados através do convencimento de que os interesses de um grupo coincidem com os interesses de toda a sociedade. As ideologias restritas são próprias das sociedades de classe, ou seja, é bem anterior ao capitalismo.

A ideologia é *práxis* social, pois é resultado da ação consciente dos homens entre si, ao buscarem respostas às suas demandas sociais. No seu sentido restrito, esses indivíduos são constituídos nas contradições de classes que acontecem nas relações de produção. Em vista disso, a ideologia constitui o indivíduo em sujeito e os sentidos de um determinado discurso em uma dada conjuntura social. A ideologia se apresenta nas formações ideológicas caracterizando determinada formação histórico-social refletindo as relações de poder, isto é de classe.

Apoiada no que afirmou Althusser (1985, p. 54): “[...] toda formação social é resultado de um modo de produção dominante”. Isto significa que a Formação Ideológica representa a estrutura ideológica de uma determinada formação social sendo determinada pelo modo de produção e pelas diferentes relações sociais existentes.

O processo de interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos ocorre de forma diferente para os indivíduos de uma sociedade por meio de um conjunto complexo e diversificado de formas através das quais age a ideologia. Pois um sujeito da classe burguesa poderá se identificar com os discursos da Formação Ideológica do Trabalho (FIT), como foi o caso de Friedrich Engels. São as diversas formas da ideologia a exemplo do direito, religião, política entre outros que são as formações ideológicas.

De acordo com Amaral (2016, p.46) “[...]. As relações estabelecidas sob essa ordem (capitalista) se efetivam no embate das duas formações ideológicas fundamentais – a do capital e a do trabalho – em função de interesses divergentes”. Ocorre que na Formação Ideológica se manifesta a ideologia e, por meio desta, os sujeitos se posicionam ideologicamente.

A forma-sujeito do discurso foi teorizada por Althusser e aprimorada por Pêcheux. Este (2014a, p.154) ao citar Althusser afirmando que “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito”. A ‘forma-sujeito’, é a forma da existência histórica dos indivíduos, agentes das práticas sociais. É desse modo que, nas relações histórico-sociais que o sujeito do discurso se constitui e também produz os discursos.

Em relação à noção de constituição de sujeito, a Análise do Discurso se ancora na ideia de que essa se forma mediante a interpelação do indivíduo pela ideologia a partir da identificação de determinadas Formações Discursivas e seus sentidos, causando-lhe a aparência de ser a fonte do sentido e do dizer.

Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis naturalizadas. (ORLANDI, 2009, p. 42).

Nesse caso, o sujeito imagina que o discurso se apresente com um enunciado evidente, não percebendo que este é o trabalho da ideologia, escondendo o seu funcionamento no inconsciente do sujeito. Pêcheux explica que isso acontece por causa de dois tipos de esquecimento no discurso: o *esquecimento n° 1 ou ideológico* (o sujeito tem a falsa ideia de que ele é o autor do seu dizer, isto é, os sentidos já existiam sendo apenas resignificados e apropriados socialmente). O *esquecimento n° 2* (o sujeito esquece que ao falar, faz-se de um modo e não de outro, podendo haver outros sentidos possíveis, e o que ele diz pode ser dito de outra maneira). Essas categorias nos permite evidenciar a ligação entre ideologia e inconsciente na constituição do sujeito e como se constrói nas interações sociais e ideológicas.

O que falamos enquanto sujeitos de discursos fazem parte de todo um conjunto de construções anteriormente feitas e que ao longo do tempo foram esquecidas. Nossas palavras não são originariamente criações nossas. Os sentidos delas já existiam, sendo apenas resignificadas e apropriadas pelos sujeitos dos discursos.

### **4.3 Formações Discursivas (FD)**

A partir das formações ideológicas, Pêcheux reelabora o conceito de formação discursiva, o qual foi criado por Michel Foucault na obra “Arqueologia do Saber”. A formação discursiva é conceituada por Pêcheux da seguinte forma (*opus citatum*, p. 147):

[...] 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.

É por meio das formações discursivas que as formações ideológicas se manifestam como uma força social. Para o mesmo autor “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

Faz-se relevante destacar que durante o desenvolvimento do conceito de formação discursiva a mesma passou por algumas mudanças. Na sua fase inicial a Análise do Discurso, (AD-1) era concebida como uma máquina estrutural fechada nela mesma. Com o desenrolar

dos estudos chegou-se a outra fase, a (AD-2), nesse momento a noção de formação discursiva foi repensada, e, segundo Pêcheux (1975, p. 93):

[...] começa a ser formulado um entendimento que considera a relação paradoxal estabelecida entre FD e seu exterior. Nessa perspectiva, uma formação discursiva não é um espaço fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas), que se repetem nela, fornecendo-lhe evidências discursivas fundamentais, por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’.

Esse exterior específico ‘invadido por elementos que vêm de outro lugar’ onde estão os já ditos, prontos a ser convocados, a AD denomina memória discursiva, lugar de retorno a outros discursos, não para repeti-los, mas para ressignificá-los.

#### **4.4 Memória Discursiva**

Em (AD), a memória discursiva é definida por Pêcheux (2015, p.44) “[...] não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas”. Ao formular o seu discurso, o sujeito faz sob a ilusão de que ele é a fonte de seu dizer, funcionando a partir do efeito do esquecimento da existência dos discursos “já-ditos”, produzidos por outros sujeitos em outros lugares. Desta maneira, o sujeito ao formular seu discurso o faz a partir do regime da repetibilidade. É o que assevera Indursky (2011, p. 71):

Assim, chegamos às primeiras reflexões em torno de memória: se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não- sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.

Em vista disso, nos embates da luta de classes circunscritos nas formações discursivas, há um movimento de retomada e ressignificação da memória discursiva, pois é por meio dos mecanismos políticos que se pretende chegar ao consenso. Portanto, quando o discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio é evocado mobiliza sentidos na rede de memória. De acordo com Orlandi (1998, p.12):

[...] essa (memória histórica) se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que firmam em seu conjunto o domínio da memória (do saber discursivo); esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso”.

Em relação ao processo de constituição de sujeito, a Análise do Discurso se ancora na ideia de que essa se dá, mediante a interpelação do indivíduo pela ideologia a partir da identificação de determinadas Formações Discursivas e seus sentidos, causando-lhe a aparência de ser a fonte do sentido e do dizer. A esse respeito diz Orlandi (2009, p. 42):

[...] naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis naturalizadas.

Nesse caso, o sujeito imagina que o discurso se apresenta com um enunciado evidente, não percebendo que este é o trabalho da ideologia, encobrindo o seu funcionamento no inconsciente do sujeito.

O discurso de um sujeito se produz no ponto em que o interdiscurso se encontra com o intradiscurso. Pode-se dizer, ainda, lembrando Pêcheux (1990, p.17), que este cruzamento é “ponto de encontro de uma memória com uma atualidade” (INDURSKY, 2011, p. 103). É no interdiscurso que estão inscritos todos os dizeres, por isso, é também no interdiscurso que está o complexo de formações discursivas.

As (FDs) são as “matrizes” de produção de sentido, uma vez que em seu interior acontece o intercruzamento de paráfrases as quais produzem efeitos de sentidos. De modo que só se compreende o sentido das palavras, frases, proposições etc., a partir da sua vinculação a uma dada formação discursiva. Nessa acepção, o que realmente interessa a (AD) é como o dizer significa, isto é, o seu funcionamento discursivo na conjuntura sócia histórica enunciada. Com base nesses pressupostos seguiremos o movimento do discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio a fim de analisarmos os sentidos produzidos e enunciados na Exposição de Motivos (EM) n. 84/2016 da Medida Provisória (MP) n.746 de 22 de setembro de 2016.

#### 4.1.1 Condições de produção do discurso sobre a reforma do “Novo” Ensino Médio

Como já dito anteriormente, a categoria Condições de Produção é essencial para entendermos como os discursos se constituem, como produzem sentidos e como os mesmos atuam na realidade, segundo Florencio *et. al.* (2016, p. 67): “como transformação e/ou

estabilização dessa mesma realidade em que é produzido”. Isso requer a compreensão dos sujeitos, da situação e da memória.

O discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio, em sentido amplo, está inscrito na formação social capitalista. Este sistema nas últimas décadas, especialmente, no início da década de 70, vem enfrentando uma crise cada vez mais profunda, uma crise estrutural do sistema capitalista que afetou fortemente o mundo do trabalho. A solução para sair dessa crise estrutural foi organizar sua base produtiva formada pelo taylorismo e o fordismo por outro padrão de acumulação, o toyotismo.

Durante praticamente todo o século XX, o modelo produtivo que vigorou nas indústrias foi o taylorismo/fordismo. Baseado na produção em massa de mercadorias, no trabalho fragmentado no qual cada trabalhador é responsável por uma etapa do processo produtivo, em que a repetição mecânica de uma mesma tarefa retira do trabalhador o domínio da totalidade do trabalho. Nessa forma de trabalho o homem se tornou um apêndice da máquina-ferramenta. Essa forma de produção propiciou uma maior intensidade na extração de mais-valia através do prolongamento da jornada de trabalho. Antunes (2009, p. 39) assim destaca:

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.

Esse processo de produção expandiu-se pelas indústrias automobilísticas dos Estados Unidos e posteriormente para os principais países capitalistas. Sua expansão também chegou ao setor de serviços que adotou uma organização baseada na acumulação intensa. A produção era em massa realizada por operários semiquelificados. Esse modelo de racionalização produtiva ao longo de várias décadas do século XX começou a apresentar sinais de esgotamento entre os finais dos anos de 1960 e dos anos 1970.

Já no início dessa década, o desenvolvimento tecnológico eclodia e esse novo fator possibilitou ao movimento do capital novas investidas contra a luta aberta do mundo do trabalho e às disputas intercapitalistas devido aos grandes monopólios. Para isso, as forças capitalistas se recompuseram e apresentaram novos desafios ao mundo do trabalho, entre os

quais, novos processos de produção, que foram recuperados dos próprios trabalhadores que, segundo Antunes (2009, p. 47):

[...] tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o **toyotismo**, a qualidade total e outras técnicas de gestão. [...] Um trabalhador que raciocina no ato de trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente. [...]. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las.

Isto posto estavam assentadas as novas bases ideológicas e políticas para o controle social da produção, a partir da reestruturação produtiva do capital sob a nomenclatura de toyotismo, um novo padrão de acumulação do trabalho.

Em linhas gerais o toyotismo é um novo padrão de acumulação flexível que articula a um conjunto de elementos diferentemente do padrão taylorista/fordista, apoiado em um padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado. É resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. (ANTUNES, 2009).

Esse processo de organização do trabalho no padrão de acumulação flexível tem por finalidade a intensificação das condições de exploração da força de trabalho. Se no padrão de acumulação anterior, o elemento potencial da empresa era o número de operários que trabalhavam nela, agora, na era da acumulação flexível e/ou da ‘empresa enxuta’ são destaques as empresas que mantêm um contingente menor de trabalhadores, mas com alta produtividade, ou seja, aumento da exploração da força de trabalho.

Essas mudanças ocorridas no modelo de produção trazem sérias implicações aos trabalhadores, dentre elas: a desregulamentação dos direitos trabalhistas, aprofundamento da fragmentação entre os membros da classe que vive do trabalho, precarização e terceirização

da força de trabalho, ataque ao sindicalismo classista e em seu lugar a criação de um sindicalismo conivente aos desmandos do sistema capitalista.

Como parte da reestruturação produtiva do capital, é implantado o projeto neoliberal na estruturação jurídico-política e ideológica acarretando grandes perdas como a ausência de regulamentação da força de trabalho, enorme ampliação da flexibilização do mercado de trabalho e sua conseqüente precarização, bem como a retirada dos direitos sociais. Como conseqüência ocorreu um grande **aumento do desemprego, seja estrutural, como conjuntural**. Que nos anos 80 converteu a Inglaterra no país das condições de trabalho mais deterioradas quando comparadas aos países da União Europeia (ANTUNES, 2009, p. 91).

Mészáros (2007, p. 141) ressalta que “tanto o problema urgente do desemprego mundial, quanto às contradições de um sistema socioeconômico que por sua própria necessidade perversa impõe sobre incontáveis milhões de pessoas a privação e o sofrimento que acompanham o desemprego”. O fenômeno do crescimento do desemprego nos países capitalistas mais avançados surgiu em meados da década de 1960 e início dos anos de 1970 como parte da crise estrutural do sistema capitalista. Com a inovação tecnológica, iniciou a redução de postos de trabalho e isso surgiu como um aspecto inerente ao novo modelo de acumulação produtiva, o toyotismo.

O filósofo húngaro (2007, p. 143) assinala sobre o problema do desemprego:

[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação ‘racionalizadora’ não está mais limitada aos ‘ramos periféricos de uma indústria obsoleta’, mas abarca alguns dos mais *desenvolvidos* e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial. [...] E o mais importante de tudo é que quem sofre as conseqüências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas ‘desprivilegiadas’, mas *todas* as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados: ou seja, obviamente, a *totalidade da força de trabalho* da sociedade.

Desse modo, como desenvolvimento histórico das forças produtivas, o desemprego se apresenta como um aspecto preponderante do sistema capitalista como um todo, e, devido a suas próprias leis, torna-se impossível encontrar soluções que resolvam a questão. Se, por um lado, os vários discursos propagandeiam as virtudes da formação social moderna, a realidade tem mostrado, segundo Mészáros (2007, p. 145): a tendência real desse desenvolvimento que expande e integra os mercados é o “avanço produtivo desse modo antagônico de controle do

metabolismo social lança uma parcela cada vez maior da humanidade na categoria de trabalho supérfluo”.

Dois temas têm chamado a nossa atenção nesses últimos anos quando se fala em trabalho - “flexibilidade” e “desregulamentação”-. Esses são dois dos mais estimados lemas repetidos, reiteradas vezes pelos defensores do sistema do capital. Conforme Mészáros (2007, p. 148), “tais termos têm a intenção de soar bastante atraentes e progressistas. Na verdade, porém incorporam as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, que se alegam de ser tão louváveis a todo ser racional quanto a maternidade ou uma torta de maçã”. É a “flexibilidade” tão propalada nas diferentes atividades que facilita a desregulamentação, precarizando a força de trabalho.

No entanto, se por um lado, a flexibilização é o principal elemento que possibilita a retirada da proteção social da classe trabalhadora empurrando-os à pauperização, por outro lado, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) - escola, igreja, família, informação etc. - devem se encarregar de mantê-los em seu mais estrito controle para manter a ordem estabelecida.

Para acompanhar o desenvolvimento das determinações reprodutivas, as escolas foram sendo adaptadas também.

Nesse sentido, Frigotto (1995, p. 40) afirma que,

Embora a relação entre o processo econômico-social e a educação já estivesse presente na escola clássica liberal (Adam Smith, Stuart Mill), a construção de um corpus teórico dentro de um campo disciplinar – Economia da Educação – que define a educação como fator de produção, se explica somente no contexto das teorias do desenvolvimento, mais especificamente na teoria da modernização, após a Segunda Guerra Mundial.

Segundo o mesmo autor, a difusão da “teoria” do capital humano como a resolução para o problema da desigualdade entre os países ricos e os pobres e entre indivíduos ocorreu de forma célere nos países latino-americanos e nos de Terceiro Mundo. Essa rapidez se deu através da mediação dos organismos internacionais entre elas: o BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF e as regionais: CEPAL, CINTERFOR. Essas instituições representam o ponto de vista e os interesses do capitalismo (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

Com a intensificação da crise do capitalismo a educação passa a ser financiada por políticas públicas neoliberais através de Organismos Internacionais, tais como o Banco

Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), assumindo a função essencial de formar os indivíduos para o mercado de trabalho. A escola, inserida no atual modo de produção capitalista, aparelhada pelo Estado, portanto, ideológica, atende aos interesses do capital e reproduz as orientações determinadas pela estrutura social vigente.

