

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

LUCIANE CRISTINE DOS SANTOS ARAÚJO

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO DO “CURRÍCULO ATRATIVO  
AOS JOVENS” AOS INTERESSES DO CAPITAL EM CRISE**

MACEIÓ

2019

LUCIANE CRISTINE DOS SANTOS ARAÚJO

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO DO “CURRÍCULO ATRATIVO  
AOS JOVENS” AOS INTERESSES DO CAPITAL EM CRISE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História e Política da Educação, no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: História e Discurso.

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

MACEIÓ

2019

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

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

A663r      Araújo, Luciane Cristine dos Santos.  
Reforma do ensino médio: do discurso do “currículo atrativo aos jovens” aos interesses do capital em crise / Luciane Cristine dos Santos Araújo. – 2019.  
125 f.

Orientadora: Maria 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. 119-125.

1. Reforma do ensino. 2. Ensino médio. 3. Capitalismo e educação. 4. Crise do capital. 5. Currículos – Mudança. 6. Aprendizagem flexível. I. Título.

CDU: 37.014.3



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

Reforma do Ensino Médio: do discurso do "currículo atrativo" dos  
jovens aos interesses do capital em crise

## **LUCIANE CRISTINE DOS SANTOS ARAÚJO**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas  
e aprovada em 05 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)

*Walter Matias Lima*

Prof(a). Dr(a). WALTER MATIAS LIMA (UFAL)

Examinador(a) Interno(a)

*Rossana Viana Gaia*

Prof. Dr. ROSSANA VIANA GAIA (UFAL)

Examinador(a) Externo(a)

Mais importante do que interpretar o mundo,  
é contribuir para transformá-lo.

**Karl Marx**

## RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa História e Política da Educação e ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas História e Discurso (GEPPHED), analisa o discurso materializado na proposta de reformulação do ensino médio, presente na Lei 13.415/2007 – anterior Medida Provisória (MP) 746/2016 – e na Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC4 que acompanhou a MP 746/16 do Ministro da Educação José Mendonça. Esse corpo legal instituído pelo Estado brasileiro advoga a ideia de que é necessário alterar a estrutura formativa educacional do Ensino Médio, com o objetivo de oferecer “um currículo atrativo” aos jovens e convergente com as demandas para “um desenvolvimento sustentável”. Nesse sentido, objetivamos, neste trabalho, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa elaborada por Pêcheux, como também das formulações teóricas de Marx, Lukács e Mészáros, desvelar os sentidos desse dizer; o lugar de onde é enunciado; a quem atende; a quem se destina; de que modo o discurso da reforma funciona; por que ele surge e, principalmente, revelar o não dito e o silenciado, para entendermos o real interesse da reforma e as possíveis implicações desse discurso na formação escolar. A pesquisa mostrou que o discurso da Reforma do Ensino Médio, considerando o embate entre as classes na sociedade capitalista desenvolvido por Marx, se estabelece no campo do discurso – Formação Discursiva – do mercado, inscrito na Formação Ideológica do Capital em crise estrutural. O referido modelo de Ensino Médio atende às exigências do Banco Mundial e do empresariado do ensino, impondo, com a entrada dos itinerários formativos e do ensino técnico, um currículo atrelado às demandas imediatas e locais do mercado, desvelando a perspectiva extremamente pragmática e utilitarista, pautada em resultados para o mercado. Observamos, nessa direção, que o sentido de flexibilização do currículo contido na reforma, se inscreve no quadro conceitual e ideológico da aprendizagem flexível nos marcos da acumulação flexível, o que aponta para a consolidação de um projeto de educação pública para a classe trabalhadora, pautada na formação precarizada, e de preparação para atividades simples, para assumir uma ocupação. Ao mesmo tempo, as consequências de sua aplicação, implicam a completa separação entre os objetivos da escola pública e da escola privada, em que a primeira formará para o trabalho simples e a segunda, para a entrada no curso superior, o que contribuirá para o aumento das desigualdades sociais.

**Palavras chaves:** Reforma do Ensino Médio. Crise estrutural do capital. Flexibilização do currículo.

## ABSTRACT

The following work, bound to the research line History and Politics of Education and the Research Group Public Policies History and Discourse (GEPHED), analyzes the discourse materialized in the proposal for reformulation of the high school, present in Law 13.415 / 2007 (former Provisional Measure 746/2016) and in the Explanatory Memorandum No. 00084/2016 / MEC4 which accompanied MP 746/16 of the Minister of Education José Mendonça. This legal entity established by the Brazilian State stands up for the idea that it is necessary to change the educational formative structure of high school, aiming at offering an “appealing curriculum” to young people and converging with the demands for “sustainable development”. In this sense, we aim, in this paper, from the methodological theoretical assumptions of Discourse Analysis of French line refined by Pêcheux, as well as the theoretical formulations of Marx, Lukács and Mészáros, to unveil the senses of this saw; the place from which it is stated; whom it attends; to whom it is intended; how reform speech works; why it arises and, mainly, reveal the unspoken and the muted, to understand the real interest of the reform and the possible implications of this discourse in the school formation. The research showed that the discourse of the High School Reform, considering the clash between classes in the capitalist society developed by Marx, is established in the field of discourse - Discursive Formation - of the market, inscribed in the Ideological Formation of Capital in structural crisis. This model of high school meets the demands of the World Bank and the education business, imposing, with the entrance of formative itineraries and technical education, a curriculum linked to the immediate and local demands of the market, unveiling the extremely pragmatic and utilitarian perspective, based on results for the market. In this sense, we note that the sense of flexibility of the curriculum contained in the reform, is part of the conceptual and ideological framework of flexible learning in the framework of flexible accumulation, which points to the consolidation of a public education project for the working class, based on precarious training and preparation for simple activities to take up an occupation. At the same time, the consequences of its application imply a complete separation between the objectives of public and private schools, in which the former will form for simple work and the latter for entry into higher education, which will contribute to the increasing of the social inequalities.

**Keywords:** High school reform. Structural capital crisis. Curriculum flexibility.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Decretos da reforma de Francisco Campos.....	27
Quadro 2 - Disciplinas do Ciclo Fundamental .....	28
Quadro 3 - Disciplinas do Ciclo Complementar para a Faculdade de Direito .....	29
Quadro 4 - Disciplinas do Ciclo Complementar para a Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia .....	29
Quadro 5 - Disciplinas do Ciclo Complementar para a Faculdade de Engenharia .....	30
Quadro 6 - As Leis Orgânicas dos Ensino – Reforma Capanema.....	33
Quadro 7- Disciplinas do 1º Ciclo Ginásial.....	35
Quadro 8 - Disciplinas do 2º Ciclo Colégio – Curso Clássico e Científico .....	36



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>GEPPHED</b>	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas História e Discurso
<b>FD</b>	Formação Discursiva
<b>FI</b>	Formação Ideológica
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda à Constituição
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SD</b>	Sequência Discursiva
<b>PTVET</b>	Projeto de Treinamento e Educação Vocacional e Técnica
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: QUE SERES HUMANOS QUEREMOS FORMAR? .....</b>	<b>16</b>
2.1	Educação e Formação Humana: que seres humanos queremos formar? .....	17
2.2	As Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil: contextos, propostas e reformulações.....	24
2.2.1	A Revolução de 30 para o processo de conformação da política educacional brasileira .....	24
2.2.2	Governo Provisório: a Reforma Francisco Campos .....	27
2.2.3	Estado Novo: as Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema) .....	31
2.2.4	Fim do Estado Novo: 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 1961).....	39
2.2.5	Ditadura Militar: a reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 .....	44
2.2.6	Redemocratização: Lei de Diretrizes e Bases de 1996.....	48
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO .....</b>	<b>57</b>
3.1	- Linguagem, discurso, ideologia .....	57
3.2	Condições de Produção do Discurso .....	59
3.3	- Ideologia, Formação Ideológica, Formação Discursiva .....	61
3.4	Intradiscurso e Interdiscurso .....	63
<b>4</b>	<b>O DISCURSO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>67</b>
4.1	A constituição do <i>corpus</i> .....	67
4.2	As Condições de Produção do Discurso da Reforma do Ensino Médio (MP 746 de 2016 e a Lei nº 13.415/2017).....	72

<b>4.3 O lugar de enunciação da reforma do Ensino Médio.....</b>	<b>85</b>
<b>4.4. Sobre a necessidade da reforma do Ensino Médio .....</b>	<b>86</b>
<b>4.5 O discurso de flexibilização na nova proposta curricular .....</b>	<b>100</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que trata sobre a reformulação do Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa, foi sancionada em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como Presidente da República, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, com a concretização do Golpe de Estado jurídico-parlamentar.

É importante salientar que a referida reforma – objeto do nosso estudo – se estabelece no momento em que o Brasil vive uma complexa conjuntura econômica e política. Do ponto de vista econômico, tem-se uma crise capitalista mundial, marcada pela crise de 2008, que impõe uma agenda de austeridade e de ofensiva das políticas neoliberais para recuperação do sistema capitalista, que desde 2013 repercute no campo político e econômico. No Brasil, o Golpe de Estado jurídico-parlamentar de 2016, com o *impeachment* da Presidenta eleita Dilma Rousseff e a entrada de Michel Temer como Presidente interino marcam a ofensiva, liderada pelos Estados Unidos e União Europeia, de saídas neoliberais para o Brasil. Como explica Alves (2016, p. 2),

na verdade, o que ocorre há anos no Brasil, pelo menos desde 2013, com a fratura da frente política do neodesenvolvimentismo, é uma disputa intraclasses da burguesia, com camadas e frações de classe disputando não apenas os recursos do Estado brasileiro, mas definindo projetos de desenvolvimento do capitalismo para o Brasil de acordo com as disputas geopolíticas que ocorrem no palco histórico do sistema-mundo do capitalismo global.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que o governo de Michel Temer assumiu em 2016, segundo Alves (Ibidem, p.3), a tarefa histórica de “promover a reestruturação reacionária e conservadora do capitalismo brasileiro nas novas condições históricas de dominância do império neoliberal”. Condições essas que se materializaram no desmonte da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT/“Reforma” Trabalhista (que tem por consigna a flexibilização e a desregulamentação do trabalho), na aprovação da Lei das Terceirizações, no congelamento por 20 anos do orçamento voltado para os gastos públicos com educação, saúde etc., na busca pela aprovação da reforma da previdência, que foi aprovado pelo governo Bolsonaro em novembro de 2019.

No bojo desse conjunto de “reformas”, que terminam por formular retiradas de direitos sociais, é apresentada a atual reforma do Ensino Médio, propondo a “flexibilização” do currículo escolar, a ampliação da carga horária rumo à escola integral e a inserção do ensino

técnico no Ensino Médio da Rede Pública Estadual como principais saídas para reverter o atual quadro em que se encontra o Ensino Médio brasileiro.

Na Medida Provisória nº 746/2016, de 23 de setembro de 2016, está contida, além das propostas que alteram as Leis nº 9.394/1996 e a nº 11.494/2007, a Exposição de Motivos do Ministro da Educação José Mendonça. Neste documento oficial são apontadas as justificativas para a reforma. São apresentados tanto os argumentos da urgência para implementar a reformulação quanto para o próprio modelo de ensino, que se estrutura em dois grandes eixos, intrinsecamente ligados, que seguem a mesma linha de argumentação: a de que “[...] atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016)<sup>1</sup>. Nesse sentido, torna-se necessário, segundo o governo, oferecer “um currículo atrativo” aos jovens, e convergente com as demandas para “o mundo do trabalho”.

Conforme a Exposição de Motivos, seria necessário apresentar uma nova estrutura educacional para o Ensino Médio, visto que, segundo as pesquisas realizadas no setor da educação, “[...] os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (Ibidem, 2016). Segundo o Ministro Mendonça Filho, isso é evidente, uma vez que há “[...] um elevado número de jovens que se encontra fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional” (Ibidem, 2016). Sendo assim, a principal saída para reverter essa situação, segundo o governo, estaria na *flexibilização* do currículo escolar,

[...] que se constituiria 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 [...], [garantindo-lhe] liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida. (Ibidem, 2016, p. 10).

Outro argumento apresentado, no qual o Governo se apoia para propor a reformulação é de que o atual modelo de educação “[...] 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” (Ibidem, 2016, p.9). Além disso, afirma que, se a educação não for reformulada, “[...] não [haverá] garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o

---

<sup>1</sup> A Exposição de Motivos está na referência (BRASIL, 2016). E as alterações em si apresentadas pela reforma – Lei 13.415/2017 – estão na referência (BRASIL, 2017).

desenvolvimento econômico” (BRASIL, 2016, p. 9), já que, como apresenta o próprio documento,

[...] 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 (Ibidem, 2016, p.10).

Diante desses argumentos, o documento defende que:

[...] o 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 (Ibidem, 2016, p.10).

Diante do exposto, o discurso no qual se apoia o projeto revela uma urgência, por parte do governo, em “atualizar” o modelo de Ensino Médio, em resposta a uma crise do ensino (evasão, inadimplência, baixos índices) e a uma crise econômica e social do sistema brasileiro, apresentando como alternativa para reverter essa situação, em síntese, uma mudança do currículo escolar, que, em primeiro lugar, tem por objetivo tornar o ensino atrativo aos jovens (a partir da oferta de itinerários formativos) e, em segundo lugar, formar para garantir o crescimento econômico e social do país.

Como não há discurso neutro ou inocente, pelo contrário, segundo Cavalcante (2007, p. 35), “todo discurso é ideológico, uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, e assim veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa”, objetivamos analisar esse discurso materializado na reforma do Ensino, buscando revelar o real interesse da reformulação e as possíveis implicações para a formação escolar. Utilizaremos, para compreensão, avaliação e análise desse objeto, a abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, filiada a Pêcheux, como também as formulações teóricas de Marx, Lukács e Mészáros.

É importante explicar que essa concepção teórico-metodológica parte da compreensão de que a linguagem se configura como uma das atividades sociais mais complexas e imprescindíveis à produção e reprodução do mundo dos homens. Essa atividade apresenta como uma de suas funções a possibilidade da transformação, da indução e do convencimento das consciências dos indivíduos, pois ao nos comunicarmos com outro ser humano, vários fios de intenções ideológicas, políticas e econômicas perpassam esse dizer, significando e dando

sentido ao dito. Dependendo do lugar teórico e metodológico do qual se parte na apreensão da linguagem, poderemos ter várias maneiras de compreender e conceber essa atividade social. Assim, segundo Orlandi (1999, p. 15), entendemos a linguagem enquanto “[...] mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”, a partir dos desdobramentos de sentidos.

Sendo assim, a linguagem torna inteligível o mundo em que vivemos, pois possibilita interpretar, categorizar e comunicar a realidade social e natural entre os homens. Conforme Fiorin (2004, p. 56), “[...] a atividade linguística é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e esses conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo”. Assim, o discurso materializado na linguagem reflete a realidade social, política e ideológica de um dado momento histórico. Ou seja, é práxis social, tomada de posição de sujeitos, a partir de lugares sociais com os quais se identificam e, por isso, só podem ser entendidos através do desvelamento das relações sociais que os determinam (MAGALHÃES, 2005).

Para que ocorra tal desenvolvimento, é necessário que partamos de uma materialidade discursiva, que na AD compreendemos como a constituição do *corpus* da análise. Nesse sentido, para a realização deste trabalho, constituímos nosso *corpus* a partir da seleção de sequências discursivas selecionadas das seguintes materialidades: 1) da Exposição de Motivos apresentada pelo Ministro da Educação José Mendonça, que expõe a justificativa para a reformulação do ensino médio; e 2) da Lei 13.415 editada em 17 de fevereiro de 2017 – projeto de reformulação do ensino médio – (antes Medida Provisória nº 746/2016). Ao propor a análise do discurso materializado nesse corpo legal objetivamos desvelar o lugar de onde é enunciado o discurso; a quem atende; a quem se destina; de que modo esse discurso funciona; por que ele surge e, principalmente, revelar o não dito e o silenciado, para entendermos o real interesse da reformulação e as possíveis implicações dessa reforma na formação escolar.

Dessa forma, para garantir o desenvolvimento do estudo, organizamos nosso trabalho da seguinte maneira: 2 seção) “As Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil: que seres humanos queremos formar?”, na qual trataremos da concepção de educação e formação humana à luz das elaborações de Marx, Lukács e Tonet e dos processos de regulamentação para o ensino médio/secundário elaborados pelo Estado brasileiro, estabelecendo as determinações históricas do discurso contido na atual reforma do Ensino Médio; 3 seção) “Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Análise do Discurso”, na qual apresentaremos o referencial teórico e metodológico que orienta a análise do nosso objeto, ressaltando os fundamentos da Análise do Discurso; 4 seção) “Sobre o Discurso da Reforma do Ensino Médio”, na qual

desenvolveremos nossa análise acerca do discurso materializado na reforma do ensino médio, que, para efeito de organização das questões de análise, foram estruturadas nos seguintes subitens: 4.1) A Constituição do *Corpus*; 4.2) As Condições de Produção do Discurso da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017); 4.3) O Lugar de Enunciação da Reforma do Ensino Médio; 4.4, Sobre a Necessidade da Reforma do Ensino Médio; e 4.5) O Discurso de Flexibilização na Nova Proposta Curricular. Esperamos, com este trabalho, contribuir para uma leitura crítica acerca da reforma do Ensino Médio. Salientamos por fim, que não pretendemos, neste trabalho, esvaziar as possibilidades de reflexões sobre o objeto, mas sim responder a nossa questão central acerca dos reais interesses expressos na aprovação da reforma, nos termos e no conteúdo no qual se expressou.



## **2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: QUE SERES HUMANOS QUEREMOS FORMAR?**

Estamos acostumados a ler nos documentos oficiais que a educação deve formar o “homem” integral, vale ressaltar, capaz de ter autonomia ética e moral, de pensar de forma lógica e responsável; indivíduos que consigam, a partir da educação, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2018, p.9), colaborando para construir uma sociedade justa, democrática, inclusiva e que preserve a natureza. Esse processo ocorre de maneira permanente e deve, em tese, ser garantido, em primeiro lugar, pela escola, mas também fora dela.

Essas discursividades propagadas pelas instâncias oficiais expressam a ideia de que é possível, através da educação no sistema capitalista, formar plenamente o ser humano em todo o seu potencial. Contudo, será isso possível? Na compreensão na qual nos alicerçamos, não. Nesse sentido, nesta seção, em primeiro lugar – no subitem 2.1 – apresentamos a concepção teórica a que nos filamos acerca da concepção de educação e de formação humana, para em seguida – no subitem 2.2 – estabelecer as determinações históricas do discurso na atual reforma do Ensino Médio, visto que partimos dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD), para qual, segundo Courtine (2009, p. 53): “toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, [...] que ela repete, transforma, denega. Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória” que, por sua vez, constituem um conjunto de formulações, de saberes que tornam possíveis novos dizeres.

Sendo assim, organizamos esta sessão em: 2.1 “Educação e Formação Humana: que seres humanos queremos formar?”; e 2.2 “As Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil: contexto, propostas e reformulações”. Neste segundo subitem, estabelecemos como recorte o momento em que a União regulamenta e organiza o ensino secundário nacionalmente. Sendo assim, trataremos da Reforma de Francisco Campos de 1934; da Reforma Capanema de 1942-1946; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; da Reforma dos 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com o objetivo de entender cada reforma, suas relações com a política econômica de cada governo à época e quais projetos de formação estavam sendo propostos.

## 2. 1 Educação e Formação Humana: que seres humanos queremos formar?

Partimos da teoria Marxiana, segundo a qual, conforme Lukács (1997, p. 4), é no e pelo trabalho que o homem “[...] assinala a passagem, [...], do ser meramente biológico ao ser social”. Isso significa dizer que foi por meio do trabalho que o homem conseguiu romper com os limites impostos pelas forças naturais - instintivas e biologicamente determinadas - para constituir-se ser social.

É importante salientar, pois, que entendemos o trabalho, a partir de Marx e Lukács (1997, p. 5), “[...] como formador de valores de uso, como trabalho útil, condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedades, é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, a vida dos homens”.

Nesse sentido, é realizando a transformação da natureza que o ser humano, como afirma Marx (2013, p. 211), “[...] ao projetar o que tinha conscientemente em mira [...]”, possibilitou a constituição do pensamento humano, como também o desenvolvimento de sua inteligência através da aprendizagem imposta por essa atividade. Como explica Marx (2013, p. 211-218), em sua célebre passagem do Capital, volume I:

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem que subordinar a sua vontade. [...]. Os elementos simples do processo de trabalho são as atividades orientadas a um fim ou o trabalho mesmo, seu objetivo e seus meios.

Foi essa nova relação (homem/natureza), resultado dos atos do trabalho, que possibilitou que os indivíduos desenvolvessem capacidades que não existiam antes em nenhuma outra espécie, proporcionando a origem de uma nova objetividade e possibilitando o aparecimento de “complexos sociais” (como conceitua Lukács) que vão compondo o novo ser social.

Esses novos complexos sociais, surgidos a partir da necessidade imposta pelo trabalho, têm por função social a mediação entre homem e homem. São complexos sociais orientados para a realização de posições teleológicas, que, segundo Lukács (1997), classificam-se em primárias e secundárias. As posições teleológicas são aquelas que objetivam a ação do homem sobre a natureza, para modificá-la, a fim de atender as suas necessidades; as secundárias destinam-se a influenciar outras consciências desencadeando a mudança de ações e atitudes em

outros sujeitos. Como explica Lukács (idem), surgem, então, vários complexos sociais, tais como a linguagem, a ideologia, a educação, etc., que se originam e se mantêm em uma relação de dependência ontológica com o trabalho, ao mesmo tempo em que possuem uma autonomia relativa.

Nesse sentido, levando em consideração o nosso objeto de estudo, nos debruçaremos, portanto, sobre o complexo social da educação, que, ao longo de todo o período histórico da humanidade, aparece como um dos instrumentos fundamentais para reprodução social. Isso porque, como explica Lukács (2013, p. 176-178),

[...] toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros, [...] [para] capacitá-lo a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida, [...] [e para] influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.

Isso significa dizer que a educação estará presente em quaisquer que sejam as formas de sociabilidades humanas, pois toda forma de sociabilidade necessitará desse *quantum* de conhecimento, habilidades, comportamentos, etc., para garantir que os indivíduos adotem determinados comportamentos e desempenhem funções que estejam em conformidade com a reprodução social. Ou seja, a aquisição, a transmissão e a apreensão de um conjunto de conhecimento via educação são condições necessárias para a reprodução do ser social.

A educação, nesse sentido, buscará preparar os indivíduos para enfrentarem situações com as quais se defrontarão no futuro - “situações novas e imprevisíveis” – o que, conseqüentemente, significa que o processo de aquisição de novos conhecimentos, novos comportamentos e novas habilidades sempre será necessário. Sendo assim, conforme Lukács (2013, p. 176): a educação dos seres humanos “concebida no sentido mais amplo possível nunca estará realmente concluída”.

É a partir desse ponto que Lukács vai afirmar que há duas formas de manifestação da educação: uma em *sentido amplo*, que se caracteriza por uma transmissão de conhecimento quase sempre espontânea, e a outra no *sentido estrito*, em que a transmissão ocorre de modo conscientemente elaborado, ambas fazendo parte do mesmo complexo social, para assegurar a reprodução da sociedade vigente.

É importante explicar que essa cisão entre educação ampla e estrita só pode ser compreendida de maneira abstrata. Como explica Maceno (2016, p. 135), com base em Lukács, “não há uma fronteira bem definida que aponte onde começa a educação em sentido estrito e

onde começa a educação mais ampla. Tais limites só podem ser traçados em cada situação particular, mas jamais aprioristicamente”.