No âmbito das condições de produção estritas do discurso é necessário retomar alguns acontecimentos históricos produzidos no Brasil.

Embora o Brasil tenha sido governado entre os anos de 2003 e 2016 por governantes filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), que procuraram realizar em seus governos ações para minimizar a pobreza - como, por exemplo, a implantação de programas governamentais assistencialistas na área social -, os governos petistas se diferenciavam das gestões anteriores afirmando o seu compromisso com os mais pobres possibilitando o acesso de jovens carentes à Universidade, ao primeiro emprego, bolsa família, entre outros. Por outro lado, o setor financeiro, constituído pelos grandes grupos econômicos continuou mantendo suas altas taxas de lucro.

Entretanto, como o sistema capitalista vive e se “alimenta” da exploração do trabalho humano dentro de uma lógica incontrolável, a burguesia, não mais identificando o PT como alternativa para articulação política, impediu que a candidata eleita em 2014, Dilma Rousseff, completasse o seu mandato em 2018, por meio de um golpe jurídico-midiático-parlamentar.

É sabido que desde 2008, uma crise econômica financeira atingiu os Estados Unidos e conseqüentemente, a União Europeia. Para sair da crise esses países tiveram que contrair empréstimos, reduzir o quadro de funcionários e de salários, retirar direitos trabalhistas, entre outras medidas. Os países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil entre outros, foram menos atingidos, porém em 2014 o efeito da crise de 2008 chegou por aqui. Houve diminuição da produção e conseqüentemente do número de empregos e consumo.

Em 2013, no Brasil, devido ao aumento das passagens ocorreu o Movimento Passe Livre (MPL) que tinha como principal reivindicação a tarifa zero para o transporte público. A luta do MPL já vinha contra o aumento recente da passagem de ônibus, especialmente na capital de São Paulo. Era um movimento de jovens tanto da classe média, como da periferia. Segundo Souza (2016, p. 88), “os jovens da periferia estavam tendo acesso às Universidades, mas os empregos disponíveis eram precários de baixa produtividade”. Num cenário no qual a

candidata do PT venceu as eleições de 2014, como bloco de oposição, estava entre vários políticos, o representante da social democracia, Aécio Neves, seu adversário político na última eleição.

Juntamente com a grande mídia brasileira, tendo à frente as organizações Rede Globo de televisão, o Jornal Nacional (JN) em um primeiro momento tentou deslegitimar o MPL. Todavia, com o aumento dos protestos nas capitais, aos poucos o movimento foi sendo mencionado como positivo pelo telejornal. Nas palavras de Souza (2016, p. 91), “bandeiras do Brasil e rostos pintados como nas “Diretas Já” apareceram por todos os lados. Começava um movimento antigoverno federal capitaneado pela grande imprensa”.

A partir dessa mudança no tratamento ao MPL houve uma série de transformações, desde as bandeiras iniciais do movimento, como o público que os apoiava. Não eram os jovens e estudantes, mas as famílias de classe média. Com a intensificação da mídia em culpabilizar os desvios do governo, iniciou-se uma campanha contra o governo do PT. Paralelo a isso, vinha a público especialmente pelo JN as denúncias de corrupção envolvendo a Petrobrás e políticos de vários partidos. Dos partidos envolvidos na prática de corrupção na Petrobrás somente o PT foi “linchado” e selecionado como o grande partido da corrupção.

De acordo com Souza (2016, p. 96):

Com o sucesso da estratégia de pautar as manifestações e distorcer seu sentido inicial de modo a atingir o executivo e federalizar o descontentamento difuso da população, a mídia dominante percebeu sua força de criar uma realidade virtual. Efetivamente, como mostra o exemplo do Jornal Nacional, a habilidade de distorcer pautas populares espontâneas e conseguir manipulá-las para enfraquecer o executivo, que contra esse projeto em todas as eleições.

Junto a isso o desprezo da elite brasileira em relação aos pobres a quem culpa pela sua própria condição de existência, pois a culpabilização da vítima permite que não se procurem os responsáveis pelo esquecimento secular e pela humilhação diária.

Guardadas as devidas proporções, no período entre 2003 e 2013 ocorreu um rápido processo de inclusão social no Brasil, proporcionando as várias frações da classe trabalhadora ter acesso a oportunidades de consumo que não tinham antes. Fato que incomodou a elite brasileira, assim como a classe média que passaram a acusar o governo petista de populista.

Aproveitando-se das jornadas de junho, a classe média conservadora se utilizou de uma nova narrativa para alavancar os ideais da direita e o seu público. A rejeição, às vezes até

violenta às bandeiras dos partidos políticos nas manifestações de junho, é algo que merece ser destacado. Porém, o que parecia novo, tempos depois se pôde verificar em se tratar que era, conforme Souza (2016, p. 100):

Mera máscara de algo muito velho, ansioso por parecer novidade. No nosso caso, tratava-se de uma máscara da velha e surrada rejeição conservadora e antidemocrática à política vista como suja e corrupta. Assim, em vez da novidade da “nova política”, o que tivemos foi a arregimentação política dos setores mais conservadores da sociedade brasileira e sua virtual transformação em “classe revolucionária” da direita, por meio do aprofundamento da gigantesca manipulação midiática iniciada em junho de 2013 nos episódios da eleição presidencial de 2014 e, logo depois, da Lava Jato.

Por meio de um discurso moralista e conservador, frações da classe média brasileira que historicamente nutre o ódio aos pobres surgiu sob uma nova aparência. Foi essa fração juntamente com a participação do Jornal Nacional que impulsionaram a “grande festa democrática”. Tinham como símbolos do movimento a camisa da seleção brasileira e a bandeira nacional. A mensagem de seus símbolos era “não somos de nenhum time” e de “nenhum partido”, ou, “nosso time é a seleção e nós torcemos pelo Brasil”.

Essa fração privilegiada que em sua grande maioria era branca e bem alimentada/vestida passou a representar a nação brasileira pregando a mudança para o bem de todos. O elemento principal enunciado pelos “amarelinhos”<sup>11</sup> e repetido pela grande mídia, especialmente o (JN) era o combate à corrupção.

Para completar a tríade, houve a derrota do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 37<sup>12</sup> no Congresso Nacional, o que favoreceu ainda mais a aproximação entre a mídia e a ala jurídica do Estado.

Em 2014, segundo Souza (2016, p. 110): “uma série de prisões espetaculares e os assim chamados ‘vazamentos seletivos’ cuidadosamente orquestrados entre os participantes do complexo jurídico-policial do Estado e a mídia conservadora criaram uma atmosfera de linchamento político”.

A partir desse momento o grande tema “a corrupção” foi voltada especificamente para o partido dos trabalhadores, atingindo os seus principais nomes, Lula da Silva e Dilma

---

<sup>11</sup> Ver SOUZA, Jessé. A Radiografia do Golpe. Entenda como e por que você foi enganado. LeYa: 2016, São Paulo.

<sup>12</sup> A PEC 37 sugeria incluir um novo parágrafo ao artigo 144 da Constituição Federal, que trata da Segurança Pública. Incumbiria privativamente às polícias federal e civil dos Estados e do Distrito Federal, respectivamente, a investigação criminal.

Roussef, o ex-presidente e a atual presidente respectivamente. A personalização da corrupção produziu um efeito no qual, bastava tirar o (PT) e seus representantes da cena política brasileira que se resolveriam os problemas advindos da corrupção.

É ainda Souza (2016, p. 112-113) que nos diz: “o falso combate à corrupção surge, assim, no Brasil como o testa de ferro universal de todos os interesses inconfessáveis que não podem se assumir em quanto tais”. E de repente, esse tema passou a ser do interesse de todos. Entretanto, a temática não era aprofundada, não se percebia por meio de uma reflexão de nossa sociedade que a prática da corrupção faz parte da relação entre o Estado e o capitalismo. Sendo aquela uma característica das sociedades controladas pela lógica da mercadoria em que há forte desigualdade social.

Prontamente, uma campanha contra a presidente Dilma foi organizada pelos “amarelinhos” e seus ideólogos; um processo de impeachment em dezembro de 2015 foi instaurado no Congresso Nacional alegando que a presidenta tinha cometido crime de responsabilidade e em agosto de 2016 Dilma foi impedida pelo Congresso Nacional de continuar seu mandato devido ao processo do impeachment. Em maio do mesmo ano, o seu vice, Michel Temer assumiu o governo.

O recém-empossado presidente, Michel Temer, seu partido e a aliança com o PSDB logo se apressaram em apresentar o documento intitulado “Ponte para o Futuro”. De forma geral, esse programa previa uma série de medidas drásticas para serem implantadas pelo novo governo. Entre as medidas estavam a retirada de direitos dos trabalhadores, por meio da reforma trabalhista, a reforma da previdência com idade mínima para a aposentadoria, a PEC 241 (55) para limitar os gastos públicos por vinte anos, o aumento do superávit primário (para garantir o pagamento de juros aos banqueiros), a política efetiva de privatizações, redução de gastos sociais em assistência, saúde e educação, entre outros.

Em meio a todas essas mudanças políticas e econômicas no Brasil, que em 22 de setembro de 2016 foi apresentado pelo Presidente da República Michel Temer e o Ministro da Educação Mendonça Filho, o conteúdo da Medida Provisória (MP 746). Por meio desse ato, o governo sem discutir ou levar em consideração os debates sobre a problemática do Ensino Médio brasileiro com a sociedade impôs a Reforma do “Novo” Ensino Médio.

A argumentação na Exposição de Motivos anexada à MP 746/2016 para a Reforma do Ensino Médio, convertida na lei 13.415/2017, destaca a importância da **flexibilidade** no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o seu tempo na escola como forma de tornar mais atrativa essa etapa da educação básica para o estudante e o setor produtivo, levou o Ministério da Educação (MEC) a editar a MP em 22 de setembro de 2016, sendo posteriormente transformada na referida Lei. Em artigo intitulado “Porque a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) Motta e Frigotto (2017, p. 4) afirmam:

[...] a ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Nesse mesmo entendimento diz Kuenzer (2017, p. 4): “a organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração”.

A proposta de Reforma do Novo Ensino Médio via MP, resgata as proposições do PL nº 6.840/2013 - resultado do Relatório da Comissão Especial da Câmara Federal destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio/CEENSI) - e **aprofunda as parcerias com instituições privadas e Organizações Sociais (OS's)**. Segundo Ribeiro (2016) do total dos artigos da MP, 40% diz respeito ao financiamento através de parcerias com a iniciativa privada para a oferta do Ensino Técnico Profissional. Dessa forma, fica evidente a transferência em massa dos recursos do FUNDEB às instituições privadas.

De acordo com Bertoldo (2007, p. 6):

[...] o sistema educacional brasileiro, desde sua origem, se constituiu a partir de uma dualidade estrutural: escola de formação profissional para o pobre e escola de formação científica para o rico. Essa divisão no sistema educacional é um reflexo da divisão de classes que, por sua vez, constitui o fundamento da sociedade capitalista. As consequências disso estão contribuindo para impedir o processo de desenvolvimento da humanidade: embora em pleno século XXI a universalização da escola ainda não tenha se efetivado, ao contrário do discurso falacioso de governo, os filhos de trabalhadores que conseguem, com muitas dificuldades, se inserirem no sistema educacional, precisam trabalhar duro para se manterem na escola.

De um modo geral, podemos dizer que o que está em jogo não é a preocupação com o desenvolvimento efetivo que traga benefícios à juventude, mas a reprodução dos interesses da burguesia ameaçados pela crise do sistema capitalista. Segundo Leher (1999, p. 5): “o Banco Mundial abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais”. Ainda segundo esse autor, desde 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e a formação profissional “aligeirada”.

Nos discursos oficiais, a tônica é a defesa de uma educação cidadã, mas a cidadania, muito embora necessária, não é para todos “pois além de não ter base de sustentação econômica nos países periféricos, sua efetivação em países desenvolvidos só é possível em função da existência de um capital autônomo e independente” (BERTOLDO, 2007, p.4). A autora nos diz que a resolução das políticas educacionais estão atreladas à objetividade econômica e não apenas à subjetividade, a mera vontade política dos indivíduos, pois a educação enquanto um bem público necessário à humanidade se transformou em uma mercadoria.

Antunes e Pinto afirmam que (2017 p.78-79):

“[...] o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazerem a serem formados estão, evidentemente, determinados a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato”.

A partir daí nota-se que a “escola ideal” para esse tipo de qualificação é a que promove a separação entre conceito, teoria e prática, pois é enaltecido muito mais a prática em detrimento da teoria e da reflexão. Uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada que conserva a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Nesse contexto, as medidas tomadas pelo governo Temer, além da MP do Ensino Médio e de outras medidas que vêm se consagrando no cenário político brasileiro como a intensificação da lei da terceirização, o projeto de lei Escola sem Partido, a PEC 55, a Reforma da Previdência etc., todas essas medidas têm como panorama, a crise estrutural do

capital que vem se intensificando segundo Mészáros desde a década de 70, pois a crise estrutural do capital é diferente das crises cíclicas anteriores.

Marx já afirmava que o trabalho é o elemento fundante do mundo dos homens e que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, da ciência, da educação, etc., mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. E à medida que a matriz do mundo, que é o trabalho, entra em crise, a educação também entra em crise. Atingindo a educação de diversas formas, uma delas é revelando a inadequação do modelo anterior da educação frente ao novo padrão de produção, constatando que as teorias, os métodos, as técnicas e as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade.

Ainda Antunes e Pinto (2017, p. 92-93) mencionam que:

[...] no contexto de crise se instalou mundialmente após a década de 1970, o toyotismo demandou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais e isso coincidiu com o advento de uma contestação aos métodos do taylorismo-fordismo nos principais países industrializados [...]. Reivindicava-se maior autonomia aos/às estudantes, a flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e dos espaços de produção de saberes-fazeres [...], um conhecimento mais aberto, dinâmico, em contraposição a um conhecimento disciplinar, centralizado na figura do professor e em conteúdos curriculares considerados arcaicos e impositivos.

Conforme Kuenzer (2016, p. 3) “A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação”. Assim, o discurso da acumulação flexível em relação à educação indica a formação de profissionais flexíveis que sigam a dinamicidade da produção científico-tecnológica.

Atualmente a educação ocupa um importante lugar na reprodução da sociedade capitalista, destaque-se o campo ideológico. Dessa forma, Duarte discorre (2011, p. 47):

[...] ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante, a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. [...] o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos.

O discurso sobre a educação assume importante função que é mascarar e dissimular as contradições do projeto neoliberal em curso na sociedade, que aprofunda as contradições do

capitalismo, continuamente deslocando as questões sociais para uma questão individual, ou seja, que basta o indivíduo possuir uma educação formal e os problemas estão solucionados.

Nesse contexto, o Banco Mundial passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. Assumindo um papel de articulador político-econômico entre os países, especialmente os do terceiro mundo. Nesse sentido serão implementadas um conjunto de reformas no plano econômico, político, e particularmente no educacional, por meio de estratégias orientadas através do discurso neoliberal impondo novos sentidos, no intuito de legitimar as reformas propostas como as únicas possíveis de serem executadas no atual contexto histórico social.

Percebemos que historicamente as medidas tomadas por esses governos, ao longo de décadas, estiveram fundamentadas nas propostas do Banco Mundial, interferindo na política de educação nacional através de um projeto de nacionalismo associado ao capital internacional, especialmente norte-americano.