No que corresponde à educação em *sentido estrito*, ponto do nosso interesse, onde a apreensão é organizada em “conteúdos, métodos e duração”, com o surgimento das sociedades de classes - surgimento da propriedade privada - esta ganha uma configuração majoritária: a educação formal ou escolar, que surge como um complexo necessário para a apreensão de conteúdos por parte dos seres humanos para assegurar a reprodução da sociedade de classes.

Como explica Maceno (Ibidem, p. 137), com base em Lukács,

[...] ao contrário da educação em sentido estrito, que é universal<sup>2</sup>, a educação formal surge com a sociedade de classes e é típica desse tipo de formação social. Nesse sentido, ela é uma particularidade de um momento da história do homem. Assim sendo, a escola é um complexo necessário para assegurar a reprodução social das sociedades de classes, sendo, por isso, ontologicamente datada. Ela só existiu e apenas existirá nas sociedades fundadas no antagonismo de classes. A educação em sentido estrito, todavia, é uma determinação ontológica que se origina da necessidade que todas as sociedades possuem de assegurar, para a sua reprodução social, a apreensão de um conjunto de conhecimentos por parte de seus membros.

Isso implica dizer, ainda conforme Maceno (Ibidem, p. 138), que a educação em sentido estrito nas sociedades de classe “estará exercendo a função social de assegurar uma apreensão de conteúdos por parte de seus membros que se direcionem para a reprodução das condições de desigualdade necessárias”. Na prática, isso significa dizer que as necessidades reprodutivas da sociedade de classe, impõem, de acordo com Maceno (Ibidem, p. 155), “um corte de classe sobre quais saberes, valores, habilidades etc. devem ser transmitidos pela educação e em que grau e medida e para quais classes sociais e para quais frações dela”.

Até o surgimento da sociedade capitalista, nas demais sociedades de classe, tal formação escolar só era concedida à classe dominante ou a frações da classe dominante. Foi com o desenvolvimento das forças produtivas e com a complexificação da divisão do trabalho, no capitalismo, que se impôs a necessidade de uma formação educacional formal para a classe trabalhadora, o que significa que a formação educacional da classe trabalhadora via educação formal escolar passa a ser uma necessidade ontológica do modo de produção capitalista.

Nas palavras de Maceno (Ibidem, Ibidem):

[...] a natureza da reprodução social capitalista traz, na sua gênese, a necessidade de ampliação extensiva de formas e modalidades de educação em

---

<sup>2</sup> Universal em relação à educação formal escolar que surge nas sociedades de classe.

sentido estrito, especialmente da educação formal escolar, para a classe trabalhadora. Nunca, antes desse momento a reprodução social das formações sociais reclamou uma educação formal escolar para setores da classe dominada ou a ela ligados diretamente. Esse grau de sociabilização da educação é alcançado com o capitalismo. [...] A formação educacional da classe trabalhadora via educação formal escolar é uma necessidade ontológica do modo de produção capitalista, nesse sentido, nasce com o capitalismo e está em pleno acordo com a própria natureza reprodutiva do sistema do capital, todavia, a manifestação dessa determinação ontológica da educação no capitalismo não segue um desenvolvimento linear e progressivo.

Tal desenvolvimento dependerá, portanto, do grau de desenvolvimento capitalista de cada formação histórica econômica e social específica. Como explica Maceno (Ibidem, p. 157), o movimento nesse campo é contraditório, “pois reflete as necessidades reprodutivas que são colocadas pela totalidade capitalista e a forma pela qual as suas particularidades interagem com ela”.

Nesse sentido, a expansão “extensiva” da educação formal para a classe trabalhadora, não implicou, necessariamente, maior expansão “intensiva” de conteúdos. Como assinala Maceno (Ibidem, p. 160), “a expansão da educação em sentido estrito, sobretudo, para a classe trabalhadora pode ser (e predominantemente é) acompanhada de um rebaixamento da intensidade dos conteúdos acessados”. Isso porque os pressupostos ontológicos que dão origem à tendência da expansão da educação em sentido estrito no sistema capitalista, estão relacionados diretamente com a sua forma de sociabilidade, cuja base, segundo Maceno (Ibidem, p. 162) “é uma relação social desigual fundada na alienação do produtor no processo de trabalho”.

Sendo assim, por sua natureza, a sociedade burguesa está assentada em uma contradição irreparável: a da relação de compra e venda da força de trabalho – exploração do homem pelo homem – que leva à produção da desigualdade social. Como explica Tonet (2008, p. 9),

[...] não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua auto reprodução através da exploração do trabalho. Por outro lado, a reprodução do capital exige, também, e ao mesmo tempo, a instauração da igualdade formal. Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza.

Ou seja, a contradição do sistema capitalista está exatamente em alicerçar-se em uma estrutura de desigualdade real e alimentar-se da igualdade formal. Na educação, isso se reflete sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva. Como explica Tonet (Ibidem, p. 9), o discurso da igualdade precisa proclamar a existência de uma “formação

integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos”, enquanto, o movimento real, escancara a impossibilidade dessa formação.

Nesse sentido, levando em consideração o funcionamento real das necessidades impostas pela reprodução do capital, em que, então, de maneira concreta se constituiriam os fins essenciais da educação para a sociedade capitalista?

Tonet (2013, p. 4), nos responde a esta questão.

Em resumo, formar para o trabalho e educar para a cidadania/democracia. E, em menor escala, formar para a direção da sociedade. Importante observar: formar para o trabalho significa, aqui, essencialmente, preparar uma mercadoria para ser vendida no mercado e, com isso, ser explorada. Educar para a cidadania/democracia significa preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade – com determinados direitos e deveres – acreditando ser a melhor possível e onde existiriam oportunidades para todos, dependendo apenas do seu esforço pessoal. Além disso, também ter participação política, contribuindo para o aperfeiçoamento da sociedade. Como a desigualdade social é considerada algo natural, o exercício da cidadania e da democracia não têm como objetivo superá-la, mas apenas minimizar os seus efeitos mais perversos e, assim, permitir um constante aperfeiçoamento.

Ainda segundo Tonet (2013, p. 5), é importante observar que:

[...] democracia e cidadania são sempre realidades concretas que dependem do lugar e do momento históricos. Desse modo, não são algo que interessa sempre do mesmo modo à burguesia, ou seja, não são valores que devam sempre ser preservados, defendidos e aperfeiçoados. Em momentos de maior estabilidade, quando a reprodução dos seus interesses é mais tranquila, há um apreço maior por essas categorias. Em momentos de crise aguda, a ditadura [entre outras formas de funcionamentos mais rígidos/totalitários] se torna o instrumento mais adequado.

O que significa dizer que os objetivos da educação, logo, da formação humana escolar, serão determinados de acordo com a sua adequação aos interesses necessários para a reprodução do capital, ao estágio de desenvolvimento em que se encontra cada realidade específica e aos objetivos colocados por ela. O que não vai mudar, independentemente do discurso e da forma que possa assumir em cada situação específica concreta, conforme Tonet (Ibidem, p. 5), é o objetivo de “adequar a educação à reprodução do capital”. O que não significa dizer que não possam existir contradições nem resistência no âmbito do funcionamento das políticas educacionais.

Formar/educar para garantir a reprodução do capital seria, pois, obedecer ao seu imperativo de autorreprodução que exige a preparação para o mercado de trabalho. O que seria, então, formar/educar na perspectiva materialista-histórica-dialética? O que significa formar de maneira plena/integral e humana?

A primeira coisa que é preciso explicitar, é que não é possível definir de uma vez por todas o que é formação humana. Ela é sempre “histórica e socialmente datada”. (TONET, 2008). Como explica o autor (Ibidem, p. 3):

[...] o processo de tornar-se homem do homem não é apenas descontinuidade, mas também continuidade; é possível apreender os traços gerais dessa processualidade, traços esses que, não obstante a sua mutabilidade, guardarão uma identidade ao longo de todo o percurso da história humana.

Assim, diz o referido autor (idem, p. 10), partindo dos fundamentos “ontometodológicos” elaborados por Marx, que:

[...] o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano.

Isso significa dizer que a educação e a formação em uma concepção verdadeiramente integral/completa passam pela garantia do acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, o que não é possível no capitalismo. Isto porque, conforme Maceno (2016, p. 162), como já vimos, estando todo o processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, “cuja base é uma relação social desigual fundada na alienação do produtor no processo de trabalho, a própria formação “integral” não escapa dessa lógica”. Nesse sentido, então, como afirma Tonet (2008, p. 1), “formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana”, em uma sociedade emancipada.

Dessa forma, como a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, hoje, a busca pela formação integral, na forma como ela é possível, como desenvolve Tonet (Ibidem, p. 7), “implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade”.

Ou seja, para Tonet (Ibidem, p. 10-11),

[...] desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível implica, em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se quer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real e não da mera subjetividade. Com isto queremos dizer que é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada. Em segundo lugar, [...] conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima na qual se atua. [...] Em terceiro lugar, implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania.

Desse modo, para buscar observar para que caminho se desenvolvem as políticas educacionais, no nosso caso, das políticas para o ensino médio no Brasil, consideramos como parâmetros de avaliação da “qualidade” da educação o ponto de vista dos interesses maiores dos trabalhadores. Sob esse ponto de vista, faz-se necessário considerar três critérios, desenvolvidos por Tonet (2018, p. 7):

[...] 1. em que medida ela[a educação] permite compreender efetivamente a realidade do modo mais integral e aprofundado hoje possível; 2 em que medida ela permite uma apropriação ampla e efetiva do patrimônio técnico, científico e cultural que está hoje à disposição da humanidade; 3 Em que medida ela contribui para a transformação radical do mundo e para a construção de uma sociedade humanamente emancipada.

Por fim, é importante salientar, que essa compreensão, está diretamente atrelada a lutar, também, por melhorias no âmbito das políticas educacionais, tanto de recursos financeiros, materiais e técnicos, quanto de qualificação dos professores, da melhoria das condições de trabalho e salarial. Contudo, o que não se pode perder de vista é a necessária articulação entre as demandas por melhores condições educacionais e a luta pela superação integral do sistema capitalista.

Estabelecendo, portanto, a compreensão teórica da qual partimos, concepção norteadora do que entendemos por formação humana e o papel da educação formal, desenvolveremos, no ponto a seguir, o processo de formação da regulamentação do Ensino Médio elaborado pelo Estado brasileiro, para acessar a memória do discurso da atual reforma do Ensino Médio, procurando perceber nesse percurso qual proposta de formação escolar (humana) norteava tais políticas educacionais.



## **2.2 As Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil: contextos, propostas e reformulações.**

Como vimos no subitem anterior, a educação formal escolar no capitalismo está a serviço da manutenção das relações de desigualdade de classe, ou seja, na manutenção da reprodução do capital. Logo, o modelo e os conteúdos da educação formal escolar estarão atrelados às exigências posta pelas necessidades do atual momento de reprodução do sistema capitalista e às condições específicas em que cada país se encontra na divisão internacional do trabalho; seu próprio contexto econômico e político e as políticas de governo dos governantes do momento. Sendo assim, as políticas públicas de educação são/serão elaboradas com o objetivo de responder às necessidades do mercado, visto que, como já abordamos, a formação escolar surge no capitalismo para garantir a sua própria reprodução – gerar capital e manter as desigualdades (as classes sociais).

Dessa forma, nesse subitem, levando em consideração o contexto econômico e político do país no momento das elaborações das políticas públicas para a educação formal, procuramos estabelecer as conexões entre as exigências do capital brasileiro para a formação escolar e o tipo de formação que buscou oferecer, procurando estabelecer nessa relação, o quanto há de aproximação ou distanciamento de uma formação que aponte para os interesses maiores dos trabalhadores.

### **2.2.1 A Revolução de 30 para o processo de conformação da política educacional brasileira**

A revolução de 1930, que derrubou o governo do Presidente Washington Luiz, impediu a posse do Presidente eleito Júlio Prestes e garantiu a constituição do governo provisório de Getúlio Vargas, resultou da crise entre os setores que se estabeleceram a partir de 1920 com o desenvolvimento do processo de industrialização brasileira. Liderado pela burguesia industrial dos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, contra a velha oligarquia latifundiária, o movimento iniciou um processo, segundo Romanelli (1987, p. 47), de “reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional”.

Do ponto de vista político, a crise se desenvolveu a partir da crescente insatisfação entre os vários setores da classe média, que passaram a perceber o lugar que começaram a ocupar na economia brasileira, ao mesmo tempo em que percebiam o grau de marginalização política no qual ainda se encontravam. Esse descontentamento, que cresceu também entre os setores da classe operária, devido à sua crescente concentração nos centros urbanos e da organização

enquanto classe que tem direito, irrompeu durante o transcurso da década de 20 em movimentos e revoltas armadas. A ideologia em disputa era da constituição de um novo projeto para o país que se sustentava no desenvolvimento pela industrialização, sobre o qual afirmava-se que traria progresso, independência política e a emancipação econômica do Brasil (ROMANELLI, 1987).

No que tange aos aspectos econômicos, conforme Romanelli, a crise se acentuou quando a política econômica do governo, que visava proteger o preço do café no mercado internacional, já não podia ser sustentada. Até então, a política adotada pelo governo quando ocorria uma crise de superprodução era a retirada do mercado de parte da produção, o que era garantido pelo financiamento vindo do exterior e proporcionava a garantia dos lucros ao produtor e “socializava os prejuízos”. Porém, tal política não surtia mais efeito. Isso porque a crise econômica mundial de 1929 impossibilitou que o Governo continuasse a obter os financiamentos para a compra dos estoques que não eram vendidos. Ou seja, como diz Romanelli (Ibidem, p. 47), “a saturação do mercado mundial, portanto, acabou acarretando a queda de nossas exportações de café, ao mesmo tempo em que a crise geral fez cessar a entrada de capitais”.

O Brasil, então, ficou isolado economicamente. De acordo com Celso Furtado (1971), o Brasil conseguiu emergir da crise, utilizando amplamente seus próprios recursos. Como explica o autor, esses recursos foram constituídos a partir de dois fatores importantes: o primeiro, a acumulação primitiva de capital; e o segundo, a ampliação crescente do mercado interno, o que favoreceu seu processo de desenvolvimento industrial.

Como explica Romanelli (1987, p. 54),

[...] do ponto de vista econômico, estas rupturas vão assinalando e marcando a passagem de um modelo a outro. Assim, à medida que a crise econômica se define no final da década de vinte, cresce de importância o mercado interno, que se vinha ampliando desde a passagem da economia com a base em mão de obra escrava para a do trabalho assalariado.

Quando a queda das exportações se tornou inevitável e a economia se voltou para o mercado interno, assinalou-se o início da passagem de um modelo econômico meramente exportador para outro voltado para a satisfação do consumo interno, o que provocou a intensificação da substituição de produtos acabados importados por produtos de fabricação nacional, ao mesmo tempo em que a agricultura passou a produzir também e cada vez mais para o mercado interno. Esses dois fatores foram o sustentáculo da economia brasileira durante a crise e possibilitaram uma reação dinâmica aos efeitos que ela provocara, mas foram, sobretudo,

os responsáveis pelo aparecimento de outro modelo de desenvolvimento econômico, mormente de desenvolvimento industrial: o de substituição de importações. (Ibidem).

Ou seja, o modelo que aumentou a produção interna do país e diminuiu suas importações possibilitou o processo de urbanização e industrialização que avançou, deslocando o eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, como afirma Saviani (2008, p. 191), “um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura”.

Esse movimento de transformação econômica e política não aconteceu repentinamente; pelo contrário, fez parte de todo um período marcado pelo jogo político de conciliações, manobras e rupturas entre os setores da velha oligarquia aristocrática e latifundiária e a burguesia industrial e classe média. Contudo, é possível afirmar que, com a entrada de Getúlio Vargas no poder político do Estado, com o governo provisório em 1930 e posteriormente com o golpe de 1937 e a criação do Estado Novo, como explica Otavio Ianni (1971), o setor que este representou foram os interesses econômicos e políticos da burguesia industrial, da classe média, e em certo ponto do proletariado, ao favorecer a criação e expansão do setor industrial.

Nesse contexto, a intensificação do capitalismo industrial, provocada pelas mudanças expostas no processo da Revolução de 30, constituiu novas exigências educacionais. Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, se engendrou a necessidade de fornecer conhecimento a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ou seja, as políticas pertinentes à educação, como afirma Saviani (2007), atenderam às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana. As décadas de 1930 e 1940 consolidaram a industrialização no país, o que exigiu mudanças nas concepções e práticas do ensino escolar e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades demandou novas necessidades para qualificar a força de trabalho. Antes não existia, por parte do Estado brasileiro, uma política pública nacional para a educação.

As demandas e necessidades impostas pelo processo de industrialização para a escola estão determinadas pelo modelo econômico adotado e pelo lugar que o Brasil ocupava/ocupa na divisão internacional do trabalho. Isso significa dizer, levando em consideração a localização do Brasil nessa divisão, conforme Celso Furtado (1971), que o Brasil tinha uma economia dependente, cujo desenvolvimento econômico não tinha como fator primário de impulsão da economia o progresso tecnológico. Contrariamente, o país dependia de mudanças na composição da demanda para gerar acúmulo de capital. A dependência da demanda para

pressionar o processo industrial indicou postergação do progresso tecnológico. Verifica-se que o processo industrial brasileiro está atrelado à política de importação de equipamentos e de tecnologia para as empresas.

No que diz respeito à educação, isso significa dizer, segundo Romanelli (1987, p. 55), que “enquanto a modernização econômica implicar intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão de obra”.

Nesse sentido, por mais que, à época, se tenha adotado uma política econômica de desenvolvimento nacional com o fortalecimento das indústrias, a dependência da importação tecnológica não exige do Estado um novo modelo educacional com estrutura e currículo escolar capaz de formar pesquisadores, constituindo um modelo atrelado diretamente às demandas e necessidades do mercado de trabalho.

As exigências educacionais apresentavam as contradições existentes entre os setores que compunham a estrutura de poder à época – disputa entre os setores da oligarquia latifundiária e os vários setores da burguesia e da classe média – e as novas demandas do mercado industrial emergente.

Estabelecido o contexto histórico, econômico e político que constituiu as condições de produção que marcam o início, por parte do Estado brasileiro, da implementação de uma política nacional de educação, passaremos agora a nos debruçar sobre as políticas para educação apresentadas a partir desse período, localizando, sempre quando for necessário, as mudanças nas condições materiais que constituem a realidade brasileira.

### 2.2.2 Governo Provisório: a Reforma Francisco Campos

Ao assumir o Governo Provisório, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas implementadas pelo governo de Getúlio Vargas foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar a nova pasta foi nomeado Francisco Campos.

Uma das suas primeiras medidas, já no primeiro semestre de 1931, foi a organização de uma estrutura para o ensino formal no Brasil. Até então não existia uma política nacional de Educação, cabia aos estados organizar as suas estruturas educacionais. A Reforma de Francisco Campos, como ficou conhecida, se efetivou com a sanção de uma série de decretos, quais sejam:

**Quadro 1 - Decretos da reforma de Francisco Campos**

Decreto	Data	Conteúdo
---------	------	----------

Decreto nº 19.850	11 de abril de 1931	Cria o Conselho Nacional de Educação;
Decreto nº 19.851	11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
Decreto nº 19.852	11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
Decreto nº 19.890	18 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário;
Decreto nº 19.941	30 de abril de 1931	Restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
Decreto nº 20.158	30 de junho de 1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
Decreto nº 21.24	14 de abril de 1932	Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Fonte: Romanelli (1987, p. 131).

O conjunto desses decretos marca o início da ação do Estado em relação à educação. Considerando os objetivos de nossa pesquisa, não analisaremos o conjunto das propostas da reforma, visto que o nosso objeto de pesquisa se detém na área do ensino médio. Por isso, nos debruçaremos, sobre o Decreto nº 19.890/1931, que dispõe a respeito da organização do ensino secundário.

A reforma do ensino secundário proposta por Francisco Campos foi um marco para a constituição da etapa de escolarização que atualmente é denominada “ensino médio”. Até então, a organização para o ingresso no ensino superior ocorria pelo sistema de “preparatórios” e de exames sem qualquer organicidade. Segundo Romanelli (1987, p. 135): a reforma estabeleceu a organicidade do ensino secundário, definindo o “currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e o outro complementar, e a exigência de habilidades neles para o ingresso no ensino superior”. Além disso, estabeleceu as normas de funcionamento para os estabelecimentos de ensino nas escolas públicas e privadas, todas sujeitas a inspeções regulares.

A reforma organizou o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, com duração de 5 anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior; e um complementar, de 2 anos, que era pré-requisito para algumas escolas, além de funcionar como uma espécie de especialização/preparatório para a entrada nas faculdades de direito, medicina e engenharia.

Sendo assim, o currículo era organizado em:

a) Ciclo fundamental:

**Quadro 2 - Disciplinas do Ciclo Fundamental**

<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>
Português	I, II, III, IV, V
Francês	I, II, III, IV

Inglês	II, III, IV
Latim	IV, V
Alemão	Facultativo
História	I, II, III, IV, V
Geografia	I, II, III, IV, V
Matemática	I, II, III, IV, V
Ciências Físicas e Naturais	I, II
Física	III, IV, V
Química	III, IV, V
História Natural	III, IV, V
Desenho	I, II, III, IV, V
Música (canto orfeônico)	I, II, III

Fonte: Romanelli (1987, p. 135-136).

b) Ciclo Complementar:

Para candidatos à Faculdade de Direito.

**Quadro 3 - Disciplinas do Ciclo Complementar para a Faculdade de Direito**

Disciplinas	Séries
Latim	I, II
Literatura	I, II
História	I
Noções de Economia e Estatística	I
Biologia Geral	I
Psicologia e lógica	I
Geografia	II
História da Filosofia	II
Higiene	II
Sociologia	II

Fonte: Romanelli (1987, p. 136).

Para candidatos à Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia:

**Quadro 4 - Disciplinas do Ciclo Complementar para a Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia**

Disciplinas	Séries
Alemão e Inglês	I, II
Matemática	I
Física	I, II
Química	I, II
Psicologia e lógica	I
História Natural	I, II
Sociologia	II

Fonte: Romanelli (1987, p. 136).

Para candidatos à Faculdade de Engenharia:

**Quadro 5 - Disciplinas do Ciclo Complementar para a Faculdade de Engenharia**

<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>
Matemática	I, II
Física	I, II
Química	I, II
Psicologia e lógica	I
Geofísica e Cosmografia	I
Sociologia	II
Desenho	II

Fonte: Romanelli (1987, p. 136).

Levando em consideração a proposta curricular, os fins do ensino secundário, e o contexto social da época, com uma parcela majoritária da população ainda vivendo na zona rural e analfabeta e com a população da zona urbana ainda enfrentando grandes dificuldades para ter acesso ao ensino primário, é notório perceber que esse currículo foi elaborado para atender às elites. As análises das condições de produção indicam que a camada social para a qual foi elaborado esse vasto currículo era a mais abastada da população. Romanelli (1987) evidencia que o caráter enciclopédico do currículo demonstra o quanto a reforma não conseguiu romper com a velha concepção liberal-aristocrática relativa à educação, voltada para as carreiras liberais.