Diante da discussão realizada acima e do item número 4 da Exposição de Motivos n. 84/2016/MEC, assinada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, alegando os motivos para a publicação da MP 746/2016 que “atualmente o ensino médio [...] não dialoga com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”. Também no item número 19 do referido documento quando o ministro fala que a nova reforma apresenta um “ensino que consiga oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável”, isto é, um modelo educacional que se adeque a essas novas exigências do Neoliberalismo a partir desse novo momento de crise estrutural do capital.

A partir desses motivos defendidos pelos idealizadores da Reforma do Ensino Médio, percebemos que há conforme Orlandi (2009, p. 46), “a evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante.” Com isso podemos compreender que a evidência de sentido é na realidade um efeito da ideologia, não nos deixando perceber seu caráter material.

Considerando que todo discurso é uma prática social entre sujeitos na realidade sócio-histórica, tomaremos a materialidade linguística como referência para que o discurso educacional que toma como objeto o discurso sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio seja

analisado, possibilitando-nos **responder questões mais amplas da formação social capitalista**, uma vez que esta é responsável por vários determinantes que não se restringem apenas ao âmbito educacional. Para isso, delimitaremos o nosso corpus de análise com base nos objetivos deste trabalho.

#### 4.1.2 Descrição do *Corpus*

Assumimos a noção de *corpus* desenvolvida pela Análise do Discurso (AD) e definida por Courtine como:

[...] um conjunto de sequências estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção de um discurso. A constituição de um corpus discursivo é, com efeito, uma operação que consiste em realizar, por um dispositivo material uma certa forma (isto é, estruturado de acordo com um plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 1981, p. 24, apud CAVALCANTE, 2007, p. 14).

Ainda sobre a delimitação do *corpus*, o mesmo pode ser formado de várias maneiras: por uma ou várias sequências discursivas; por sequências discursivas produzidas por um único locutor ou por vários, por sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas, dentre outras mais. Da mesma forma, Pêcheux e Fuchs (2014) definiram por corpus discursivo “como um conjunto de textos de extensão variável (ou sequências discursivas, remetendo a condições de produção)”.

Em nosso estudo, a partir das condições de produção do discurso intentamos analisar o discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio materializados na Exposição de Motivos 84/2016/MEC, formada por vinte e cinco pontos argumentativos, assinada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, a qual acompanhou a MP n. 746/2016 (convertida na lei n. 13.415/2017). O *corpus* da pesquisa é constituído por seis sequências discursivas que serão analisadas na próxima seção. As sequências selecionadas expressam a defesa de um Ensino Médio adaptável (flexível), tendo como base a formação técnica profissional em consonância com as mudanças do mundo do trabalho. Partimos da pressuposição de que as SDs escolhidas filiam-se a posições ideológicas homogêneas, pois se expressam por meio do discurso oficial sobre a formação dos jovens.

Optamos por dividir essas sequências em dois blocos: no primeiro, nos ocuparemos da análise do discurso de desqualificação da proposta curricular anterior à atual reforma “O

**discurso sobre a qualidade do “Novo” Ensino Médio**”, com o propósito de compreender a mobilização dos sentidos que revestem o discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio no tocante à “qualidade”. No segundo bloco, trabalharemos as análises a partir da seguinte nomeação: **“o discurso da defesa de um “Novo” Ensino Médio sob a lógica do mercado”**, para mostrar como nessas materialidades discursivas está presente a defesa de um ensino minimalista, no qual se nega os direitos de aprendizagem e em seu lugar é estabelecido o ensino instrumental conforme a lógica mercantil.

#### 4. 1. 3 Análises das sequências discursivas (SDs) apresentadas:

<p><b>Bloco 1 - “O discurso da desqualificação da proposta anterior</b></p>
---

**SD1** – Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que **não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.**

**SD2** - O **IDEB** do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. [...]. 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.

<p><b>Bloco 2 - “o discurso da defesa de um “Novo” Ensino Médio sob a lógica do mercado”</b></p>
--

**SD3** – 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 a infância – Unicef.**

**SD4** – 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.

**SD5** - A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implementação 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**, 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.

**SD6** - Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a *população jovem brasileira atinja* seu ápice alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que **este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude**, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Iniciando as análises:

**SD1** – Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que **não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.**

Esta sequência - SD1 - inicia com um marcador temporal – atualmente - para caracterizar o currículo do Ensino Médio em vigor. Observa-se que nessa caracterização são apresentados vários aspectos negativos: “possui um currículo extenso, superficial e fragmentado [...]. Não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as

demandas do século XXI.” Segundo Volóchinov (2009, p. 140): “toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa” Essa orientação apreciativa, que é sempre ideológica, orienta a escolha dos elementos da enunciação. Logo, não é por acaso que o documento governamental apresenta essa avaliação negativa do currículo anterior à “nova” proposta.

Essas discursividades materializam um discurso produzido por um sujeito que enuncia a partir do lugar do poder, da instituição governamental que busca convencer a sociedade de que a proposta existente está ultrapassada, daí a necessidade de uma “nova” reforma que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Para isso, é necessário desqualificar a proposta existente que além de não atender as expectativas dos jovens alunos também não é atrativa para o setor produtivo, nem para as demandas do século XXI. Com isso, silencia-se a que interesses a nova proposta se propõe atender.

Assim, além de desqualificar a proposta anterior, busca-se culpabilizá-los pelos resultados pífios apresentados pelo IDEB. É o que atesta a sequência seguinte.

**SD2 - O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. [...] 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.**

Nessa sequência, há um apelo a dados estatísticos oficiais: o IDEB das escolas brasileiras paralisou, haja vista o mesmo valor desde 2011. Sustenta que somente dois estados brasileiros, Amazonas e Pernambuco melhoraram os seus índices educacionais, o que nos faz entender que essa evolução na educação nos dois estados ocorreu porque os mesmos implantaram nos seus sistemas de ensino, outro modelo educacional que está dando certo, o qual deve ser referência para os demais estados brasileiros.

Por aí, atribui-se a culpa pela estagnação do desempenho ao currículo, como se bastasse modificar o currículo para resolver os problemas da educação. Com isso, silencia-se também a falta de investimento na educação básica, na formação de professores, na estrutura escolar pública.

Contrapondo-se a essa realidade, a “nova” proposta “oferece um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável” que oferecerá uma qualificação necessária tornando então o currículo atrativo para o jovem e para o mercado. Vejamos no quadro a seguir o que muda na oferta das disciplinas na reforma anterior e na atual.

**Quadro 1 - Quadro comparativo do currículo da LDB (antes da Reforma do Ensino Médio) e após a Reforma do Novo Ensino Médio.**

<p><b>Currículo conforme a lei 9.394/96</b> <b>(anterior à reforma da MP 746/2016)</b></p>	<p><b>Currículo após a MP 746/2016</b> <b>convertida na Lei 13.415/2017</b> <b>(alterou a lei 9.394/96)</b></p>
<p><b>Eram obrigatórios</b> os conhecimentos das disciplinas:</p> <p><b>1- Língua Portuguesa/ Literatura</b></p> <p><b>2- Matemática</b></p> <p><b>3- Física</b></p> <p><b>4- Biologia</b></p> <p><b>5- Química</b></p> <p><b>6- História</b></p> <p><b>7- Geografia</b></p> <p><b>8- Arte</b></p> <p><b>9- Educação física</b></p>	<p><b>Passaram a serem obrigatórios</b> os conhecimentos de:</p> <p><b>1- Língua Portuguesa (nos três aos)</b></p> <p><b>2- Matemática (nos três anos)</b></p> <p><b>3- Língua Inglesa (nos três anos)</b></p> <p>5-Outras línguas estrangeiras, em caráter optativo</p> <p>4- Arte, educação física, sociologia e filosofia (estudos e práticas)</p> <p>5-Física</p> <p>5-Biologia</p> <p>6-Química</p>

<p><b>10- Filosofia</b></p> <p><b>11- Sociologia</b></p> <p><b>12- Uma língua estrangeira moderna</b></p> <p><b>13- Uma segunda língua, caráter optativo.</b></p>	<p>7-Geografia</p> <p>8-História</p> <p><b>Itinerários formativos:</b></p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;;</p> <p>III- ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – formação técnica e profissional.</p>
---	---

Fonte: Autora, 2019.

Ao compararmos o currículo vigente antes da Reforma do Ensino Médio com o seu substituto, via Medida Provisória convertida na Lei 13.415/2017 (quadro descrito acima) percebe-se o aumento da carga horária destinada apenas aos estudos da língua portuguesa e da matemática, uma vez que essas disciplinas são oferecidas durante todo o ensino médio. Disciplinas como física, biologia, química, geografia e história são lecionadas em alguns anos do Ensino Médio, enquanto que arte, educação física, sociologia e filosofia são ofertadas não como disciplinas do currículo escolar, mas como estudos e práticas, isto é, em atividades que podem ser parte de projetos interdisciplinares.

É importante mencionar que o próprio documento governamental hierarquiza as disciplinas, ao definir aquelas que terão maior, menor e quase nenhuma carga horária, como é o caso de arte, educação física, sociologia e filosofia, disciplinas que estão prescritas no currículo como temas transversais.

De acordo com Oliveira (2015), em sua dissertação de mestrado, intitulada: O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013, defendida em maio de 2015, a escola é o espaço para

as demandas educacionais a partir de um viés fabril. Ainda conforme a autora (2015, p. 75) “em consonância com o processo histórico de desenvolvimento do modo de produção capitalista, a teoria do capital humano preconiza uma educação escolar pública que forme o trabalhador com uma base mínima de conhecimentos”. Nesse mesmo sentido, Frigotto, (1993, p. 223-224), nos diz:

[...] na sua dimensão mais ampla, a mediação da escola como processo produtivo capitalista dá-se mediante o fornecimento de um saber geral que se articula ao saber científico e prático que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a adoção de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo do trabalho. O conceito de alfabetização funcional desenvolvido pela UNESCO e muito utilizado nos programas e contratos do Banco Mundial expressa, nas condições históricas atuais, o nível de educação requerido e aquilo que A. Smith quis dizer, ao aconselhar educação para a classe trabalhadora, porém em doses homeopáticas.

Ao enunciar que o modelo de currículo anterior não serve à juventude, ao setor produtivo e tampouco às demandas do século XXI, indagamos que demandas são essas? Que concepção de currículo norteia a proposta governamental?

Antunes na sua obra, “Os sentidos do trabalho” (2009, p. 31), aponta que, após um longo período de acumulação de capitais que devido à crise do modelo socioeconômico capitalista, isto é, a falência de dois sistemas estatais de controle e regulação do capital - o *keynesianismo*, que esteve materializado no Estado de bem-estar social (Welfare State) e o *modelo soviético* presente nas sociedades pós-capitalistas - devido a uma superprodução de mercadorias, veio a crise. Isso ocorre quando não há equilíbrio entre as três dimensões do modelo econômico cuja finalidade é a acumulação e expansão do capital. Quando isso ocorre, o sistema dá sinais de colapso. O citado autor nos alerta sobre essa nova fase da crise da economia capitalista afirmando que se trata de uma crise muito mais profunda, uma crise estrutural.

Nessa esteira de reflexões sobre a dinâmica social no tocante ao capitalismo e sua crise estrutural, Mészáros (2011, p. 798; 800) assim diz:

[...] no curso do desenvolvimento histórico real, as três dimensões fundamentais do capital – produção, consumo e circulação/distribuição/realização – tendem a se fortalecer e a se ampliar por longo período [...]. Certamente, a crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emana das três dimensões internas acima mencionadas. [...] esta crise estrutural não está confinada à esfera socioeconômica. Dadas às determinações inevitáveis do “circulo mágico” do capital referidas anteriormente, a profunda crise da “sociedade civil” reverbera ruidosamente em todo espectro das instituições políticas.

Foi o que passou a ocorrer com uma grande acumulação e sem ter como expandir-se, o capital entrou em crise. É diante dessa realidade que o sistema capitalista é modificado com o objetivo de ampliar ainda mais suas taxas de lucro e se manter equilibrado explorando. A reorganização na esfera produtiva trouxe alterações significativas nos finais da década de 1970. A nomeação dada a esse fenômeno social foi reestruturação produtiva do capital. Essa reestruturação trouxe sérias implicações nas relações entre capital e o mundo do trabalho.

Diante dessa nova realidade, o sistema capitalista de produção aumenta constantemente o desenvolvimento e o uso de novas tecnologias a exemplo da robótica, microeletrônica para explorar ainda mais a classe trabalhadora. Nesse contexto, percebemos que a educação formal tem sido transformada em sua *forma* e em seu *conteúdo* a fim de acompanhar as modificações ocasionadas pela reestruturação produtiva.

Se por um lado, novos conhecimentos e novas habilidades passaram a ser exigidos dos trabalhadores, que serão alcançados com uma grande mudança nos sistemas educacionais, por outro lado, para o sistema econômico que se reproduz da exploração da força de trabalho é fundamental que o trabalhador continue sendo disciplinado, sujeitando-se às leis impostas pelo mercado. Isso se consegue ofertando apenas os conhecimentos básicos aos menos desfavorecidos economicamente e que dependem da rede pública de ensino.

Dessa forma, percebe-se que no movimento dialético da mudança, há a permanência. Se a educação atualmente se apresenta como nova, com a Reforma do “Novo” Ensino Médio, se passa por mudanças, pois é influenciada pelas transformações do mundo do trabalho e ao mesmo tempo, através da mesma é conservado o caráter de dominação de classe e isso se expressa pela redução da oferta de disciplinas no currículo escolar.

Assim, pelo que escrevemos até aqui e através do quadro curricular comparativo trazido pela atual reforma educacional percebemos que o “Novo” Ensino Médio, portanto, de forma impositiva, sem debater com a sociedade, dialoga com outras reformas que o antecederam, a exemplo da Reforma Capanema, estruturada via leis Orgânicas do Ensino, a Lei 5.692/71 e a lei 9.394/1996. Na perspectiva da AD pecheutiana, esse movimento de retomada de elementos inscritos anteriormente na história. Como diz Courtine (2009, p. 100).

Para nós, o interdiscurso deve ser pensado como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma Formação Discursiva é levado, em razão das posições ideológicas que essa Formação discursiva representa em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré construídos [...] produzir sua redefinição ou

volta; suscitar a lembrança de seus próprios elementos, organizar sua repetição, mas eventualmente, provocar seu apagamento, esquecimento ou mesmo sua denegação.

A esse lugar anterior, onde estão os já ditos, pré construídos prontos a serem convocados/incorporados, a AD denomina memória discursiva. Segundo Florencio et.al. (2009, p. 81, grifos dos autores):

[...] entende-se a **memória discursiva**, como um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como ressignificação. Ao mesmo tempo em que aciona a memória, essa memória sofre alterações na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos, do que não pode ou não deve ser dito.

É esse movimento de retomada de outros discursos – já ditos – que se percebe com relação à Reforma do “Novo” Ensino Médio e as demais reformas educacionais que ocorreram - Reforma Capanema (do Estado Novo), a Reforma 5.692/71 (da Ditadura Militar) e também a Lei 9.394/1996 (do período democrático).

Ainda sobre memória discursiva Maingueneau (1997, p.115) afirma:

[...] a toda formação discursiva é associada uma memória discursiva, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações. [...] toda formulação estaria colocada, de alguma forma, na intersecção de dois eixos: o “vertical”, do pré-construído, do domínio da memória, e o “horizontal”, da linearidade do discurso, que oculta o primeiro eixo, já que o sujeito enunciadador é produzido como se interiorizasse de forma ilusória o pré-construído que sua formação discursiva impõe. O domínio de “memória” representa o interdiscurso como instância de construção de um discurso transversal que regula tanto o modo de doação dos objetos de que fala o discurso para um sujeito enunciadador, quanto o modo de articulação desses objetos.