Dois outros aspectos da reforma do ensino secundário merecem ser destacados. O primeiro corresponde ao sistema adotado de avaliações, que segundo Romanelli (Ibidem, p. 137), por serem “extremamente rígidas, controlados do centro, exigentes e exagerados, quanto ao número de provas e exames, fez com que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema” e contribuiu para o baixo grau de conclusão do ensino. O segundo aspecto corresponde à rigidez da estrutura escolar, que se consubstanciou na máxima centralização dos processos decisórios correspondentes aos programas de disciplinas, métodos de ensino e estrutura escolar pelo Ministério de Educação e Saúde Pública. Essa posição dificultou a expansão de novas escolas, já que, naquele momento, se restringiam às existentes nos estados e às particulares, que também deveriam se adequar às mudanças.

Todos esses aspectos contidos na reforma de Francisco Campos evidenciam o contexto político vivido à época. Como explicitamos no tópico anterior, o período logo após a revolução de 30, com a constituição do governo provisório, foi marcado por lutas ideológicas sobre qual forma deveria assumir o regime, visto que, com a ruína na estrutura econômica de exportação de café e o agravamento da crise financeira do país, se aprofundou a oposição dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial contra os velhos setores da aristocracia rural, presentes na nova estrutura de poder.

Em suma, a reforma de Francisco Campos priorizou uma política de educação escolar nacionalizada para o ensino secundário, porém, voltada especificamente para a formação da classe dominante. A expansão do ensino estava subordinada a um jogo de forças, que oscilava entre as necessidades de inovar e organizar a vida social, em detrimento das novas demandas emergentes vindas do desenvolvimento industrial – prejudicada na reforma de Francisco Campos – e a manutenção da velha ordem social e seus interesses, com os quais a estrutura política ainda de se encontrava seriamente comprometida. Nesse jogo de interesses, o ensino secundário permanece voltado, exclusivamente, para os setores mais abastados da população, ou seja, não se estabelece uma política de educação formal de nível médio para a classe trabalhadora, com um caráter de formação puramente propedêutico.

Vejamos agora como se desenvolve esse processo de disputa, nas Leis Orgânicas do Ensino apresentadas por Gustavo Capanema, no governo autoritário de Getúlio Vargas.

### 2.2.3 Estado Novo: as Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema)

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas toma o poder do Estado e instaura o Estado Novo. O golpe, que ocorreria em 1938, apoiado pelos militares e pela burguesia industrial põe fim ao processo eleitoral previsto pela Constituição de 1934, sob a alegação de que o país precisava de um Estado forte, tanto para combater os comunistas que preparavam um novo levante, quanto a extrema direita que se consubstanciava na Ação Integralista. Antes do golpe, em 1935, o movimento comunista tinha organizado um levante popular para derrubar o Governo de Getúlio Vargas – a Intentona – que, porém, foi esmagado pelo Governo. A Ação Integralista – movimento de caráter fascista – tinha visto na ação do governo contra os comunistas um apoio a suas ideias, o que fez com que radicalizassem as suas ações. Toda essa movimentação facilitou ao governo justificar sua ação de tomada do poder de Estado para defender o Brasil contra o radicalismo da esquerda e da direita.

O Estado Novo, alinhado agora de maneira direta aos interesses militares e da burguesia industrial, define de forma consistente os caminhos da política econômica e social brasileira. Segundo Romanelli (1987, p. 51),

os objetivos de bem-estar social e o nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da dicotomia entre um constitucionalismo estreito, que havia negligenciado as questões econômicas e sociais, e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista inequivocamente antidemocrático.



Isso resultou em uma série de políticas alinhadas à perspectiva de desenvolvimento econômico nacional, a partir do processo de industrialização e fortalecimento do mercado interno via substituição de importações, sob o controle rígido e autoritário do Estado. No âmbito da educação, a Constituição de 1937 configura o novo governo. No artigo 129, o Estado deixa de ter o dever de garantir a educação, como proclamava a Constituição de 1934, e limita-se apenas a uma ação supletiva garantindo a educação àqueles que não poderiam estudar no ensino particular.

Art. 129 da Constituição de 1937:

[...] à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937, sic).

O Estado Novo, dessa maneira, exclui-se da responsabilidade com a educação pública e limita-se a um papel subsidiário em relação ao ensino. Como explica Ghiraldelli Júnior (2009), o Governo substitui o ordenamento democratizante alcançado em 1934, quando a legislação determinava a educação como direito para todos e obrigação dos poderes públicos, para substituir por uma legislação que desobriga o Estado de manter e expandir o ensino público. No artigo que trata da dotação orçamentária, constata-se que não há determinação de percentual para a educação como havia na Constituição de 1934.

Outra modificação relevante diz respeito à gratuidade do ensino. Enquanto a Constituição de 1934 garantia esse direito, a Constituição de 1937 indica em seu art. 130 que:

[...] o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, sic).

Ou seja, o Governo sinaliza a não priorização dos recursos públicos para a garantia da democratização da educação, como já estava colocado com a não taxação de um percentual para o investimento na educação, como, também, institucionaliza a Escola Pública paga, ao determinar o pagamento de uma taxa obrigatória mensal para os mais ricos, ao mesmo tempo

em que retira a responsabilidade de financiar a educação dos mais pobres, visto que tal taxa mensal seria para financiar a educação dos mais pobres.

Porém, no art. 129, especificamente sobre o ensino profissionalizante, registra-se que:

[...] o ensino pré vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, sic).

A documentação evidencia o caráter da política educacional que o Estado Novo desenvolve e consolida. Ou seja, com o aumento do parque industrial e da crescente urbanização, o mercado necessita de mão de obra técnica, sendo as escolas profissionalizantes as responsáveis por formar esse contingente. Outra constatação, a partir de estudos realizados sobre o período, é o caráter dualista da educação. Como explica Ghiraldelli Júnior (2009, p. 65),

[...] a intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com os caixas escolares.

É nesse contexto, que em 1942, o então Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema ordena uma série de decretos que regulamentam vários ramos da educação. Nem todas as reformas foram realizadas durante o período do Estado Novo, iniciaram em 1942 e foram até 1946. O Estado Novo caiu em 1945. As Leis Orgânicas do Ensino, compostas por essa série de decretos, chamada de Reforma Capanema, se constituiu pela seguinte ordenação:

**Quadro 6 - As Leis Orgânicas dos Ensino – Reforma Capanema**

<b>Decreto-lei</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
Decreto-lei nº 4.048	22 de janeiro de 1942	Cria o SENAI;
Decreto-lei nº 4.073	30 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial;
Decreto-lei nº 4.244	9 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário;
Decreto-lei nº 6.141	28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto-lei nº 8.529	2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário;
Decreto-lei nº 8.530	10 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal;
Decreto-lei nº 8.621	10 de janeiro de 1946	Cria o SENAC;
Decreto-lei nº 9.613	20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Fonte: Romanelli (1987, p. 154).

A partir de todos esses decretos, é reorganizado todo o ensino primário e secundário. Esta pesquisa analisará o ordenamento da regulamentação do ensino secundário e do ensino técnico profissional, este último porque aparece de maneira explícita como um caminho para a formação escolar de caráter intermediário. Cabe destacar que, no formato atual<sup>3</sup>, o ensino médio está integrado ao técnico, nos Institutos Federais, o que resulta em 4 anos de formação.

No que corresponde ao ensino secundário, a proposta apresentada pelo Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, não difere de maneira global da proposta apresentada na reforma de Francisco Campos e do caráter do ensino exposto na Constituição de 1937: a de um ensino que assegure aos setores da elite uma educação que prepare para a entrada no ensino superior. Porém, alguns novos elementos são inseridos, correspondentes tanto ao formato do regime do governo – totalitário –, como à política apresentada pelo governo de desenvolvimento econômico; que merecem destaques.

O primeiro diz respeito à finalidade do ensino secundário. Em consideração ao Art. 1º, são estabelecidas as seguintes finalidades do ensino secundário:

1. formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; 2. acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3. dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, sic).

No art. 23, do Capítulo VII, do Decreto 4.244, que aborda a “Educação Moral e Cívica”, também fica estabelecida a finalidade do ensino secundário. Segundo o texto, os responsáveis pela educação moral e cívica terão por “finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade” (BRASIL, 1942. sic).

Em primeiro lugar, a lei não mudou o caráter no ensino secundário da velha tradição acadêmica, propedêutica e aristotélica. O que aconteceu foi a incorporação de um novo elemento atrelado ao regime vigente à época: o de “alimentar uma ideologia política definida em termos de patriótica e nacionalista” (ROMANELLI, 1987, p. 157).

Contudo, o que se destaca no conjunto da proposta de reforma do ensino, consiste exatamente na oficialização do chamado dualismo educacional. Enquanto o ensino secundário público estava para as elites brasileiras, o que corresponde nos termos da lei “a formação das

---

<sup>3</sup> Atual porque a reforma referente ao nosso objeto de pesquisa, a Lei nº 13.415/2017, ainda não está em funcionamento.

individualidades condutoras”, ou seja, a formação dos homens “que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (BRASIL, 1942 *apud* Ghiraldelli Jr., 2009, p. 70), o ensino profissionalizante estava para os setores populares. A lei definia de antemão por qual processo de ensino passaria cada indivíduo de acordo com sua classe social. Isto é, separava aqueles que deveriam estudar mais, daqueles que teriam que estudar menos para entrar de maneira mais rápida no mercado de trabalho.

Para os setores da elite, o caminho escolar era bem definido: do primário ao secundário (ginásio 4 anos e colegial 3 anos), do secundário ao ensino superior – para as mulheres existia a possibilidade depois do primário de um curso de profissionalização no Instituto de Educação e, posteriormente, curso superior de filosofia.

Sendo assim, o currículo escolar do ensino secundário era extenso. Como explica Gustavo Capanema na carta de Exposição de Motivos que acompanhou o Decreto nº 4.244/1942, isto estava posto exatamente porque o objetivo da formação no ensino secundário era o de “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”. (NUNES, 1962, p. 102). Dessa maneira, a grade curricular<sup>4</sup> era composta pelas seguintes disciplinas:

1º Ciclo – Ginásial, com 4 séries:

**Quadro 7- Disciplinas do 1º Ciclo Ginásial**

<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>
Português	I, II, III, IV
Francês	I, II, III, IV
Latim	I, II, III, IV
Inglês	I, II, III
Matemática	I, II, III, IV
Ciências Naturais	I, II, III, IV
História Geral	I, II, III, IV
História do Brasil	I, II, III, IV
Geografia Geral	I, II, III, IV
Geografia do Brasil	I, II, III, IV
Trabalhos manuais	I, II, III, IV
Desenho	I, II, III, IV
Canto Orfeônico	I, II, III, IV

Fonte: Romanelli (1987, p. 157-158).

<sup>4</sup>Hoje usa-se o termo componente curricular.

2º ciclo – Colégio, com 3 séries, dois cursos: Clássico e Científico:

**Quadro 8 - Disciplinas do 2º Ciclo Colégio – Curso Clássico e Científico**

<b>Disciplinas</b>	<b>Curso Clássico</b>	<b>Curso Científico</b>
Português	I, II, III série	I, II, III série
Latim	I, II, III série	-----
Grego (optativo)	I, II, III série	-----
Francês	Optativo	I, II série
Inglês	Optativo	I, II série
Espanhol	I, II série	I série
Matemática	I, II série	I, II, III série
História Geral	I, II série	I, II série
História do Brasil	III série	III série
Geografia Geral	I, II série	I, II série
Geografia do Brasil	III série	III série
Física	II, III série	I, II, III série
Química	II, III série	I, II, III série
Biologia	III série	II, III série
Desenho	-----	II, III série
Filosofia	III série	III série

Fonte: Romanelli (1987, p. 158).

É evidente o caráter enciclopédico do currículo e do objetivo de preparar para a entrada no curso superior. Mesmo com a separação no 2º ciclo entre Clássico e Científico, não há distinção substancial entre os cursos; as mudanças correspondiam somente às disciplinas de latim (obrigatória) e grego (opcional) para o curso clássico e a matéria de desenho, que só existia no curso científico. As demais mudanças correspondiam somente ao aprofundamento ou não de algumas disciplinas a partir da oferta nas séries. Fica notório, então, que o único objetivo do ensino secundário passava exatamente por formar, para o ingresso no ensino superior, as “individualidades condutoras”, o que exigiu, também, do governo estar atento para conduzir a dinâmica educacional alinhada com a ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo do regime totalitário. Essa preocupação fica explícita no capítulo que trata da “educação moral e cívica”, ao instituir a educação militar para os homens, com as diretrizes fixadas pelo Ministro da Guerra.

Segundo Romanelli (Ibidem), foram os artigos referentes a esse capítulo que serviram de base para a afirmação de muitos pesquisadores à época de que o Governo estava organizando a educação segundo o modelo da ideologia fascista, principalmente, ao prever no art. 24, inciso 3º, a existência de uma Juventude Brasileira, o que era muito semelhante das Juventudes Nazistas e Fascistas existentes na Alemanha e na Itália à época.

Por fim, a lei também previu sobre o ensino às mulheres, para o qual recomendava que este acontecesse em estabelecimentos específicos para elas. Foi instituído o ensino religioso de maneira facultativa, mantendo-se o caráter extremamente seletivo e rígido nas avaliações e nos exames, estabelecidos já na reforma de Francisco Campos.

Já para os setores mais pobres da população o caminho escolar era do primário aos diversos cursos de profissionalização. Contudo é importante salientar que essa opção não estava colocada para todos, pois ainda era pequena a parcela que conseguia ter acesso à educação ofertada pelo sistema de ensino público.

Para aqueles que conseguiam entrar em um curso profissionalizante, as modalidades existentes de ensino técnico-profissional foram estabelecidas pelos respectivos decretos: Decreto nº 4.073, de janeiro de 1942, que organizava o Ensino Industrial; Decreto nº 6.141, de dezembro de 1943, que organizava o Ensino Comercial; e o Decreto nº 9.613, de agosto de 1946, que organizava o Ensino Agrícola.

No geral todos os cursos eram divididos em dois ciclos, um fundamental, geralmente de 4 anos, e o outro técnico, de 3 a 4 anos. Em cada modalidade (industrial, comercial e agrícola) existiam especificidades. Por exemplo, no ensino industrial, existiam cursos de formação de duração mais curta, garantido pelas Escolas de Aprendizagem, para garantir uma entrada mais rápida do mercado, e outros com duração mais longa que eram destinados à qualificação dos aprendizes industriais.

A grande questão é que cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área e não era possível mudar de curso sem que fosse necessário cursar todo o curso desde o início. Isso, na prática, significou um engessamento por completo entre as áreas de ensino, tanto entre as áreas profissionalizantes, quanto entre estas e o ensino secundário. Isso porque não era possível aproveitar as matérias do curso anterior para a nova área. Essa falta de flexibilidade determinava de maneira imediata o destino do estudante no ato do ingresso no curso escolhido.

Outro aspecto, revelador de contradição, referente ao objetivo dos cursos técnicos profissionais oferecidos pelas escolas profissionalizantes oficiais do Governo, sobre a necessidade de qualificar a mão de obra, diz respeito aos exames de admissão. Segundo explica Romanelli (Ibidem, p. 156), esse ponto “revela a oficialização da seletividade”, o que denunciava a “sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando o ensino profissional”. Isso evidencia, também, ao mesmo tempo, se levarmos em consideração o tempo de duração dos cursos profissionalizantes, estes oferecidos pelas escolas oficiais do Governo, de 2 ciclos com média de 7 anos, a que setores sociais, em última instância, estavam sendo

destinados. Isso porque, o período necessário à formação profissional era similar ao curso secundário, o que exigia tempo àqueles que entrassem no curso das escolas oficiais. Entende-se, assim, que os aprovados não precisavam de trabalho. Esses setores continuavam sendo os setores com mais recursos da população, como os setores das classes médias e, em certa medida, da classe alta. O que não significa dizer que setores mais pobres não conseguissem furar esse bloqueio.

Então, onde se consubstanciava o dualismo educacional? Exatamente na separação entre o ensino secundário, destinado às elites condutoras, e o ensino profissional, destinado ao “povo conduzido”. Esse dualismo é reforçado com a criação das Escolas de Aprendizagens, que se constituíram em um sistema paralelo ao ensino oficial do Governo. Como estabelece o art. 67, do Decreto que trata da regulamentação do ensino industrial, de 1942, e das Escolas de Aprendizagem, ficava estabelecido que:

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições:  
I. O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.  
II. Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. [...].  
IV. As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinem, ou na sua proximidade. [...]  
XII. As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários, para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. Esses cursos, conquanto não incluídos nas seções formadas pelos cursos de aprendizagem, versarão sobre os seus assuntos (BRASIL, 1942a).

A criação das Escolas de Aprendizagem resulta de exigência imposta pelo mercado, principalmente, industrial, para garantir a formação de mão de obra qualificada. Como o Estado não conseguiria suprir essa demanda de maneira imediata e em larga escala com as Escolas Profissionalizantes, este delegou, também, aos setores empresariais a responsabilidade de garantir a formação de mão de obra. É daí que surge o sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que se materializa na criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Essas medidas foram impostas pelas condições econômicas da época. Como a economia de guerra do início da década de 1940 impunha uma série de restrições às importações, a indústria sofreu uma enorme pressão para garantir a produção dos bens de consumo, o que impulsionou o processo de industrialização e, ao mesmo tempo, exigiu a formação de um grande contingente de mão de obra qualificada, que, antes, era garantida pela importação de mão de obra vinda dos países europeus.

Nesse sentido, o sistema oficial começou a ocupar-se predominantemente dos cursos de formação, enquanto o SENAI e o SENAC dos cursos rápidos de aprendizagens. O setor da população que ingressou nesses tipos de cursos foi exatamente aquele que tinha urgência em começar a trabalhar e necessitava preparar-se para o exercício de um ofício. Desta forma, como explica Romanelli (1987, p. 169), “as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares”, isto é, da classe trabalhadora.

Desse modo, a reforma Capanema, levando em consideração o *corpus* analisado, não deixa dúvida, segundo Giraldelli (2009, p. 70), de que a escola “deveria contribuir para a divisão de classes, e, desce cedo, separar pelas diferenças de chance de aquisição cultural os dirigentes dos dirigidos”.

No ponto a seguir, desenvolveremos sobre o processo de elaboração da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e refletiremos sobre as mudanças ocorridas, tanto no campo político como nas medidas para o desenvolvimento econômico do país.

#### 2.2.4 Fim do Estado Novo: 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 1961)

Com a deposição de Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945, o país retorna ao estado de direito, com governos eleitos pelo povo, pelo menos até 1964. O Congresso Nacional aprova a Constituição de 1946 e se abre a discussão para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É no governo do general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), que venceu com o apoio de Vargas, que se formou a comissão, sob a orientação do ministro da Educação Clemente Mariani, para a elaboração do projeto da LDB. Em 1948, o projeto é apresentado ao Congresso, porém, é arquivado em 1949, graças aos esforços do então parlamentar Gustavo Capanema. Dois anos depois houve uma tentativa de retomada do projeto, contudo, o projeto tinha sido extraviado. Foi organizada uma nova comissão de Educação e Cultura que levou 6 anos para apresentar o novo projeto. Em 1957, foram reiniciadas as discussões e em 1958 o deputado Carlos Lacerda apresenta um projeto substitutivo, conhecido como o “substitutivo Lacerda” que alterava substancialmente todo o projeto original. Em seu projeto, Lacerda trazia os interesses dos proprietários do ensino privado. Como é possível notar, o projeto foi marcado até a sua aprovação em 1961, por um tumultuado processo de discussão.

Antes de entrar especificamente na proposta do projeto aprovado de LDB, é importante localizar o contexto social e econômico vivido à época. No plano econômico ocorreram mudanças no modelo. O desenvolvimentismo – até então caracterizado pelo nacionalismo –



começou a entrar em contradição com o processo de internacionalização da economia, devido à instalação das empresas multinacionais no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Como explica Aranha (2006, p. 335), na fase pós-guerra, os Estados Unidos fortalecem o poder econômico e entram em confronto com a lógica nacionalista local. No entanto, não só ocorre um processo de inversão de multinacionais, sobretudo no setor automobilístico, como também através da indústria cultural.

Assim, Juscelino Kubitschek, com seu mote “50 anos em 5” e a partir do Plano de Metas estabelecido pelo seu governo, estimulou, à época, a franca esperança no desenvolvimento do Brasil. Como vai explicar Mendonça (1990, p. 335)

[...] sem dúvida conseguiu-se, em tempo recorde, a montagem em bloco dos setores mais dinâmicos da estrutura industrial brasileira, consagrando a implantação plena da acumulação capitalista no Brasil. Estavam lançadas as bases do chamado “tripé” da indústria, setorizado e distribuído – pela mediação harmoniosa do Estado – entre capital privado estrangeiro (alocado no setor de bens de consumo duráveis), o capital privado nacional (responsável pelas empresas produtoras de bens de consumo) e o capital estatal (ligado ao setor de bens de produção).

Todos os investimentos no desenvolvimento econômico industrial tiveram um notório resultado. O país registrou crescimento médio da produção industrial de 80% e áreas como a indústria de equipamentos de transporte cresceu cerca 600%. Com isso, também, cresceram as vagas de emprego. Esse é o contexto econômico vivido no país na época da elaboração da LDB aprovada em 1961. Uma crescente ampliação do processo de industrialização do país.

Após a apresentação do “substitutivo Lacerda”, se estabelece uma longa batalha entre os defensores da escola pública gratuita e os defensores dos estabelecimentos de ensino privados. Constitui-se, então, um movimento amplo composto por vários segmentos da sociedade em defesa a educação pública. Em 1959 é lançado o “Manifesto dos Educadores: Mais Uma Vez Convocados”<sup>5</sup>, que, invocando as ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, centralizou e organizou a campanha em defesa da Educação Pública. Engajaram-se educadores e intelectuais liberais, liberais – progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas etc., que deram sustentação ao documento. Foi uma longa batalha com o engajamento geral da sociedade, que contou até com campanhas protagonizadas pelos sindicatos dos trabalhadores do ramo industrial. Do outro lado, estavam os empresários da rede

---

<sup>5</sup> Manifesto redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de Julho de 1959. Disponível na íntegra, em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf)>.

de ensino privado e a Igreja Católica que, segundo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 77), aceitou a aliança “informal com os empresários, uma vez que ela própria era uma das instituições interessadas na defesa de sua rede de escolas”. A defesa do “ensino livre” realizada por eles instituía que a educação não era função do Estado e sim da família, que era “o grupo natural” anterior ao Estado.

Nessa disputa, em 1961, é aprovada a LDB nº 4.024/61, que garantiu a igualdade de tratamento entre estabelecimentos oficiais e privados por parte do Poder Público, o que assegurava que as verbas públicas poderiam ser dirigidas para a rede particular em todos os graus de ensino. No artigo 95 da Lei Nº 4.024/61, fica estabelecido que:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

a) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou *particulares*, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor (BRASIL, 1961).

Segundo Saviani (2008), a aprovação da LDB nos termos propostos foi uma “solução intermediária” aos dois projetos. Refletindo sobre a avaliação que Anísio Teixeira fez à época, Saviani (2008, p. 307) registra que:

[...] embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele [Anísio Teixeira] considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” [...]. A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referenciar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

Do ponto de vista da organização do ensino, a LDB (Lei nº 4.024/61), como explica Saviani (1997, p. 19-20),

[...] manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a. [...] [A] estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, Normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial [permaneceu]. [Ocorria] que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. [...] a LDB manteve essa estrutura mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso,

mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente.