Dessa forma, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, baseava-se na junção dos vários ramos do 2º ciclo do ensino médio (denominação então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o normal, o técnico industrial, o técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. E as escolas estavam obrigadas a oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes. Ou seja, os estudantes das escolas públicas eram obrigados a cursarem o ensino profissionalizante. De acordo com Cunha (2014, p.22) “[...], o resultado principal foi o esvaziamento do conteúdo profissional”, rebaixando a formação do estudante na perspectiva histórica e crítica.

Conforme explanado na subseção 1.3 desta dissertação, tratamos das reformas da educação brasileira e lá afirmamos que a primeira reforma que organizou o sistema de ensino foi a “Reforma Capanema” a qual estabeleceu o ensino técnico secundário industrial,

comercial e agrícola, aos estudantes que não pertenciam aos grupos abastados da sociedade, restringindo a possibilidade de o estudante das classes populares ingressar no ensino superior. Por outro lado, organizou a estrutura do ensino Propedêutico – que possibilitou a continuidade dos estudos no ensino superior, sendo direcionado aos estudantes provenientes de famílias com melhor situação financeira, a maior parte destes, da elite. Note-se aquele modelo de ensino bifurcado excluindo uma grande parcela da população do acesso aos conhecimentos da educação básica.

A Reforma do Ensino Médio (2016) também estabelece uma relação com a Lei n. 5.692/1971. Pois a própria lei obrigava que os estudantes cursassem o ensino profissionalizante.

Cunha (2014, p. 4-5), nos apresenta que:

[...] na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2o ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar neste nível de ensino.

Ainda na subseção 1.3 deste trabalho, discorreremos brevemente sobre o processo de elaboração da nova LDB, entre os anos de 1986 e 1996, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996. Esse período foi permeado por contradições, assim como de intensos embates políticos ideológicos, pois apesar de estar sendo discutida uma lei para a educação nacional, concomitantemente aconteciam as discussões em torno da construção de um projeto de sociedade, uma vez que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial. No processo de redemocratização do Brasil muitas questões foram suscitadas entre elas a desigualdade social alarmante. Nesse embate de forças ideológicas e contraditórias foram determinados os fins, as estratégias e os conteúdos para a educação nacional.

Tendo em vista que durante a elaboração da referida LDB havia vários projetos em disputa que apresentavam diferentes pontos de vista sobre o tipo de homem, sociedade, Estado e educação que se vislumbrava. As questões norteadoras como: educar para qual sociedade? Para quê e a favor de quem, foram extremamente importantes. Nesse confronto de forças estavam de um lado os progressistas, formados por entidades, em especial o FNDEP -

**Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública**, que defendiam uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos. Visava à necessidade da construção de uma sociedade democrática com justiça social. Do outro lado, estavam as forças liberais conservadoras que impuseram um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para a sociedade.

Com a aprovação da LDB 9.394/1996 a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do capital foi a que prevaleceu. A educação transformava-se, na concepção da Organização Mundial do Comércio (OMC), em uma mercadoria, cujo valor agregado dependia, como qualquer outro produto, das oscilações do mercado. A resignificação, na lógica do papel do Estado para o fortalecimento da concepção mercantilista da educação, estava diretamente relacionada à crescente redução de suas obrigações como agente financiador desse direito social – era a redução do público em benefício do privado (AGUIAR; BOLLMANN, 2016).

Na LDB em questão ocorreu um retrocesso, pois não incorporou a concepção de trabalho como a gênese do conhecimento, afastando a possibilidade de uma educação voltada para a formação crítico-emancipatória e instrumento para a redução das desigualdades sociais. Também foi suprimida a concepção de *escola única*, já presente no ideário dos Pioneiros da Escola Nova dos anos de 1920, mantendo-se a perspectiva da escola dualista.

Portanto, é a concepção neoliberal de Estado que define os princípios e fins da educação nacional do país. A LDB como um todo é considerada uma lei minimalista, pois além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade, excluiu vários artigos antes contemplados nos projetos de lei discutidos no transcorrer dos debates que aprovaram a citada lei.

Orlandi discute sobre o silêncio no livro “As formas do silêncio no movimento dos sentidos”. Nele, a autora trata do silenciamento como uma política do sentido, afirmando: “com efeito, 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, 2007, p. 73).

Nesse sentido, quando o ministro da educação, Mendonça Filho em seu discurso sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio diz (na **SD1**) que “os jovens de baixa renda não veem

sentido no que a escola ensina” (BRASIL, 2016, p.1), silencia que o jovem estudante da escola pública, não precisa conhecer os fundamentos das ciências que lhes permitam compreender como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana a fim de lutarem por seus direitos.

Frigotto e Motta (2017, p. 15) ao argumentarem em seu artigo “Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio”? Anunciam que:

[...] trata-se de uma ‘reforma’ contra a maioria dos jovens – cerca de 85% dos que frequentam a escola pública -, cujo objetivo é administrar a **‘questão social’**, condenando gerações ao **trabalho simples**<sup>13</sup>. [...] se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos (grifos nossos).

Para os defensores da reforma se faz necessário modernizar o currículo do Ensino Médio, que está sobrecarregado de disciplinas que não servem à juventude e nem qualificam os jovens para as exigências advindas do mercado de trabalho.

De acordo com essa concepção, a melhoria do ensino se dará quando todos os estados da federação através de seus sistemas de ensino seguirem o modelo de educação implantado em dois estados brasileiros, Amazonas e Pernambuco.

Para que a atual reforma seja aceita, é necessário convencer a população das boas intenções do governo; é preciso convencer a sociedade de que realmente a referida reforma atende aos anseios do jovem trabalhador.

Assim, retomando a **SD 1**, observa-se como o discurso mercadológico atravessa o sentido de educação defendido pelo governo. A partir de dados coletados para passar um efeito de cientificidade de uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. Analisando a referida SD notamos que **“o setor produtivo e as demandas do século XXI”** determinam os

---

<sup>13</sup>O ‘trabalho simples’, no capitalismo industrial, tende a ser cada vez mais racionalizado à medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência, especificamente, no processo de trabalho e, de forma geral, no processo de produção da vida. Nos primórdios do capitalismo industrial, o ‘trabalho simples’ tinha um caráter predominantemente prático. A organização científica do trabalho, no capitalismo monopolista, vai paulatinamente demandando do ‘trabalho simples’ elementos teóricos gerais e básicos na sua execução.[...].**Existe um patamar mínimo de escolarização para o ‘trabalho simples’ em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção industriais, em cada formação social concreta. [...]. A formação técnico-profissional do ‘trabalho simples’ hoje, denominada educação profissional pela atual LDB, é desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e de educação profissional técnica de nível médio** (< <http://www.epsvjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trasim.html>, 06 novembro de 2019>)

conhecimentos a que a juventude, isto é, os estudantes de baixa renda, particularmente os da rede pública, que compõem a maioria das matrículas do ensino médio no país, devem se submeter. De acordo com documento do MEC (BRASIL, 2015a), em 2014, do total de 49.771.371 matrículas na educação básica, 40.680.590 (81,7%) eram da rede pública de ensino. Para ampliar nossa reflexão, trouxemos mais uma fala de Frigotto e Motta (2017, p.8, grifos nossos).

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de criar condições de **empregabilidade**, isto é, desenvolver **habilidades** potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para **e competências** que potencializem a inserção do indivíduo no **mercado** de trabalho. [...] Outro aspecto importante é sobre a questão do mercado de trabalho. Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de **desemprego**. **A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens (grifo nosso).**

Dourado e Oliveira (2009) compreendem a qualidade da educação com base em uma perspectiva polissêmica, na qual a concepção de mundo, de sociedade e de educação revelam e definem os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. A discussão sobre o sentido de qualidade da educação nos remete a outra questão: o que se entende por educação? Se para alguns ela se limita a etapas escolares do sistema escolar, para outros a educação é entendida como espaço de convivências e dinâmicas formativas, efetivado em processos sistemáticos e assistemáticos.

Nesse sentido, a educação passa a ser elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contraditoriamente, colaborando para a transformação e a manutenção das relações sociais. A partir dessa perspectiva, algo que deve ser destacado é que qualidade é um conceito histórico e que, portanto varia no tempo e no espaço. Essas mudanças são determinadas pelas demandas sociais de um dado momento histórico-ideológico.

Se o modelo de qualidade educacional tomado como referência for o dos dias atuais, tal visão leva-nos a compreender que embates e visões de mundo acontecem na conjuntura atual “discutindo” o modelo educacional como um direito social ou como uma mercadoria. Os mesmos autores citados anteriormente (2009) advertem sobre uma questão fundamental que consiste em identificar no campo das políticas internacionais quais foram os compromissos

assumidos pelos diferentes países na área educacional transformados em políticas, programas e ações educacionais, e como eles se materializam no cotidiano escolar. Junto a essa questão é essencial compreender quais são as políticas indutoras vindas dos organismos multilaterais, além de suas concepções políticas.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) a qualidade da educação é algo complexo, abrangente que comporta diferentes aspectos: extra e intra escolares. Nessa perspectiva devem ser considerados os sujeitos, a dinâmica pedagógica (currículos, aprendizagens) assim como os fatores que ocorrem para além do espaço escolar e que terminam influenciando nos processos/resultados educativos.

Os autores previamente citados acentuam que os estudos apontam a importância de saber quais são os elementos objetivos que indicam que uma escola é de qualidade, procurando saber os custos básicos de manutenção e desenvolvimento. Além disso, também indicam ainda a importância de conhecer quais as condições efetivamente reais e subjetivas da escola e sua gestão e da avaliação de qualidade educacional por meio da gestão escolar, da dinâmica pedagógica e da avaliação de qualidade da educação a partir dos processos de gestão, da dinâmica pedagógica e, conseqüentemente, do rendimento escolar dos estudantes.

Associadas a esses aspectos merecem atenção às características da gestão nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico, julgamento feito a partir de percepções individuais, a percepção dos agentes escolares e da comunidade no tocante ao papel da escola, suas finalidades e do trabalho nela realizado.

Tais elementos confirmam a necessidade de se priorizar a educação enquanto política pública que deve ser de fato realizada. Para que isso se concretize devem ser assegurados: mais recursos para a educação, normatizar o regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, articulação e ações de programas na área; ampliação da gestão democrática nos sistemas e nas escolas, fortalecimento de programas de formação inicial e continuada junto à melhoria dos planos de carreira dos trabalhadores da educação (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

A partir desses pontos norteadores faz-se necessário discorrer sem demora sobre alguns aspectos que afetam a construção de uma escola de qualidade levando em consideração pra quem, o que e por que ensinar?

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 e da lei 13.005/2014 aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE) foram estabelecidos padrões de qualidade no ensino do país. Mesmo assim, atualmente ainda persistem problemas em relação à definição de um modelo único de qualidade.

Todavia, mesmo sem existir esse único padrão de qualidade é primordial definir os elementos e as condições de qualidade que devem ser levados em consideração para melhorar o processo educativo, assim como o fortalecimento dos mecanismos de controle social com vistas a construir uma escola de qualidade referenciada socialmente.

Darling-Hammond e Ascher (1991) apontam para as dimensões e os fatores de qualidade na educação, entre os quais: validade, credibilidade, incorruptibilidade e comparabilidade. Isto é, aspectos que sirvam para avaliar a escola no passar do tempo.

Para os autores a qualidade da educação não se restringe a médias quantitativas em um determinado momento, em relação a um só aspecto, mas levado em conta todo o complexo dinâmico marcado por um conjunto de valores tais como credibilidade, comparabilidade, etc. Sendo um conceito polissêmico e com muitos fatores ao se pensar no elemento teórico-conceitual da escola em hipótese alguma a análise da situação escolar deve excluir o horizonte das dimensões extraescolares que envolvem a sociedade e o Estado.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) delineiam um cenário para a análise das dimensões intra e extraescolar. Os aspectos extraescolares possuem dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado.

O primeiro nível diz respeito às dimensões socioeconômica e cultural dos entes federativos, tais como: condição econômica, social e cultural das famílias e dos estudantes e como se dá a influência dessas dimensões no processo de ensino-aprendizagem; a implantação de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista seu desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa.

O segundo nível refere-se à dimensão dos direitos dos cidadãos e obrigações do Estado. Este último deve ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde do estudante, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas.

As dimensões intraescolares são apresentadas em quatro planos: 1. **o plano do sistema** – condições de oferta do ensino – é garantia de qualidade; 2. **o plano de escola** – gestão e organização do trabalho escolar para que esteja compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; 3. **o plano do professor** – formação, profissionalização e ação pedagógica – estar relacionado ao perfil docente através de titulação/qualificação adequada ao desempenho profissional; assim como vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola, entre outros; 4. **o plano do aluno** – acesso, permanência e desempenho escolar – refere-se as condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural, assim como a garantia de melhoria das condições de aprendizagem efetivamente.

Mas voltemos a SD 2! No que se refere ao modelo de educação que é ofertado em Pernambuco e no Amazonas.

De acordo com o que foi explicado na subseção 1.2 “a relação trabalho e educação no Brasil”, o processo de globalização da economia também reverberará no país contribuindo para uma série de mudanças no mundo do trabalho, a exemplo da educação. Foi a partir da década de 1990 afetada por várias transformações políticas e econômicas, que a educação profissional brasileira foi estruturada. Por meio dos Ministérios da Educação e do Trabalho uma nova organização institucional foi construída com ações direcionadas à formação profissional. Em meio a esses acontecimentos, elementos norteadores foram estabelecidos para a educação básica e o ensino médio.

Com a mudança político-econômica no país houve um reordenamento educacional. O Brasil juntamente com as agências multilaterais, como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), e a Comissão Econômica para a América Latina

e o Caribe (CEPAL) organizaram várias ações. As publicações divulgadas por essas instituições governamentais ou financeiras eram para combater a pobreza. Na educação de forma geral e na educação profissional especificamente. Entre as ações mais efetivas a educação profissional era o remédio necessário para regular a questão social, em seu fenômeno mais expressivo, a pobreza.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi lançado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Uma ação juntamente com o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego em parceria com o BIRD. A principal finalidade do BIRD era ser um agente de implantação do Sistema Educacional no Brasil, por meio de muitas ações a serem desenvolvidas com a participação de vários segmentos da sociedade civil. Com essa finalidade o BIRD emprestou grande volume de dinheiro ao governo brasileiro. Oliveira (2006) afirma que:

[...] o governo federal assimilou as proposições mais gerais da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e do Banco Mundial (BM) para a política educacional brasileira, o que repercutiu diretamente no processo de reordenamento da educação profissional na década de 1990. Segundo o autor, duas recomendações podem ser facilmente detectadas, a saber: a descentralização da gestão educacional e o estabelecimento de mecanismos de avaliação no interior do sistema educacional.

Nos estudos de Oliveira (2006) o governo brasileiro seguiu as exigências da CEPAL e do BM, as mesmas foram direcionadas para a política pública brasileira. O autor (2006, p. 103) assim afirma:

Estes sujeitos, [...] entendem que garantir a autonomia das escolas constitui-se num dos primeiros mecanismos para a conquista de melhores níveis de aprendizagem. O **Banco Mundial** assume um posicionamento mais **mercadológico** quando defende a descentralização da educação. Nas suas proposições, não há apenas o interesse em descentralizar a gestão educacional, **há, principalmente, o objetivo de incorporar novas contribuições de setores da sociedade no financiamento das empresas com educação**. Sua compreensão de que os alunos das escolas privadas apresentam melhores resultados de aprendizagem em virtude de seus pais acompanharem mais de perto o seu desempenho e por estas escolas gozarem de maior autonomia administrativa, torna evidente que, para esta instituição, um dos mecanismos que facilita **eficiência escolar é o processo de privatização** (grifos nossos).

Nos países latino-americanos, nas últimas décadas, têm ocorrido reformas no aparelho do Estado. O objetivo é implantar um novo modelo de gestão das políticas públicas sociais e no caso em tela, das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2009).