No que corresponde à matriz curricular, a LDB nº 4.024/61 implementou um currículo constituído por três partes: a primeira parte por disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação – CFE; a segunda parte, também composta por disciplinas obrigatórias que eram definidas pelos conselhos estaduais; e a terceira parte, que compreendia as disciplinas optativas, as quais eram escolhidas pelos próprios estabelecimentos de ensino de acordo com suas demandas. Essa reformulação possibilitou descentralizar os currículos escolares e ao mesmo tempo adequou os currículos às especificidades de cada região. Ocorre, também, de acordo com Souza (2008), uma quebra do predomínio do caráter enciclopédico do currículo, ao se implantar uma cultura técnico-científica na organização curricular.

Entre as disciplinas obrigatórias, o currículo passou a abranger as matérias de português, história, geografia, matemática e ciências. Para complementar essas disciplinas obrigatórias, foram indicadas as de “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, esta apenas no 2º ciclo” (Brasil, 1961 *apud* SOUZA, 2008, p.234). Já as matérias optativas variavam para cada ciclo. No ciclo Ginásial eram ministradas as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas; enquanto no ciclo Colegial eram oferecidas as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética. No currículo também estavam presentes as disciplinas de educação física e educação religiosa, sendo a primeira obrigatória até a idade de 18 anos, enquanto a segunda tinha caráter facultativo.

Segundo Souza (2008, p. 239), analisando a matriz curricular efetivada a partir da LDB, é possível “atestar a ocorrência de uma secundarização da educação humanista no ensino secundário brasileiro, retomando uma formação de caráter técnico-científico em medida, a concepção conservadora de viés humanista proposta pelo ministro Gustavo Capanema em 1942”. Esse caráter também é percebido ao se analisar o art. 1º da lei quando evidencia os objetivos – os fins – da educação.

Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural [...] (Brasil, 1961).

Como se pode constatar, as reformulações apresentadas pela LDB, em particular, para o Ensino Médio – objeto do nosso estudo – ofereceu um currículo baseado em conhecimentos gerais e habilidades técnicas e possibilitou a entrada em qualquer curso no Ensino Superior. Porém, ainda que a Lei nº 4.024/61 tenha atribuído um caráter democrático ao sistema de ensino, não excluiu a obrigatoriedade de realização do exame de admissão para ingresso no primeiro ciclo do Ensino Médio, como passou a ser chamado, o que, por si só, configura um mecanismo de seleção, que favorecia a entrada de setores sociais com melhores condições financeiras.

Dessa maneira, as novas disposições efetivadas pela reforma, segundo Souza (2008), transformaram a “cultura escolar” prescrita para o Ensino Médio, uma vez que passou a transmitir saberes ligados a conhecimentos gerais e técnicos, lançando mão da visão que buscava unicamente a formação de uma elite dirigente. Essa perspectiva possibilitou a “massificação” deste nível de ensino, especialmente do ginásio, o que provocou a existência de uma forte oposição no que diz respeito aos interesses educacionais das classes dominantes e das classes populares. Conforme evidencia Souza (2008, p. 240-241):

[...] as escolas privadas atendiam uma clientela de classe média interessada no ensino superior e nas possibilidades de mobilidade social auferidas pelos diplomas. Mas, como afirmavam as análises estatísticas, era grande a demanda das classes populares pelos ginásios de educação geral.

O que, por um lado, possibilitou o início do caminho para a democratização do ensino médio – a partir do ciclo Ginásial, por outro, reafirmou a compreensão de uma educação dual, na qual aos setores da classe trabalhadora é garantido o acesso à educação para o mercado de trabalho direto, enquanto para os sujeitos pertencentes às elites, garantia-se a entrada no ensino superior.

Como sinalizamos na parte que tratou da explicitação do contexto social e econômico do país à época, este modelo refletiu o momento de ascensão industrial e urbana pelo qual passava o contexto nacional, especialmente ligado ao interesse de oferecer maiores níveis de ensino aos setores da classe média e a uma parcela da classe trabalhadora para a formação de mão de obra qualificada, enquanto o acesso ao ensino superior permanecia destinado, exclusivamente, às classes dominantes. Dito isto, e concluído este ponto, buscaremos, agora, compreender quais foram as consequências do Golpe Militar de 1964 para educação brasileira.

#### 2.2.5 Ditadura Militar: a reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971

Em 1º de abril de 1964 foi instituído o Golpe Militar no Brasil. Com o Golpe se encerra o governo do Presidente João Goulart (Jango), eleito democraticamente, e inicia-se a Ditadura Militar que vai de 1964 a 1985. O regime foi marcado por uma política de repressão à sociedade civil, com torturas, mortes, “desaparecimentos” e “suicídios” para aqueles que se fizessem oposição ao regime, e por um controle estatal direto em escolas/universidades, sindicatos, partidos políticos, etc.

Conforme Ianni (1979) o golpe de 64 representou a vitória de um determinado projeto político, em um contexto de intenso conflito entre forças à direita e à esquerda do espectro político, mas também entre os próprios setores da direita. O que motivou o Golpe militar foi a crise econômica existente no início da década de 60. Como afirma Ianni (1979), essa crise se manifestou na redução do índice de investimentos, na diminuição da entrada de capital externo, na queda da taxa de lucro e no agravamento da inflação. Aliado a esse contexto, ampliou-se a politização da classe trabalhadora urbana, expressa em campanhas de reivindicações salariais e no fortalecimento das ideias revolucionárias, de cunho nacionalista e socialista.

Ainda dentro desse contexto de crise econômica e política, os governos de Jânio Quadros e João Goulart apresentaram novos programas de desenvolvimento econômico, o que implicava optar por uma estratégia de desenvolvimento: favorecer a expansão econômica, baseando-se no fortalecimento do capital nacional, ou continuar o processo de internacionalização da economia, privilegiando o modelo de associação com o capital estrangeiro. Segundo Ianni (Ibidem), nenhum dos dois governos teve facilidade de resolver a contradição entre essas duas estratégias, que colocavam em oposição duas forças políticas: as que defendiam o capitalismo associado e as que defendiam o capitalismo independente.

Os setores que deram o Golpe Militar optaram por combater a ideologia nacional-desenvolvimentista, substituindo-a pela ideologia da ESG (Escola Superior de Guerra), que

pregava o “desenvolvimento com segurança” e facilitava a entrada do capital estrangeiro no país, ou seja, o capitalismo associado. Como vai explicar Aranha (2006, p. 314),

[...] na economia, acentuou-se o processo de desnacionalização e conseqüente vinculação ao capitalismo internacional. Se por um lado as multinacionais foram beneficiadas, por outro as pequenas e médias empresas tiveram prejuízos, mais ainda pela recessão, endividamento externo e inflação. Esse modelo econômico, conhecido como “industrialização excludente” garantia o desenvolvimento, mas com distorções, devido ao arrocho salarial e à perversa concentração de renda.

Essa política garantiu, por certo período, o crescimento econômico do país, o conhecido “Milagre Econômico” que perdurou entre 1968 e 1973. Esse contexto é caracterizado economicamente pelo *boom* da industrialização, logo, da ampliação do mercado de trabalho e, politicamente, pela falta de democracia, pela supressão de direitos constitucionais, pela censura, pela perseguição política e pela repressão aos que eram contrários ao regime militar. Nesse período nasce uma “nova” proposta de reforma do ensino – a Lei nº 5.692/71. Esta lei reforma a “Educação de Grau Primário” e a “Educação de Grau Médio”, instituindo o “Ensino de 1º e 2º graus”, alterando substancialmente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024/61.

O projeto que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases de 1971 decorreu dos estudos elaborados por um grupo de trabalho instituído pelo então Presidente da República general Garrastazu Médici, que durou cerca de 30 dias para apresentar a proposta. No seu art. 1º institui que: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 1).

Para garantir tal objetivo, a Lei dispõe sobre uma série de reformulações. Uma delas reestrutura o ensino, assim o curso primário e o ciclo ginásial passam a ser agrupados no ensino de Primeiro Grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, além de ampliar a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. Os exames de admissão responsáveis pela seletividade foram suprimidos. A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias do “núcleo comum do 1º grau” – tanto o 1º como o 2º graus passaram a ter disciplinas do “núcleo comum”, obrigatórias, e “uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais” (BRASIL, 1971, p.). Como explica Ghiraldelli Jr (2009, p. 117) o Conselho Federal de Educação “fixou o núcleo

comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais etc., e colocando no lugar ‘Comunicação e Expressão’, ‘Estudos Sociais’ e ‘Ciências’”.

Ficou estabelecido, também, no art. 5º da lei, que:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971, p. 2).

Ou seja, para o 2º Grau, objeto de nosso estudo, a formação escolar tornou-se integralmente profissionalizante. Como explica Aranha (2006, p. 318), “a criação da escola única profissionalizante representou a tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica, uma vez que, terminando o ensino médio, o aluno teria uma profissão”. Portanto, a LDB de 1971 prezou por construir um currículo para desenvolver as funções de preparar o estudante para a iniciação profissional. O Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 45 de 1972, relacionou mais de 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2009, p. 117), “as escolas poderiam montar um 2º grau com habilitações em ‘Carne e Derivados’, ou em ‘Cervejaria e Refrigerantes’, ou ‘Leite e Derivados’”.

Sendo assim, ao considerar o período de desenvolvimento econômico, verificou-se que o Regime Militar produziu um modelo de currículo pautado no “capital humano”, isto é, que buscava uma aproximação entre a lógica de produção e o Sistema de Educação, subordinando este último à lógica do mercado, impulsionado pelos regimentos políticos ligados aos empresários da indústria nacional e internacional.

Como explicam Frigoto e Ciavata (2011, p.264),

[...] foi ao longo da ditadura, no Brasil, que se introduziu e se assimilou, de forma submissa, a ideologia do capital humano, formulada por Schultz (1973), e sob sua égide se efetivaram as reformas educacionais da pré-escola à pós-graduação. Tal noção, embora reduza a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil, ainda tem como referência a integração na sociedade e a ideia de pleno emprego.

Sendo assim, dentro do modelo de escola apresentado pelos militares, modelo voltado inteiramente para a classe trabalhadora, não se buscou trabalhar a formação crítica dos estudantes; pelo contrário, as exigências colocadas para o Regime Militar necessitavam de uma proposta curricular que evitasse possibilidade de contestação social. Essa perspectiva se evidencia com a inclusão obrigatória da matéria de Educação Moral e Cívica, e a exclusão da matéria de Filosofia, no 2º Grau, além de aglutinar História e Geografia em Estudos Sociais, no 1º Grau.

Dessa maneira, a organização do Ensino de 2º Grau, pautada nessa estrutura de currículo, desencadeou o que se denominou de profissionalização compulsória, na qual prevaleceu o ensino profissionalizante e voltado para a preparação de mão de obra para entrada no mercado de trabalho.

Naquele período, o ensino escolar de 2º Grau era pautado por práticas de ensino puramente mecânicas de adequação ao mercado. Os currículos apresentavam modelos pedagógicos capazes apenas de atender ao processo de industrialização do momento – modelo taylorista – e eram constituído pela concepção tecnicista do ensino.

Como vai explicar Aranha (2006, p. 317),

[...] a educação tecnicista encontrava-se imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. As reuniões de planejamento deveriam definir objetivos instrucionais e operacionais rigorosamente esmiuçados, estabelecendo o ordenamento sequencial das metas a serem atingidas a fim de evitar "objetivos vagos", que desse margem a interpretações diversas. Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por outros técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.

Ou seja, para os ideólogos da Educação Tecnicista – Theodore Schultz, Escola de Chicago –, as escolas poderiam ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A grande questão é que essa nova estruturação educacional escolar não se aplicava para as escolas particulares. Como vai explicar Ghiraldelli Jr (2009, p. 117):

[...] é óbvio que os colégios particulares (e não podemos esquecer que os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE) souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior.