Esse novo modelo europeu de reestruturação estatal surgiu motivado pela crise econômica e social do Estado Providência <sup>14</sup>a partir da década de 1970 e pela acumulação de déficits públicos. Esses elementos impulsionaram alterações no tocante às funções dos setores público e privado fundamentado em discursos de sustentabilidade das finanças públicas.

No Brasil, em uma análise crítica deste acontecimento, podemos identificar que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial partia de uma suposta constatação de que esse desequilíbrio ocorria devido à natureza burocrática e excessivamente regulatória do Estado. A partir dessa concepção, a elite brasileira por meio da classe dirigente tomou na década de 1990 várias medidas para “minimizar” a intervenção do Estado no tocante às políticas públicas e em relação ao seu papel na condução do país. A tônica principal dos discursos estava centrada na defesa do mercado como principal instância para organizar a vida coletiva. Dessa forma, a atenção passou para a privatização de empresas públicas e a implantação de políticas públicas sociais sob a justificativa de que o mercado, como instrumento regulador seria muito mais eficiente que o Estado (MELO; FALLEIROS, 2005).

Na primeira década dos anos 2000, o estado de Pernambuco dá uma grande ênfase à educação profissional técnica de nível médio na rede estadual, ocorrendo a inserção das escolas estaduais no Programa de Educação em tempo Integral.

Economicamente Pernambuco no tocante à qualidade da mão de obra, é um estado que abriga um polo de educação com cinco universidades (Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade do Vale do São Francisco, Universidade Estadual de Pernambuco e Universidade Católica), um Centro Universitário privado denominado Maurício de Nassau e diversas faculdades e instituições de pesquisa. Cinco Centros Tecnológicos implantados gradativamente a partir de 2003; 25 Escolas Técnicas Estaduais e 141 Escolas Técnicas da rede privada de ensino, conforme dados coletados até julho de 2013.

Pernambuco possui uma forte arrecadação de ICMS. Além disso, há o dinamismo da construção civil e investimentos em infraestrutura. Devido a novos investimentos públicos e privados como operação – refinaria, montadora, novos estaleiros, siderúrgica etc. –, potencializando efeitos multiplicadores na economia estadual. Para se ter um parâmetro da

---

<sup>14</sup> “Providência” foi a outra nomenclatura para se referir ao Estado de Bem-Estar Social (Welfare State). Segue o modelo econômico de inspiração Keynesiana, adotado na segunda metade do século XX e e na maioria dos países da Europa.

velocidade de crescimento do estado de Pernambuco, em um curto período de 10 anos, 2001-2011, mais de 140 empresas instalaram-se no entorno de Suape (SILVA, 2013).

Entre os anos de 2003-2014 houve uma grande demanda por mão de obra de técnicos de nível médio nas ocupações industriais. A esse respeito Silva aponta (2013, p.110):

[...] o dinamismo do consumo no Nordeste atrai investimentos do setor privado. Pernambuco cresce a partir do modelo brasileiro de crescimento, pautado no consumo, dando um novo impulso à economia, na contra mão da crise em todo mundo. A título de exemplo, temos o porto de Suape, construção da década de 1970, que se tornou estratégico e um grande atrativo para investimentos privados no Estado. E, apesar de haver concentração de atividades em torno deste, identifica-se, também, o dinamismo no interior do Estado, contribuindo significativamente para aumento das taxas de emprego formal. A taxa de emprego formal cresceu no Sertão Central, fruto das grandes obras lá, iniciadas: a transnordestina, a transposição do rio São Francisco, e as obras que contribuem para o crescimento do setor construção civil. Já podem ser considerados os investimentos do setor privado que ora ocorrem no polo goiana (ao norte) e na “cidade da copa” (ao oeste), em função da Copa de 2014.

Apesar de todo esse crescimento, Silva (2013) menciona que a situação socioeconômica do estado de Pernambuco em relação à extrema pobreza é muito grande. Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresentados em 2011, o estado possui índices de pobreza acima da média nacional. Ou seja, em Pernambuco de acordo com IPEA mais de um milhão de pessoas estão vivendo na pobreza extrema<sup>15</sup>. Muitos pernambucanos não têm acesso a serviços básicos como abastecimento de água, energia elétrica, coleta de lixo, entre outros. A partir das pesquisas, Silva (2013, p.113) assevera:

[...] conclui-se que as ações governamentais do estado priorizam o crescimento econômico e os interesses empresariais, direcionam as políticas públicas com foco na inclusão produtiva. **Nesta perspectiva, aponta-se para um quadro de baixos índices de resultados educacionais e de qualificação profissional.** É nesse contexto que o governo do estado de Pernambuco se fundamenta e se mobiliza para o desenvolvimento de uma política de expansão do ensino técnico nos últimos anos.

No Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2002 a 2011) através da Lei Estadual nº 12.286, de 28 de novembro de 2002, foi implantada a política de Educação Profissional que propôs a implantação de Centros Tecnológicos de Educação Profissional (CTEP's), com o objetivo de apoiar **o desenvolvimento sustentável do Estado com inclusão social**, fortalecendo seus arranjos produtivos, vocação econômica e particularidades regionais.

---

<sup>15</sup>De acordo com o IPEA (2011), o conceito de pobreza extrema foi definido como o estado de privação de um indivíduo cujo bem-estar é inferior ao mínimo que a sociedade a qual ele pertence julga obrigada a garantir. E em Pernambuco, mais de um milhão de pessoas estão vivendo na pobreza extrema. (SILVA, 2013, p.112).

Apesar desses (CTEP'S) terem recebido a função de Inovação Tecnológica, Educação Profissional Empreendedorismo, eles têm se limitado a oferta de cursos técnicos, ou de qualificação profissional. Esses Centros Tecnológicos têm servido de espaços para atuação do Sistema “S” por meio de convênios. Nesse contexto, ainda há participação da Secretaria de Trabalho, Qualificação e Empreendedorismo (STQE) que desenvolve suas ações por meio de PPP's, preferencialmente com o Sistema “S” o qual oferta diversos cursos de qualificação. Silva (2013, p.118), cita:

[...] desse modo, identifica-se uma lógica de pulverização dos recursos públicos do Estado, mediante processos variados de **Parcerias Público Privadas (PPP's)**, sem a existência de mecanismos satisfatórios para acompanhamento e monitoramento dessas ações, dos recursos investidos, bem como o nível de qualidade e a **eficácia** social destas ofertas (grifos nossos).

O estudo de Silva (2013) nos mostra que além da oferta de cursos de qualificação pelo Sistema “S”, há também nas políticas públicas destinadas à educação em tempo integral do estado, outras formas de privatização do sistema público de ensino, ou seja, o crescimento de vários serviços auxiliares, como de consultorias, materiais didáticos etc..

Pernambuco é o primeiro estado da federação a ter a gestão compartilhada entre setor público e o privado nas escolas. Através do Programa da Secretaria de Educação de Pernambuco (PROCENTRO) que institucionalizou a gestão compartilhada de escolas de ensino médio integral. O modelo de escola é denominado de “escola charter”<sup>16</sup>. De acordo com Diane Ravitch <sup>17</sup>(2016), uma das características das escolas charters é a adoção do modelo de ensino e de gestão do setor privado (mercadológico).

Dias; Guedes (2010) afirmam que com o intuito de criar uma rede de escolas públicas de ensino médio em tempo integral, com metas, melhoria, entre 2004 e 2007 o modelo de *charter* foi implantado em escolas de ensino médio da rede pública estadual de ensino em Pernambuco. O que implicou na reformulação do currículo e na formação específica dos professores. Silva (2013) diz que durante o ano de 2007, alunos do PROCENTRO do estado

<sup>16</sup>Escolas Charters relatório vaza na Carolina do Norte. Disponível em: < [www://avaliacaoeducacional.com/2016/01/10/escolas-charters-relatorio-vaza-na-carolina-do-norte/](http://avaliacaoeducacional.com/2016/01/10/escolas-charters-relatorio-vaza-na-carolina-do-norte/)>. Acesso em 28 out. 2019.

<sup>17</sup> Autora do livro **Vida e morte do grande sistema escolar americano**, Diane Ravitch expõe de forma acessível e detalhada a evolução das reformas de mercado no sistema escolar dos Estados Unidos nas últimas décadas, criticando seus pressupostos ideológicos e denunciando seus resultados, os quais contribuíram para agravar a crise da educação pública americana. A autora analisa as reformas que ela antes endossara, e que agora passa a criticar diante das evidências de seus resultados.

de Pernambuco alcançaram altas notas nas avaliações aplicadas pelo MEC, nos vestibulares e nas olimpíadas na educação.

No modelo de escola charter implantado na rede pública de Pernambuco há uma série de requisitos que alunos, professores e gestores devem se submeter, entre eles se destacam: seleção de alunos para estudar na escola, ou seja, somente os alunos com melhores notas nas avaliações estão aptos a se matricular; regime de dedicação exclusiva e em tempo integral para estudantes, docentes e funcionários (das 7 às 17 horas); orientações curriculares “claras” estritamente direcionadas ao sistema de avaliação de resultados; entre outros.

Percebe-se que o interesse dos reformadores (empresários) da educação é constatado a partir do movimento “Todos pela Educação (TPE)<sup>18</sup> e sua adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>19</sup>. O (TPE) na sua origem foi formado por diversos empresários, gestores públicos, educadores, pais etc. Na oportunidade de lançamento do Programa de Metas da Educação, todos os governadores da unidade federativa assumiram o compromisso a fim de melhorar o ensino.

Vejamos o que Silva (2013, p.194) menciona sobre o modelo de gestão que os reformadores desejam nas escolas brasileiras:

O que nós sabemos fazer como empresários é gestão, nós **sabemos gerir processos**. Sabemos o ciclo **PDCA**<sup>20</sup>. A gente faz isso todos os dias. No setor público, com as poucas exceções, de praxe, o planejamento é ruim, a execução é terrível, não se age em cima do valor medido para melhorar, não se tem plano de ação. Marcos Magalhães – presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (MAGALHÃES, 2008, p. 20).

---

<sup>18</sup> Compromisso Todos Pela Educação foi fundado no ano de 2006 enquanto um movimento da sociedade civil brasileira. A missão é de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos>> Acesso em: 28 nov. 2019.

<sup>19</sup> O PDE foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade está sobre a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. Sobre as razões, princípios e programas do PDE, consultar o livro *Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolo4.pdf>. Acesso em 28 nov. de 2019 >

<sup>20</sup> A sigla PDCA que aparece na citação refere-se ao ciclo (Plan/Do/Check/Act). *Plan* significa **planejar**. *Do* significa **executar**. *Check* significa **verificar, avaliar**. *Act* significa *agir*. “Um dos métodos de gestão que objetiva controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização” (ÁUREA, 2009, p. 52).

Nesse discurso empresarial como modelo para a educação pública brasileira os sintagmas eficiência e eficácia são constantemente enunciados marcando a concepção de ensino das escolas de tempo integral de Pernambuco. Devido a esses sintagmas podemos dizer que são elementos de saber da FD do mercado. Rememorando que uma FD define o que pode e deve ser dito.

Diante desses interesses privatistas no sistema educacional de Pernambuco, perguntamos: que concepção de educação fundamenta esse modelo de ensino? De acordo com os relatórios da Secretaria Executiva de Educação Profissional SEEP (2010a; 2010b), os fundamentos são: educação interdimensional; educação profissional; **protagonismo juvenil**; formação continuada; atitude **empresarial sócio-educacional**.

Na divulgação desses princípios vários programas de formação focam no conceito, nos métodos e nas técnicas de ação conforme a proposta de educação Interdimensional (PERNAMBUCO/SEEP, 2010). Em tal proposta pedagógica de educação integral da SEEP, o princípio protagonismo juvenil está vinculado ao conceito de empreendedorismo.

Dessa forma, a premissa “atitude empresarial sócio-educacional” na proposta abrange os sujeitos do fazer educativo. Em relação à gestão escolar, espera-se que se deva impulsionar e desenvolver ações educacionais consideradas inovadoras em conteúdo, método e gestão, voltadas para obtenção de resultados satisfatórios com aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, de acompanhamento e de avaliação. E, o princípio da Corresponsabilidade é entendido enquanto o envolvimento dinâmico de parceria entre o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil (ÁUREA, 2009).

Para tanto, disseminam-se nesses programas de formação o que se chama de ferramenta de trabalho **TEAR<sup>21</sup> (Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação, Gestão e Resultados)**, centrada no planejamento e na gestão em resultados. Essa ferramenta surgiu a partir da **adaptação do modelo de gestão da Odebrecht às escolas dos Centros de Ensino Experimentais do governo do estado de Pernambuco**. Tendo a eficiência e o comprometimento da gestão como sua lógica.

---

<sup>21</sup> A Tecnologia Empresarial **Odebrecht** (TEO) está alinhada aos quatro pilares da educação abordados no Relatório Jacques Delors.

O texto de apoio nessas formações da SEEP é o livro TEAR, material utilizado para formar “líderes e liderados” para assumirem postura empresarial. Para tanto, elegem como ações fundamentais: saber integrar **os quatro pilares da educação**; criar uma nova institucionalidade integradora de resultados dentro e fora da sala de aula; desenvolver o espírito empresarial criativo e a postura voltada para obtenção de resultados; maximizar as potencialidades – consciência da unidade entre teoria X prática; gestor X parceiros; líder X liderado; educador X educando.

A partir das informações coletadas nos estudos sobre o ensino profissionalizante nas escolas de Pernambuco podemos asseverar que o seu modelo educacional está focado na política de resultados. Para isso seleciona o público que vai estudar nas escolas, buscando homogeneizá-los. Objetivando que os alunos se dediquem aos conteúdos das avaliações externas. Para complementar a carga horária, esses estudantes realizam cursos técnicos de curta duração.

Outro exemplo de bons resultados nas avaliações nacional e internacional conforme o dizer do governo federal é o modelo de ensino no Estado do Amazonas. Para apreender o sentido dessa qualidade nas escolas daquele estado vamos nos ater um pouco nesse tema.

Outra unidade federativa anunciada no discurso do ministro Mendonça Filho foi o estado do Amazonas como um modelo a ser seguido devido aos estudantes terem alcançado um bom resultado no IDEB.

Para embasarmos nosso trabalho recorreremos aos estudos de Ferreira (2012) na dissertação “**A política de criação das escolas de ensino médio de tempo integral na rede estadual de ensino do Amazonas**”. A escola pública de tempo integral no Amazonas tem sido apresentada como uma política social que diz assegurar excelência escolar de acesso aos bens culturais e tecnológicos às crianças e jovens. Com base nesses elementos, o discurso oficial sobre educação de qualidade e formação para cidadania tem se renovado.

Inicialmente, o processo seletivo para ingresso nas escolas de tempo integral de ensino médio e de anos finais do Ensino Fundamental (6.º e 9.º) era feito com base em uma prova com questões de Língua Portuguesa e de Matemática. A partir de 2008, o processo seletivo pautou-se no rendimento anual dos alunos-candidatos. O Sistema Integrado de Gestão do Amazonas – SIGEAM elege as maiores médias dos alunos-candidatos para preenchimento

das vagas previstas em edital. Vale ressaltar, que em ambos os formatos de ingresso prevalece o preenchimento de vagas pelos candidatos com maiores notas, assim, assegura que os “melhores” ingressem nas escolas de tempo integral (Editais de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011).

Entre 2004 a 2011, os cursos técnicos oferecidos se diversificaram e ampliaram, consideravelmente, atingindo todos os Municípios do Amazonas, com cursos de acordo com as necessidades de qualificação de cada localidade. Exemplo disso foram os cursos técnicos em petróleo e gás, hotelaria e cozinha industrial nos municípios em que está sendo construído o gasoduto Coari-Manaus. Daí a justificativa de parceria do Centro Tecnológico do Amazonas - CETAM com as prefeituras, Organizações não Governamentais (ONGs) e com empresas privadas, que em regime de colaboração dispõe-se a efetivar qualificação dos trabalhadores.

A organização curricular dos cursos profissionalizantes está centrada no desenvolvimento de **competências** profissionais. De acordo com as determinações do Decreto 2.208/07, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Limitando-se em treinar os trabalhadores para serem eficientes e eficazes nos pretensos empregos, uma visão produtivista de qualificação profissional. É importante enfatizar que os cursos técnicos têm o período de formação de dois anos; já os cursos de inclusão digital nas áreas de informática básica (Windows e Linux); informática avançada (Windows e Linux); Corel Draw; Photo Shop; Auto Cad; tem a duração de seis meses.

Desse modo, é notório que as políticas para o ensino médio continuam enraizadas nas políticas neoliberais, visto que os impactos do Decreto 2.208/97 permanecem arraigados nas atuais políticas para o ensino médio no Amazonas, mesmo após o estabelecimento do Decreto 5.154/04. Portanto, a retomada da educação profissional na rede estadual de ensino é ilusória, uma vez que a profissionalização feita nas escolas de ensino médio é totalmente desarticulada do currículo escolar. Aqui se reconhece que o Decreto n. 2 208/1997 estabeleceu a separação entre o curso propedêutico e o profissionalizante.

Além disto, a “parceria” entre Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino - Seduc e Cetam encobre o descaso e a precarização da educação profissional na rede estadual de ensino, pois a formação feita é totalmente tecnicista, ajustada a uma necessidade mercadológica da empregabilidade, resguardando uma formação para o trabalho alienado.

Assim, orientado por uma concepção de escola “**eficiente**”, o projeto foi ajustado e reajustado aos **princípios da qualidade total na educação**, herança da ofensiva **neoliberal** iniciada na década de 1990 nas políticas públicas estaduais no Amazonas.

Ao analisar a ampliação do número de escolas em tempo integral, é importante destacar dois elementos no que se refere ao plano de organização dessa política: **resultados nas avaliações externas (Prova Brasil, Saeb e Pisa etc.)** é o principal foco das escolas e, portanto, o distanciamento entre o ensino propedêutico e a educação profissional, mostra que os novos princípios da qualificação flexível, ditados pelas agências multilaterais, especialmente o BIRD, foram seguidos à risca, uma vez que o desenvolvimento de competências cognitivas são as bases epistemológicas do currículo das escolas de tempo integral (FERREIRA, 2012).

É por isso que a disparidade do ensino médio versus ensino profissional está em consonância com a nova divisão social do trabalho, já que “as produções mais elevadas do trabalho humano só são possíveis, no regime da divisão capitalista do trabalho, graças à desumanização do trabalho produtivo da maioria” (ENQUITA, 1993, p. 120).

Nessa perspectiva, a **proposta pedagógica** das escolas de tempo integral ostenta uma organização de **competência dotada de formação científica e tecnológica**, todavia, as **exigências do mercado** impõem regulações a esse processo. Também, norteia uma formação fragmentada voltada para o desenvolvimento de competências hierarquizadas de saberes a serem desenvolvidos.

Desta forma, a preparação dos alunos para responder a contento às exigências dos exames e avaliações nacionais e internacionais (Enem, Saeb, Prova Brasil, Sadeam<sup>22</sup> e Pisa), tem sido o foco de formação das escolas de ensino médio de tempo integral. Elementos considerados indicadores de qualidade não só pela SEDUC, mas pelo Ministério da Educação. É por causa desses “bons resultados” que a SEDUC tem justificado a aquisição de pacotes educacionais privatistas caríssimos, pois os discursos oficiais de qualidade da educação são propagados nesses “diferenciais” educativos.

Por conta dessa perspectiva, verifica-se que a formação dada nas escolas de ensino de tempo integral está distante da formação Omnilateral, uma vez que o sentido ancora-se em

---

<sup>22</sup>Sistema de Avaliação de Desenvolvimento Educacional do Amazonas

uma concepção adestradora, de pura transmissão de conhecimentos sistematizados nos **pilares prescritos pela UNESCO: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.**

Portanto, essas escolas tornaram-se instrumentos de reprodução tecnocrática, isto é, uma nova roupagem das políticas dualista e elitizadoras, ranço das políticas implantadas na década de 1990, pois mantém nesse nível de ensino uma identidade de terminalidade da educação básica.

Esse formato de ensino, se por um lado mostra “bons” resultados nos exames nacionais e internacionais, possibilita uma educação servil e unilateral. Trata-se de uma política subjetivista e descompromissada com a educação emancipadora. Isso implica uma formação fragmentada que se coaduna com as desigualdades entre trabalho intelectual e trabalho manual, crescentes cada vez mais nos últimos anos (SALAMA, 2002).

Com base nesse modelo de ensino é elaborada a “Nova” Reforma do Ensino Médio.

**SD3** – 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 a infância – Unicef.**

Nessa sequência também podemos identificar o discurso mercadológico quando enuncia a Reforma do Ensino Médio, ao afirmar que um novo modelo de ensino deve está alinhado às “recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas- Unicef. ”

Vimos na **SD1** que é o setor produtivo juntamente com as exigências do século XXI que estão determinando o modelo de currículo e ensino médio que devem ser implantado nas redes de ensino para “dialogar” com a juventude. Entendemos que no dito “setor produtivo” há um conjunto de saberes próprios desse campo enunciativo: modo de produção capitalista, forças produtivas, exploração, força de trabalho, relações sociais, lutas de classes, entre outros.

Nesse contexto, indagamos, por que o governo brasileiro, no caso específico, do Ministério da Educação se submete às recomendações desses Organismos Internacionais<sup>23</sup>, como Banco Mundial e UNICEF?

Conforme a definição sobre Organismos Internacionais, Silva (2002, p. 13, grifos da autora) afirma:

[...] a partir de 1980, o **Banco Mundial** e o **Fundo Monetário Internacional**, ao firmarem acordos, passaram a agir de forma cruzada e sob condicionalidades para **coibir riscos, desequilíbrios e manter o sistema financeiro ordenado e em segurança**. Para alcançar as metas de **cobrança da dívida externa**, obter empréstimos lucrativos e monitorar moedas, exigiram dos governos a árdua tarefa de fazer **ajustes estruturais e reformas socioeducacionais**, condicionando, ainda, os seus empréstimos ao cumprimento desses ajustes (grifos nosso).

O papel exercido pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) como definido na citação acima é fundamentalmente “coibir riscos, desequilíbrios e manter o sistema financeiro ordenado e em segurança”. Em outras palavras, cuidar para que o sistema capitalista (financeiro) administre as crises econômicas, políticas e sociais, buscando na educação o amparo para sua política de “contenção” de pobreza. Nas palavras de Frigotto e Motta (2017, p. 1) “tal “urgência” tem como pano de fundo a administração da questão social”, ou seja, no sentido de que o sistema do capital continue a acumular e expandir os seus lucros, através desses Organismos que representam países industrializados detentores de grande leva de capital.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, pp. 72-73) afirmam:

---

<sup>23</sup>São instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições **intergovernamentais**: a) *globais*: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) *regionais*: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas **não-governamentais**: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras. [...] **As interfaces dos Organismos Internacionais com a Educação** - A criação do Banco Mundial (1944) e do Fundo Monetário Internacional (1944) na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Breton Woods, New Hampshire, sob a liderança do presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt, tinha como objetivo servir-se dessas instituições para defender os interesses dos credores internacionais, além de promover o desenvolvimento econômico e fornecer empréstimos destinados à reconstrução dos países europeus destruídos pela guerra. Posteriormente, estruturou-se como um Banco de Desenvolvimento e de Empréstimo aos países que apresentassem riscos econômicos e sociais. A partir de 1980, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, ao firmarem acordos, passaram a agir de forma cruzada e sob condicionalidades para coibir riscos, desequilíbrios e manter o sistema financeiro ordenado e em segurança. Para alcançar as metas de cobrança da dívida externa, obter empréstimos lucrativos e monitorar moedas, exigiram dos governos a árdua tarefa de fazer ajustes estruturais e reformas socioeducacionais, condicionando, ainda, os seus empréstimos ao cumprimento desses ajustes. Isso significa que essas instituições prescrevem e impõem condicionalidades aos governos locais, de maneira a estreitar as suas opções políticas, econômicas e a pressioná-los a adquirir comportamento adequado e merecedor de empréstimos (SILVA, 2002, p. 13). <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=299>>. Acessado 08 de Novembro de 2019 >

[...] são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1.7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o **Banco Mundial tem se constituído em auxiliar da política externa americana**. Para se ter uma ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno.

Essas agências multilaterais tiveram e continuam a ter uma participação efetiva no governo brasileiro. Particularmente durante o processo de “modernização” do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso. A reforma estatal implementada pelo MARE no governo de FHC foi orientada seguindo as premissas mercadológicas desses Organismos. Esses ocupando um lugar de destaque nas decisões econômicas e políticas do Estado passaram a formular principalmente as políticas neoliberais que reverberaram em todos os setores do governo e da sociedade. Com uma visão centrada no movimento do capital, os projetos, financiamentos e consultorias foram/são realizados e a política educacional foi e continua a ser norteadada para se submeter à lógica gerencialista e de mercado.

Nas palavras de Maués (2003a), na medida em que são aceitas pelo governo as exigências dessas instituições financeiras, as políticas educacionais no Brasil têm exercido um peso maior sobre o aperfeiçoamento docente, na equidade, no financiamento, na gestão e na qualidade. Isso nos leva a refletir sobre a afirmação do BM em ressaltar a necessidade de fazer o uso mais racional dos insumos educacionais. Disso decorre o redirecionamento para testes em nível internacional como o PISA e os do país (IDEB, SAEB, ANA, etc.).

A dependência do Brasil é tão grande em relação a essas instituições financeiras internacionais, a exemplo do BM e do BIRD, que para conseguir colocar em funcionamento a Reforma do Ensino Médio, o governo Temer através do então Ministro Mendonça Filho recorreu a um grande empréstimo. Foi mais de 1,577 bilhão de dólares. Desse montante, 250 milhões de dólares foram para a pasta da educação para viabilizar a Reforma Educacional em nível Médio.

Entre as ações para o empréstimo destinado à educação, está a formação de técnicos educacionais para a adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos; o repasse de recursos para reprodução de materiais de apoio e a entrega de recursos para incentivar a implantação dos novos currículos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além disso, está previsto o apoio às secretarias para a transferência de recursos às escolas para a implementação do tempo integral e suporte à capacitação de

gestores e técnicos para o planejamento dessa mudança, para que se obtenha **eficiência e eficácia** (BRASIL, 2018).

Os recursos destinados à execução da Reforma são para “que se obtenha eficiência e eficácia”, ou seja, para utilizar esses recursos a partir de uma lógica empresarial, “fazer mais com menos”. Diante disso, quando voltamos nosso olhar à SD em análise onde diz que o “modelo de ensino [...] será oferecido de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino”. Ou seja, o estudante ficará subordinado ao que o sistema de ensino puder oferecer. A LDB 9.394/96 em seu art. 36, § 5º (p. 28) diz: “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio mais um itinerário formativo [...]”. Ou seja, diferentemente do que a SD3 diz, a LDB condiciona ao estudante poder estudar mais de um itinerário formativo se houver disponibilidade de vagas na rede. Nessa sequência, condiciona-se a oferta de itinerários formativos ao que “o sistema de ensino puder oferecer”. Silenciam-se aí as condições precárias das escolas públicas e a carência de professores formados para esse modelo de ensino.

**SD4 – ...** 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.

Nessa SD, anuncia-se a possibilidade de ofertar **um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida**. No intuito de apreender o sentido de Ensino Médio atrativo para o jovem da escola pública nos perguntamos o que é um Ensino Médio atrativo para os estudantes das escolas em geral e mais precisamente da escola pública? Será um ensino focado nos testes de larga escala, a exemplo do IDEB, SAEB, PISA, entre outros? Sabe-se que esses testes vinculam os conteúdos e a metodologia a um modelo de avaliação imposta pelos órgãos oficiais de educação, no intuito de adaptar os estudantes à lógica reprodutivista capitalista marcada por contradições inerentes ao próprio sistema do capital. Seria esse o atrativo? Nesse caso, um ensino médio no qual os conteúdos estejam articulados com a realidade sócio-histórico-cultural desses jovens possibilitando uma formação para além do mercado de trabalho, para a emancipação humana, não é atrativo.

Ao refletirmos sobre o sentido de ensino médio atrativo da **SD4** e retomarmos a **SD1** quando a mesma condena o currículo “extenso, superficial e fragmentado que não dialoga com a juventude e com o setor produtivo indagamos mais uma vez: Se o currículo atrativo para o jovem e o setor produtivo é o currículo mínimo, limitando à obrigatoriedade de o jovem cursar apenas três disciplinas, português, matemática e língua inglesa durante o Ensino Médio e apenas um itinerário formativo, a quem interessa esse ensino médio que retira da juventude o direito de acesso ao patrimônio histórico cultural, interditando sua apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos para que a mesma se adapte aos novos padrões de formação educacional e de “trabalho”? Como pode o jovem estudante ter liberdade de escolher seus itinerários, quando na própria exposição de motivos, item 18, **SD 3** já diz que esse modelo de ensino médio será ofertado de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino? Notamos que ao mesmo tempo que parece ser flexível, deixando o estudante “livre” para escolher o tipo de formação que se identifique, essa reforma tem um caráter rígido pois já delimita quais são os conhecimentos que a juventude deverá ter acesso, que por sinal são bem limitados.

Além do mais, percebemos no funcionamento discursivo um silenciamento do ministro da educação, representante do Estado, em relação às questões sociais que fazem o/a estudante abandonar ou reprovar por diversos motivos: ter que trabalhar mais cedo; gravidez na adolescência, problema entre professores e alunos, violência nas escolas, infraestrutura incompleta, formação dos professores, etc.

Quando nos perguntamos ao longo deste estudo quem é o sujeito desse discurso, ora analisado, pensamos naquele que enunciou o discurso na Exposição de Motivo n.84/2016, neste caso, o discurso sobre o “Novo” Ensino Médio – o Ministério da educação. Segundo Mézàros (2009), o Estado é um dos pilares inelimináveis do capitalismo. Sua função é pois assegurar a acumulação do capital. Para tanto, é necessário adaptar a educação às exigências desse modo de produção. O Ministério da Educação é parte constitutiva desse Poder Estatal. Dessa forma, o ministro da educação ao enunciar, o faz através Ministério da Educação (MEC), faz parte do Poder Executivo Federal; enuncia de um lugar social, do Estado, lugar esse que revela sua posição de classe, a da classe dominante. Portanto, o discurso do “Novo” Ensino Médio foi produzido na intenção de interpelar os indivíduos em sujeitos do discurso educacional para conformá-los à Formação Discursiva do mercado.

A cerca da liberdade de os estudantes escolherem seus itinerários, indagamos que margem de liberdade há para o jovem escolher esses itinerários, quando os próprios estudantes estão condicionados ao que já foi previamente determinado pelo setor produtivo e imposto através da política estatal? Qual é o sentido atribuído à liberdade na SD 4 pelo porta-voz do Estado?

Para Farias em sua dissertação **“O sentido de liberdade na sociedade capitalista a partir da perspectiva marxiana”** defendida em setembro de 2017 na Universidade Federal de Alagoas, “a liberdade, como as demais categorias, possui um caráter histórico e social, ou seja, é sempre consequência concreta da realidade”. Ela se constitui de diferentes modos ao longo de diferentes contextos sócio-históricos.

No modo de produção capitalista ao homem/mulher é imposta uma nova situação diferente das dos modos de produção anteriores, como escravista e feudal. A novidade é que na atualidade os trabalhadores podem “livremente” estabelecer relações sociais a partir do mercado de trabalho. No entanto, ao serem “livres” são também mantidos nas mais precárias condições de trabalho, uma vez que para sobreviver são obrigados a vender sua força de trabalho como uma mercadoria em troca de salário.

De acordo com Marx (2010a) a sociedade feudal era fundada numa desigualdade jurídica e política de maneira marcadamente explícita entre classes sociais. Contudo, no modo de produção feudal o servo ainda possuía os instrumentos de trabalho e os meios de subsistência, porém no sistema capitalista será retirada essa posse.

Dessa maneira, na formação social vigente, a condição do/da trabalhador/a mudou radicalmente. Isso se deu devido à forma como a sociedade está organizada alicerçada em relações sociais nas quais a desigualdade social é dissimulada e tem como elemento primordial a compra e venda da força de trabalho. Nesse sentido, para conservar a dominação e a exploração é necessário estabelecer a igualdade jurídico-política entre todos/as homens/mulheres, transformando-os em cidadãos.

Para Santos Neto (2013, p.89):

A liberdade da força de trabalho, no contexto da sociedade capitalista, surge como uma abstração, pois não passa de uma formalidade inerente ao mundo dominado pelas mercadorias. A liberdade não diz respeito ao mundo humano, mas um elemento fundamental de regência da relação de trocas de coisas entre si. O trabalho,

nesse caso, tem o mesmo caráter das coisas e possibilita o livre usufruto do capitalista, enquanto personificação do capital, dessa mercadoria para satisfazer sua necessidade primeira de transformar dinheiro em capital.

Assim sendo, é a liberdade da mercadoria que antecede a liberdade dos indivíduos na sociedade do capital. Isto é, a liberdade do trabalhador para produzir a riqueza social. Não no sentido de satisfazer suas necessidades, mas para propiciar a auto valorização do capital. Dessa maneira, com base no pensamento marxista, no modo de produção capitalista, quem são livres não são os indivíduos, mas sim o capital. Diante desta constatação podemos afirmar que o trabalhador assalariado se constitui num escravo do capital, porém de maneira disfarçada, uma vez que depende totalmente da venda da força de trabalho ao capitalista para sobreviver.

Harvey (2013, p.50) assevera que “[...] a liberdade do mercado não é a liberdade, é ilusão fetichista<sup>24</sup>. No capitalismo, os indivíduos se rendem à disciplina de forças abstratas (como a mão invisível do mercado, criada em parte por Adam Smith), que efetivamente governam suas relações e escolhas”.

Dessa forma, para a teoria liberal, todos somos iguais e livres por natureza. Em relação à desigualdade social, esta seria resultado do próprio desdobramento da igualdade e da liberdade natural (LASKI, 1973).

Nas palavras de Laski (1973, p. 186):

O liberalismo sempre foi afetado pela sua tendência para considerar o pobre como homens que fracassaram por culpa própria. Sofreu sempre de uma incapacidade total para aperceber-se de que as grandes posses significam poder sobre homens e mulheres, assim como sobre as coisas. Sempre se recusou a ver a liberdade pouco está divorciada da igualdade do poder de negociação e barganha.

Dito isso, a liberdade que surge no capitalismo é uma liberdade fundada na desigualdade social. A liberdade que existe na sociedade do capital é essencialmente uma liberdade formal. Na fase atual do capitalismo, denominada de neoliberalismo nunca se falou tanto em liberdade. Liberdade para escolher o seu futuro, liberdade para decidir o que estudar entre os itinerários formativos e liberdade para ser dono do próprio negócio, isto é ser um empreendedor. Todavia, antes de sermos “livres” no capitalismo, devemos saber que neste

---

<sup>24</sup> Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA. Ver o Dicionário do Pensamento Marxista. Zahar, editor Bottomore.

sistema quem é realmente livre é o capital. E é a partir dessa reflexão que compreendemos que quando na SD4 afirma que o estudante é livre para escolher o que estudar na escola, percebemos que não é bem assim, pois há um conjunto de determinações às quais o/a estudante é submetido. Passemos agora à análise da SD5.

**SD5** - A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implementação 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**, 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.

Essa sequência discursiva enuncia a criação da política de educação em tempo integral nas escolas das redes estaduais de ensino. Ao retornarmos à **SD2** que apresenta como modelo de ensino e de gestão a ser seguido o desempenho educacional dos estudantes no IDEB nos sistemas de ensino de Pernambuco e Amazonas. Destacamos que nos dois estados citados, o modelo tido como referência é de escola “chartier”, na qual há a entrada do setor privado no espaço público. Ao dizer que os estudantes não terão apenas mais tempo de aula, como também em uma visão integrada do estudante apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors. Ou seja, o estudante não terá apenas mais tempo de aulas, mais será preparado a partir de uma visão integradora tendo como base competências para o século XXI.

Segundo Duarte no livro Vigotsky e o “aprender a aprender” (2011, p.48-49):

[...] o ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da **capacidade adaptativa dos indivíduos**. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com buscas de transformações radicais na realidade social, busca de superação da sociedade capitalista, mas sim criatividade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação **aos ditames do processo de produção e reprodução do capital** (grifos nossos).

As mudanças no padrão de exploração do trabalhador passaram a exigir desses, novas habilidades, ao passo que a educação passou a ser objeto de maior atenção, mas por outro lado

a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (FREITAS, 1995).

Em vista dessas reflexões sobre a pedagogia das competências há uma necessidade de limitar o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos escolares. Dissemina-se a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Nesse sentido, Duarte (2011, p. 55) afirma: “[...] o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade [...] transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual”. Esse papel ideológico do discurso caberia à educação.

Comparando os programas de formação dos estudantes das escolas de tempo integral de Pernambuco com os fundamentos da pedagogia das competências estruturada no planejamento e na gestão de resultados o sentido que tenta se estabelecer é que o funcionamento da escola deve ser igual ao de uma empresa. Exemplo é a ferramenta de trabalho: **TEAR (Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação, Gestão e Resultados)**, centrada no planejamento e na gestão em resultados. Essa ferramenta surgiu a partir da adaptação do modelo de gestão da Odebrecht às escolas públicas dos Centros de Ensino Experimentais do estado de Pernambuco. Tendo a eficiência e o comprometimento da gestão como sua lógica.

Outro detalhe muito importante que merece nossa atenção é em relação ao material didático produzido pela empresa “**Instituto de Corresponsabilidade pela educação**” que oferta os cursos de capacitação a alunos, professores e funcionários das escolas, é o livro **TEAR**. Esse material didático é utilizado para formar “líderes e liderados” para agirem como empreendedores. Dito de outra forma, a ação fundamental é fazer com que os indivíduos sejam integrados **aos quatro pilares da educação para criar o espírito empreendedor**, isto é, às bases da educação para o novo século, o XXI.

Ao teorizar sobre esses fundamentos para a educação do século XXI atentemos para o plano ideológico, no qual o princípio da aceitação da diferença pode estar sendo utilizado para validar a sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Além disso, procuram dar aos explorados e excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável (DUARTE, 2011).

Marx e Engels (2009, p. 67) há muito tempo afirmaram:

[...] as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. [...] As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideel*] das relações materiais dominantes, as relações materiais concebidas como ideias; [...]. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência e daí que pensem; na medida, portanto, em que **dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica**, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (grifos nosso).

A entidade sem fins “econômicos” denominada de Instituto de Corresponsabilidade pela Educação<sup>25</sup>, acima mencionada, está atuando nas escolas de Pernambuco e Amazonas, assim como em dezenove estados brasileiros. Juntamente com essa entidade há outras como Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Qualidade no Ensino, o Stem Brasil subsidiária do *World Fund for Education*, Espírito Santo em Ação, Itaú BBA, Fiat, Chrysler, Jeep, Trevo Tecnologia Social, EMS em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação. Abaixo, segue a quantidade de escolas atendidas pelo ICE Brasil.

#### Quadro 2 - ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

UF	ENS. FUND Iniciais	ENS. FUND. Finais	ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO INTEG.
PE			338	
PB			35	06
SE			42	
RN			21	04
PI			10	
MA			35	07
CE	02	19	0	112
AP			08	
TO			11	
MT			14	
GO			48	
MG			79	
ES		03	24	
RJ		28	0	
SP		186	186	
PR			29	
RO			11	
AC			10	
RR			11	

<sup>25</sup>O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> < Acesso em 10 nov 2019 >

MS			16	
AM	08	12	07	

Fonte: <http://icebrasil.org.br/atuacao/> Acessado 10 de nov 2019

**Figura 1 - Abrangência do ICE entre 2004 – 2018**



Fonte: <http://icebrasil.org.br/atuacao/> Acesso 10 nov de 2019

Essas empresas em regime de parceria com as secretarias de educação vendem serviços educacionais de vários tipos: consultoria de gestão; consultoria pedagógica; materiais didáticos; capacitações, entre outros. Tudo para focar nos resultados, particularmente nas avaliações de larga escala como IDEB, SAEB, ENEM etc. Vejamos no dito de Marcos Antônio Magalhães, presidente do ICE sobre a interferência dessas empresas na elaboração do currículo escolar decidindo o que os estudantes devem estudar.

Marcos, do ICE, explica que a entidade atuou mais diretamente no estado até 2008, ao longo do período em que o modelo foi concebido, implementado como piloto e teve seu futuro planejado. A partir daí, a Secretaria tomou as rédeas e o fez avançar muito bem. **“Do ponto de vista de operação da rede, a autonomia é da Secretaria. Atualmente, visitamos e conferimos o status do modelo”, diz Marcos. Ao longo dos últimos anos, o conceito evoluiu e acabamos de participar de uma reformulação no currículo de Pernambuco”.**

[...]

Os bons resultados são visíveis. Sua pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é 5,2, bem à frente do nível nacional (3,5) e pernambucano (4,0), colocando a EREM Rita Maria entre as dez melhores do estado. A taxa de abandono é zero, enquanto a aprovação chega a 96%. Por trás da implementação bem-sucedida, além do esforço dos alunos, há uma parceria entre professores, gestores públicos e iniciativa privada. (EPOCANEGOCIOS, 2019)

Apesar dos “bons resultados” nos testes em nível nacional nessas escolas de tempo integral, é importante entender que ao se restringir o currículo escolar a conteúdos,

metodologias e a avaliações, tudo isso determinado pelo conceito de qualidade definido pelo MEC, na verdade se está contribuindo para o desenvolvimento de saberes de forma fragmentada e pragmática o que na prática serve para despolitizar os estudantes, numa visão a-histórica da realidade.

A próxima sequência justifica o porquê da urgência dessa reforma educacional que se apresenta como necessária para a população jovem estudantil.

**SD6** - Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a *população jovem brasileira atinja* seu ápice alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que **este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude**, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

A **SD6** corresponde ao item 14 da Exposição de Motivos 84/2016/MEC. Despertam nossa atenção os termos utilizados para conseguir o apoio da população brasileira para a Reforma Educacional, em especial, os jovens estudantes do Ensino Médio - **esse é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude** -. Quais as razões dessa urgência e por que é agora o momento mais importante para se investir em educação?

Na subseção 1.3 dessa dissertação, falamos um pouco sobre o processo de reformas educacionais no Brasil. E observamos a partir daquelas leituras que essa “proposta” atual de ampliação do tempo escolar silencia que durante a história da educação brasileira, reiteradas vezes, foi ressaltada a necessidade das reformas educacionais, todavia como forma de regular os problemas que dificultassem a expansão do capital.

Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 4) a Reforma do Ensino Médio é urgente para os dirigentes do MEC porque é “necessário investir no capital humano visando a uma maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”.

Sobre a necessidade de se investir em capital humano para alavancar a economia de acordo com as necessidades do mercado. Mais uma vez os autores dizem (2017, p.4):

[...] enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, **a fim de potencializar a competitividade** nos mercados local e internacional, ou para criar **condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho**. A formação humana é diretamente articulada com a força de trabalho, sendo esta considerada um fator de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada pelas políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital.

Percebe-se que a urgência da Reforma do Ensino Médio se dá por dois motivos: aumentar a quantidade de mão de obra “qualificada” para assim gerar o aumento da competitividade no setor produtivo. Isto é, se tem mais indivíduos aptos ao mercado de trabalho, do que empregos disponíveis, o preço da força de trabalho diminui, favorecendo o setor patronal que pode impulsionar a produção pagando menos aos trabalhadores e lucrado mais. Além disso, “preparar” a juventude para o mercado de trabalho com cursos técnicos profissionalizantes faz com que esses jovens se imaginem como responsáveis para conseguir um emprego e caso não consigam sua inserção no mercado de trabalho, inventem, criem possibilidades; seja empreendedor de si mesmo, apesar das condições precárias ou do subemprego atualmente. Esses sujeitos são movidos a partir de um processo de interpelação/ideológica, inculcada pela ideologia dominante, através da teoria do capital humano. É por isso que a SD6 diz que esse é o momento mais urgente e necessário para se investir na juventude. Trabalha as subjetividades desses jovens que estão na etapa final da educação básica, para escolherem uma ocupação no mercado de trabalho e, se “fracassarem”, são suas as responsabilidades pela condição de miserabilidade.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (2019) divulgada pelo IBGE, o Brasil tinha 13,5 milhões de pessoas “vivendo” na extrema pobreza em 2018, 6,5%, um nível elevado desde 2012. Ainda de acordo com o IBGE, 2,4 milhões de jovens de 15 a 29 anos **não estudavam nem trabalhavam** em 2018, a chamada **geração “nem-nem”**. O total corresponde a 23% das pessoas nessa faixa etária. “Esse patamar coloca o Brasil entre os cinco piores colocados dos quarenta e um países membros ou parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

**Gráfico 1 – Indicadores selecionados do mercado de trabalho – Brasil – 2012-2018**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2018.

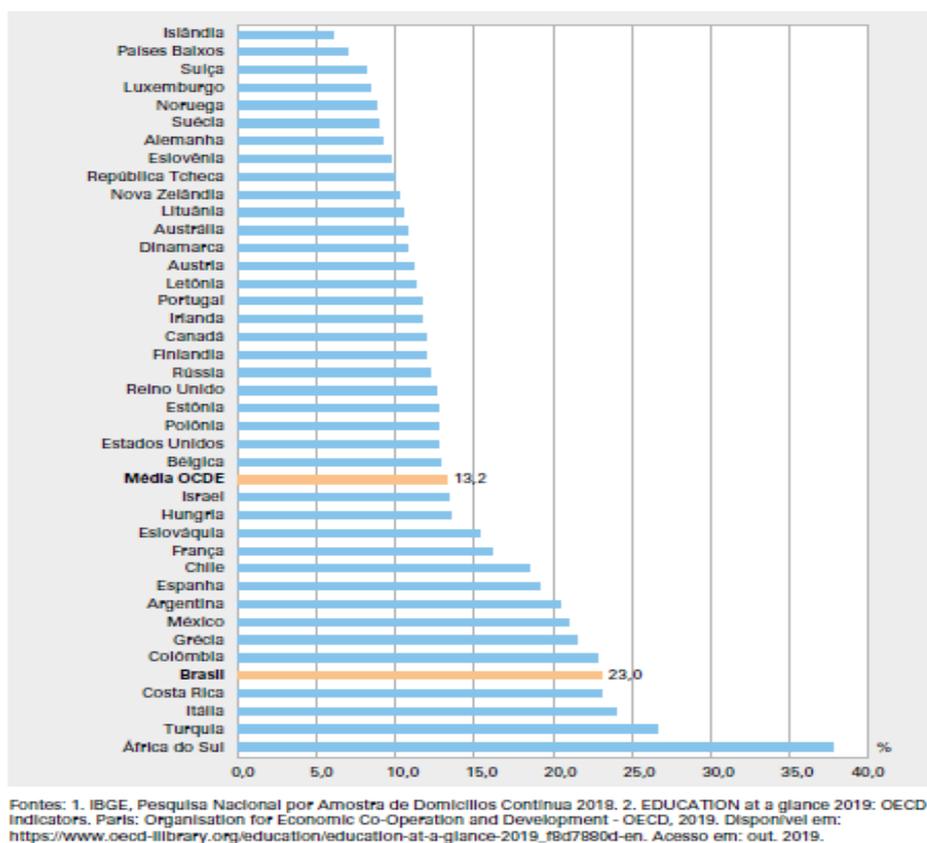
Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Por mais que o discurso oficial tente sustentar a ideia de que a Reforma do Ensino Médio é urgente e necessária para que se invista em capital humano para alavancar o desenvolvimento econômico e social, há um elemento implícito no plano do dito. Desloca-se o elemento central que são as contradições entre capital e trabalho implicando no desemprego estrutural para sua pseudo solução, isto é, o investimento em educação resolverá os problemas advindos da sociedade de classes manifestados através do desemprego, da intensificação da pobreza e da violência.

A transição da escola para o mercado de trabalho é uma importante marca do ciclo de vida definido como juventude. O insucesso nessa transição pode impossibilitar que os jovens atinjam seus objetivos quando adultos. No longo prazo, uma juventude sentindo-se desmotivada e desprotegida pode impactar os níveis de saúde, fecundidade e criminalidade em uma sociedade e, até mesmo, a coesão social (IBGE, 2019). Segundo o IBGE,

[...] em 2016, a proporção de jovens que **não estudavam e não estavam ocupados** era de 21,8%. Aumentou para 23,0%, em 2017, percentual que se manteve em 2018. Esse patamar coloca **o Brasil entre os piores colocados quando comparado com os países da OCDE** e outros que tiveram seus resultados divulgados pelo relatório *Education at a glance 2019* (grifo nosso).

**Gráfico 2 – Proporção de jovens de 15 a 29 anos que não estudavam e não estavam ocupados, segundo países da OCDE e parceiros – 2018**



Marilda Iamamoto (2004) ao explicar o caráter político da “questão social”, nos diz que esta expressão surge a partir de um determinado setor da sociedade “preocupado” com a pobreza acentuada e generalizada, o pauperismo, originado com o processo de industrialização, o risco ou a “ameaça de fratura” das instituições sociais existentes, em vista do ingresso da classe operária no cenário político. Nesse sentido a contradição inerente ao próprio sistema capitalista precisa ser permanentemente administrada, uma vez que põe em risco a “coesão social”.

É por isso que se faz urgente a Reforma Educacional para os estudantes do Ensino Médio, jovens da classe trabalhadora, para quem os Organismos Internacionais por meio dos governos e seus Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) estabilizem o discurso eficaz para manterem-se no poder e continuar garantindo os seus ganhos no sistema do capital.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa analisamos o funcionamento discursivo da Reforma do “Novo” Ensino Médio por meio da Exposição de Motivos 84/2016/MEC, proposta pelo governo Temer, por meio do ministro da educação, Mendonça Filho.

Procuramos responder: que memória discursiva é evocada? O que é silenciado no discurso da Reforma do “Novo” Ensino Médio? O objetivo do estudo consistiu em contribuir para uma leitura crítica das reformas da educação brasileira na atualidade, bem como relacionar o complexo social da educação com a categoria trabalho numa perspectiva ontológica; analisar o funcionamento da memória discursiva, os efeitos de sentidos que o discurso sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio tenta estabelecer e identificar os limites e contradições silenciados na materialidade discursiva enquanto política pública educacional.

Foi a partir da história da educação brasileira, especificamente, da história do Ensino Médio que se buscou nas trilhas desse discurso o ponto de encontro entre a memória discursiva e o dito em outro lugar, mas ressignificado.

Essa Reforma através de um movimento de paráfrase retoma outros discursos ditos em outras (CPD), ou seja, parafraseia e ressignifica outros dizeres da história do Ensino Médio no Brasil. Ela é uma paráfrase da Reforma Capanema no que tange ao Ensino Secundário, quando o mesmo foi estruturado em dois percursos de formação: o propedêutico, destinado ‘às elites condutoras do país’ e o profissionalizante endereçado aos mais pobres economicamente.

Outra paráfrase ocorre com a Reforma da Lei n. 5.692/71, quando unifica todos os cursos do segundo grau existentes, transformando-os em ensino técnico-profissionalizante compulsório (só para as escolas públicas). Com a suspensão do exame admissional houve o aumento de matrículas na rede pública de ensino o que fez com que muitos estudantes de classe média procurassem a rede privada.

Também parafraseia a Reforma da década de 1990, através da Lei 9.394/96 quando da aprovação de um projeto privatista e neoliberal que contemplou também, o ideário do setor empresarial. A nova LDB estava em sintonia com as determinações do Consenso de

Washington que consistia na cartilha neoliberal. Foi nesse cenário que os Organismos Internacionais a exemplo de BM, BIRD, OCDE, entre outros, começaram a conceder vultosas somas de empréstimos ao Brasil. Por outro lado, essas agências financiadoras passaram a interferir nas Diretrizes Educacionais.

O estudo sinaliza que, nos últimos anos, as Parcerias Público Privadas na educação têm estado cada vez mais presentes. No Brasil, o movimento representativo do setor privado, o “Todos pela Educação”, acompanha e avalia os resultados da política educacional brasileira. Através dessas parcerias é implantado nas escolas da rede pública de ensino a lógica mercantilista e de resultados.

Quanto à Reforma do Ensino Médio ocorre a mesma prática em relação ao financiamento pelas agências multilaterais e suas intervenções político-econômicas. Exemplo recente foi o empréstimo contraído pelo governo Temer para viabilizar a implantação da Reforma.

Quanto aos silenciamentos acerca da Reforma do “Novo” Ensino Médio, ocorrem em vários momentos. O primeiro é em relação às discussões sobre o PL 6.840/2013 e seu Substituto, além da atuação do Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio. Com a imposição da Reforma do Ensino Médio em caráter de urgência através da MP 746/2016 manteve-se a dualidade histórica do ensino com sinais de piorar.

Conforme as análises, a redução do currículo escolar reflete o caráter de dominação de classe a partir da redução de oferta das disciplinas. Tanto nesta Reforma como na da LDB n. 9.394/96 a lógica do mercado prevalece. Cada vez mais, a educação vai se caracterizando como uma mercadoria. O Estado vai reduzindo suas obrigações como financiador dos direitos sociais em benefício do setor empresarial, fortalecendo a concepção mercantilista da educação.

O outro silenciamento é que ao se tirar disciplinas do currículo escolar e ao limitar o rol de disciplinas obrigatórias, o que não é dito, é que os jovens estudantes e propensos trabalhadores não precisam conhecer os fundamentos científicos das áreas do conhecimento humano.

Nessa Reforma há o modelo de ensino de qualidade de Pernambuco e Amazonas como parâmetro aos demais estados. Todavia, o estudo mostrou que nas escolas de tempo integral

desses locais há um modelo de gestão do Estado que vem fortalecendo as parcerias entre os setores público e privado. E apesar da divulgação do modelo de ensino de Pernambuco e Amazonas o que se percebe são baixos índices educacionais e insuficiente qualificação profissional. Pois em geral, só fica na escola ou é matriculado os estudantes selecionados, com tempo livre para permanecer os dois horários na escola e que se esforçam para tirar uma boa nota nas avaliações, principalmente nas externas. Esse tipo de escola foi denominado de “charter” – na qual o setor mercadológico é introduzido.

Também podemos observar que o modelo de educação é tecnicista vinculado ao conceito de empreendedorismo ajustado à necessidade da empregabilidade. A concepção de escola eficiente ajustada ao princípio da qualidade total gestado desde a década de 1990. O principal foco dessa política educacional é a aprovação dos testes (Ideb, Saeb, Pisa, entre outros).

Com essa Reforma o direito ao saber é interditado. Ao jovem estudante da escola pública não é de fato permitido o direito de escolher, pois o aluno estudará apenas um itinerário formativo e se o sistema de ensino dispuser de condições ofertará outros. Desse modo, o currículo não é flexível, é rígido.

Nesse momento ocorre outro silenciamento, que é quando o ministro da educação não leva em consideração os motivos que fazem com que o jovem abandone a escola, tenha que ir trabalhar mais cedo, etc. Silencia também sobre o termo liberdade que sob a égide do capitalismo é fundada na desigualdade social.

Que a política de fomento a Educação em Tempo Integral fundada sob os quatro pilares da Educação do século XXI a partir das competências e habilidades, desempenha nesses espaços um papel de conservação das bases sócio-históricas, pois o objetivo é “preparar” da forma mais adequada o jovem aos padrões de exploração.

Na pedagogia das competências desloca-se a reflexão dos problemas histórico-sociais, isto é, as contradições da formação social. Dito de outra forma há o silenciamento sobre as contradições da sociedade vigente.

E um último silenciamento é o governo afirmar que o investimento em educação, capital humano, resolverá o problema do desemprego estrutural. Portanto, essa Reforma do “Novo” Ensino Médio se destina aos jovens da classe trabalhadora que tenderão a se

matricular na escola pública. Quanto aos estudantes das escolas particulares, há uma margem de “liberdade” para esses, devido à mercadoria que é vendida a eles e se não estiverem satisfeitos procuram outra instituição de ensino que poderá adotar os itinerários formativos que “quiserem”. Desta forma compreendemos que com a Reforma do “Novo” Ensino Médio, o caráter dualista do ensino médio continua se intensificando ainda mais.

## 6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **LDB: projetos e disputa** – Da tramitação à aprovação em 1996. In: Revista Retrato da Escola. vol. 10, n. 19, jul./dez. 2016, p. 407-428.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trd: Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho no capitalismo**: o Projovem como negação da formação humana. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. Discurso e relações de trabalho. Maceió: EDUFAL, 2016.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. [2. Ed., 10. Reimp. rev. e ampl.]. – São Paulo, SP: Boitempo, 2009. – (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. – São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção questões da nossa época, v.58).

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento**: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000, pp. 146 e 147.

BERTOLDO, Edna. **Crítica marxista às políticas educacionais no Brasil**. In: II encontro Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza, junho, 2007.

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Elaborado por PEREIRA, Luiz Carlos Bresser – Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995

BRASIL. Congresso. *Senado*. **Sumário Executivo de Medida Provisória nº 746, de 2016**, Brasília, p. 1-8, set. 2016.

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. de 2016b. Disponível:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em out. 2017.

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

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. **A ideologia em Lukács**: contribuições para os estudos do discurso. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da, [et al.]. – Maceió: EDUFAL, 2017; p. 39-59.

CÊA, Georgia. **Parcerias público-privadas em educação como fenômeno econômico, político e cultural**: explorando contribuições teóricas gramscianas. Texto-síntese de pós-doutoramento. 2016, mimeo, p. 1-41.

COSTA, Gilmaísa Macedo. 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 e: 20 outubro de 2019 >.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Profissional**: o grande fracasso da ditadura. Cadernos de Pesquisa. vol. 44, n. 154, São Paulo, Out/Dez. 2014.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana – 5. ed. ver.. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, Escola e Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FARIAS, Drielly Tenório Marinho. **O sentido de liberdade na sociedade capitalista a partir da perspectiva marxiana**. 2017. 123f. Dissertação [Mestrado em Serviço Social] – Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O Ensino Médio nas escolas de tempo integral**. 2012. 93f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus – 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil.. Letras, [S.l.], n. 27, p. 36-49, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/articleqview/11984>.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**, São Paulo Pioneira, 1960.

FLORENCIO [et al.]. **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: Edufal, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. – São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio In. FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009

GRUPPI, Luciano. A concepção do Estado em Marx e Engels. In: \_\_\_\_\_. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 8 ed. Porto Alegre: L &PM, 1987.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. Trd. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 17ª. ed. 2008.

IANNI, Octávio. **Globalização e neoliberalismo**. Revista São Paulo em Perspectiva, p. 1-6, 1998.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Organizadoras). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os Pensadores), 1979.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LASKI, Harold. **O Liberalismo Europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v.1, n.3, p. 19-30, 1999.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: E. Popular, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**, 3ª. ed. Campinas, SP; Pontes, 1997.

MALDIDIER, Denise. **Elementos para uma história da análise do discurso na França**. In: Orlandi (org.) Gestos de leitura: da história no discurso. 4ª. ed., Editora da UNICAMP, 2014.

MANFREDI, Sílvia, Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I, Vol. I. São Paulo, Nova Cultural, 1996 a.

MARX, Karl. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. In: \_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trd. Álvaro Pina. – 1 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; JUNIOR, Willian Pessoa da Mota. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.39, n. 4, p. 1.137-1.152, Out./Dez. 2014.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: Edufal, 2007.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Discurso, consenso e conflito: a (re) significação da profissão docente no Brasil**. Maceió: Edufal, 2011.

MELO, M.; FALLEIROS, I. **Reforma da Aparelhagem Estatal: novas estratégias de legitimação social**. In: NEVES, Lúcia (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-206.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI** [tradução Ana Cotrim]. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2 ed. ver. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital In. BERTOLDO, Edna. MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. JIMENEZ, Susana (Orgs.) – **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? MEDIDA PROVISÓRIA N. 746/2016 (Lei n. 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 17 dez. 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbio**. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**; tradução de Bethania S. Mariani [et al.], 5ª. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

OLIVEIRA, R. de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R. de. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009. p. 51-66.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. O Ideb e a qualidade da educação: a política do Ideb nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão- PR, no período de 2007-2013. 2015. 195f. Dissertação [Mestrado em Educação] no Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Paraná, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: MEC; Cortez; Unesco, 1998. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/.../runescoeduc\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/.../runescoeduc_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: Eni Orlandi (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8ª. ed., Campinas, SP: Pontes, 2009

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

SALAMA, Pierre. **Pobreza e Exploração do Trabalho na América Latina**. – São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª. reimpressão, 2002.

SANTOS NETO. Artur Bispo dos. **Trabalho e Tempo de Trabalho**: Na perspectiva marxiana. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SANTOS NETO. Artur Bispo dos. **Capital e trabalho na formação econômica do Brasil**. – São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4. Ed.. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Roseane Nascimento da. **Parceria Público privado na educação profissional técnica de nível médio no estado de Pernambuco**. 2013. 353f. Tese [Doutorado em Educação] – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife – 2013.

**SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019/IBGE**. Coordenação de população e indicadores sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. **Apresentação**. O que revelam os slogans na política educacional/organização Olinda Evangelista. 1ª ed. – Araraquara, SP: Junqueira; Marin, 2014.

SOUZA, Jessé de. **A Radiografia do golpe**. Entenda Como e por que Você foi enganado. Leya: 2016, São Paulo.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e sua atual reforma In. MACHADO, André Roberto de A., TOLEDO, Maria Rita de Almeida, (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez: ANPUH SP Associação Nacional de História – Seção São Paulo, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentim (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trd. Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: ed. 34, 2009.

## ANEXO

### **Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC**

Brasília, 15 de setembro de 2016.

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,

1. Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

2. A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.

6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.

7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 - uma redução de 8%.

10. Neste período, o Brasil passou pela democratização da educação, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.

11. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática.

12. 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.

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente.

16. Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido.

17. A situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho.

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.

19. Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável.

20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

21. 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.

22. A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.

23. 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 dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

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.

25. Estas, Excelentíssimo Senhor Presidente, são as razões que nos levam a submeter à apreciação de Vossa Excelência a presente proposta.

Respeitosamente,

JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO  
Ministro de Estado da Educação