Essa estratégia garantiu a permanência do dualismo educacional, agora mais escancaradamente, entre o serviço público do ensino e a rede particular. Para os pobres ficou a rede pública, que foi “desastrosamente descaracterizada” (GHIRALDELLI JR., 2009), voltada somente à formação profissional e para os setores produtivos; para os ricos, a rede privada, que apresentava formação propedêutica para o ingresso nas universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, também, reestruturou o Ensino Supletivo, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e acabou com a antiga Escola Normal, destinada à formação de professores para o Ensino Primário, incluindo-a como uma das habilitações do 2º Grau – “habilitação magistério”. Conforme Aranha (2013, p. 318-319), a profissão, nessa lógica, foi “incluída no rol de profissões esdrúxulas, [...] [perdendo] sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especialidade de sua função”, visto que na prática passou a ser reservada aos estudantes que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o Terceiro grau. Como explica Ghiraldelli Jr. (2009, p. 118), esse “foi, talvez, um dos mais sérios golpes na política de formação de professores”.

Diante do exposto, é possível concluir que a educação, no decorrer do período da Ditadura Militar, como sintetiza Ghiraldelli Jr. (2009, p. 104),

[...] se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério.

Por fim, chegando a essas conclusões, no que corresponde às reformulações propostas pelos militares, nos debruçaremos agora sobre a Lei de Diretrizes e Bases proposta no período de redemocratização – Lei nº 9.394/1996.

#### 2.2.6 Redemocratização: Lei de Diretrizes e Bases de 1996

No início dos anos 80, o Regime Militar começa a dar sinais de enfraquecimento, até que em 1985 chega ao fim com a eleição, ainda de maneira indireta, de Tancredo Neves à Presidência do Brasil, dando início à chamada Nova República. Porém, com a morte de Tancredo antes mesmo de assumir a Presidência, quem assume é o seu vice José Sarney (1985-

1990), que se torna o primeiro Presidente civil desde a ditadura. Inicia-se, assim, o período de abertura democrática, mas com toda a herança deixada pelos 21 anos de Ditadura Militar.

No contexto econômico, os novos governantes viveram o desafio de criar soluções para a crise econômica e social do país à época. Como vai explicar Aranha (2006, p. 296),

[...] a crise política e econômica desafiava soluções, devido à inflação, à enorme dívida externa – sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI) –, ao arrocho salarial e à crescente pauperização da classe média. Vários planos de estabilização econômica tentaram – sem sucesso – mudar a moeda e congelar preços. Cresceu a pobreza, e aumentou a violência no campo e nas cidades.

O Brasil via-se na contingência de fazer acordos sucessivos para o pagamento da dívida, destinando uma crescente parcela do PIB para o pagamento da dívida externa, impedindo que o governo realizasse investimentos econômicos e sociais básicos. A inflação em 1989 chegou a 1.764, 8%<sup>6</sup>, no patamar de uma hiperinflação que ameaçou levar à desorganização financeira completa do país. Houve um crescente processo de empobrecimento com a acentuada queda do valor real do salário mínimo. O Brasil passava por uma crise longa e profunda que desestabilizou os primeiros governos do período de abertura democrática.

Na conjuntura internacional, o ideário neoliberal que vinha se impondo desde a década de 1970, adquiriu mais força após a derrota do Leste Europeu – queda do Muro de Berlim –, depois de 1989. No Brasil, essa tendência econômica, como explica Silva (1990, p. 404), estava em discussão desde a Constituinte:

[...] ainda no Governo Sarney, o plano de realimento do ministro Maílson da Nóbrega previa uma série de reformas visando diminuir a atuação do Estado. No início dos anos 90 esse processo se acelera, com uma forte influência do neoliberalismo americano.

As políticas dos novos governantes do Brasil assumiram a tendência neoliberal. Plano Collor II, como ficou conhecido, de 31 de janeiro de 1991, tratava de medidas em que predominavam as ideias como a “desindexação, juros altos, abertura crescente ao mercado externo e ampla política de importação” (Ibidem, p. 405). O governo de Itamar Franco – vice do Collor que assume após o impeachment com apenas dois anos de governo – e os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) também foram marcados por medidas econômicas neoliberais, como a internacionalização da economia, venda de empresas estatais,

---

<sup>6</sup> Ver em SILVA (1990), Francisco Carlos. Brasil, em Direção ao Século XXI. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). 9ª ed. História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990, 26ª reimpressão.

criação de incentivos para atrair investimentos de capital estrangeiro, entre outras medidas que ampliaram o endividamento externo do país e o desemprego – com a modernização da indústria – que alimentou a terceirização do trabalho e o trabalho informal (Ibidem). É nesse contexto geral, de crise, com o acúmulo da dívida externa e um atrelamento direto ao Banco Mundial e ao FMI, que é travada a batalha para elaborar a nova LDB. Foram vários anos de discussão, até que, em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996 – é sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Mas, antes de tratarmos sobre as reformulações apresentadas pela nova LDB, é importante sinalizar as alterações previstas para educação garantidas pela Constituição de 1988, que se constituíram em:

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente ao ensino médio;
- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;
- acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular; importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada);
- valorização dos profissionais do ensino, como planos de carreira para o magistério público;
- autonomia universitária;
- aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, municípios e Distrito Federal de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino;
- distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação;
- recursos públicos podem ser destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não-lucrativa;
- plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país. (ARANHA, 2006, p. 324)

Foi a partir dessas linhas mestras garantidas pela Constituição de 1988, que foi constituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O primeiro substitutivo ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases teve como relator o deputado Otávio Elísio e como coordenador o deputado, à época, Florestan Fernandes. O projeto de lei foi resultado de um amplo debate, tanto na Câmara como no Fórum Nacional em

Defesa da Escola Pública (FNDEP), que era composto por várias “entidades sindicais, cientistas, estudantes e segmentos organizados da educação” (ARANHA, 2006, p. 324). Este Projeto de Lei, como explica Bollmann (2010, p. 659-660),

[...] foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil - concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgãos oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No entanto, o projeto que foi aprovado, foi o apresentado pelo senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), atropelando todas as discussões feitas largamente no congresso e na sociedade civil desde 1987 – quando se iniciaram os debates para a nova constituinte – até a data de aprovação da nova LDB, em 1996. Segundo Bollmann e Aguiar (2016, p. 410), ganharam as “forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista”.

Compartilhado desse entendimento, buscaremos sinalizar de maneira geral, as principais mudanças, negativas e positivas (em relação à LDB anterior – a de 1971), propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e em seguida tratar de maneira específica sobre o Ensino Médio.

Na temática do Financiamento da Educação, de acordo com o documento intitulado “*LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública da Lei nº. 9394, de 1996*”, publicado em 1997, pela FNDEP, foi possível considerar alguns avanços: ao propor uma sistemática de repasse de recursos financeiros aos governos municipais e estaduais, no artigo 69, e ao estabelecer a “forma de cálculo dos gastos efetivos”, especificando o que se constitui como “despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino”, no artigo 71, que permitiu

[...] acompanhamento da destinação dos percentuais previstos na Constituição Federal (18% da União e 25% dos Estados e Municípios) o que poderá significar algum avanço em relação à situação atual, uma vez que parte dos desvios dos gastos financeiros, realizados pelos dirigentes do poder público, historicamente, foram justificados em função de que a lei não era clara. (FNDEP, 1997, p. 13).

Outro aspecto de avanço, com relação à lei anterior, corresponde ao financiamento das instituições privadas, que antes poderiam receber recurso público para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações de equipamentos; na nova LDB de 1996 esse recurso só é destinado às escolas públicas, escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que comprovem finalidade não lucrativa – art. 77. Contudo, o mesmo artigo abre a possibilidade para a destinação de recursos públicos para as instituições privadas a partir da garantia de “bolsas de estudo para a educação básica, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local” (BRASIL, 1996, p. 21). No Ensino Superior, o financiamento da União a partir das bolsas, investimento do recurso público no privado, em detrimento de aplicar mais verbas na rede pública para ampliar os números de vagas, tornou-se um lobby para os empresários.

Em relação aos Profissionais da Educação, criou-se um espaço institucional – os Institutos Superiores de Educação - fora do âmbito acadêmico científico e universitário, e o Curso Normal Superior, como instâncias de formação de professores para a educação básica. A Lei facilitou a concessão do título de “notório saber”, suprimindo a exigência do título acadêmico. Porém, nos artigos 62 e 63, considerou a exigência de curso superior de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação para substituir o curso de magistério de nível médio. Outro aspecto a ser considerado é que os funcionários do quadro técnico-administrativo não foram considerados profissionais da educação. Além disso, observa-se a falta de exigência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para todas as instituições de educação superior e a redução da obrigatoriedade de um terço para um quarto do corpo docente formado por mestres e doutores para o Ensino Superior, garantindo as condições de funcionamento do setor privado (ARANHA, 2006).

No que corresponde à temática da Organização Escolar, a LDB de 1996 não prevê de quem é a obrigação da oferta da educação infantil, omitindo, também, a obrigatoriedade da formação dos profissionais em nível superior para os profissionais dessa área de ensino;

na educação de jovens e adultos reserva apenas os originais exames supletivos; no ensino fundamental, faculta a divisão em ciclos, com variadas formas de progressão, inclusive automática; na educação média, não garante sua obrigatoriedade, colocando como progressiva a sua universalização; na formação profissional, direciona para o imediatismo dos interesses do mercado de trabalho, desvinculando-a de uma formação de caráter científico-tecnológica; na educação superior, cria uma nova modalidade de ensino – os cursos ministrados nos Institutos Superiores de Educação, descaracterizando os cursos de licenciatura, de graduação plena - e as atribuições e autonomia

da universidade ficam limitadas aos recursos disponíveis. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 426).

No que concerne à Educação Profissional, por não se encontrar obrigatoriamente vinculada à escola regular, como consta no parágrafo 4º do art. 36 – “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996, p.11) – e no art. 40 – “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 12) –, fez com que, como explica Aranha (2006, p. 325), proliferassem-se as “escolas técnicas” privadas, “cujo o objetivo é sempre o de atender às demandas do mercado”. Essa crescente redução das obrigações do Estado nas áreas de educação como agente financiador desse direito social – redução do público em benefício do privado – estava/está diretamente relacionado com o fortalecimento da concepção mercantilista da educação, nesse sentido, dando condições para o alargamento da privatização das áreas do ensino.

É o art. 21, da LDB, que vai estabelecer a articulação entre as três etapas da educação nacional: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, congregando-as na etapa da Educação Básica. De acordo com Aranha (2006), a incorporação do Ensino Médio na Educação Básica foi compreendida como um aspecto positivo da Lei, pois conseguiu dar uma identidade para essa etapa educacional, mesmo que não assegurada por completo a obrigatoriedade dessa etapa do ensino. No art. 22, é definido que a Educação Básica terá por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8).

Nesse sentido, o Ensino Médio com duração mínima de três anos passou a ter como finalidades, expostas no art. 35:

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

(BRASIL, 1996, p. 12).

Tendo em vista alcançar essas finalidades, a LDB de 1996 propõe que o currículo e a organização pedagógica do Ensino Médio confirmam especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania – art. 26.

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, o que se assemelha à compreensão da formação politécnica, proposta no projeto de LDB defendido pela FNDEP. No entanto, se distancia dessa compreensão ao entender o trabalho no sentido mais restrito e pragmático, dimensionando-o como ocupação ou emprego<sup>7</sup>.

Serão os documentos oficiais produzidos entre os anos de 1996 e 2000 que buscarão estruturar currículo do Ensino Médio. Os principais documentos oficiais que explicitam esse objetivo são: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob a orientação do MEC, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A política norteadora da reforma curricular esteve articulada, como era de se esperar, ao pressuposto de uma necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. No que diz respeito à reforma curricular para o Ensino Médio, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se, a partir do conteúdo dos textos oficiais citados acima, na necessidade de mudança do “paradigma curricular”. De modo recorrente, as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Sendo assim, foi proposta a organização curricular com base na definição de *competências* e *habilidades*, estabelecendo, originalmente, cinco competências e vinte e uma habilidades relacionadas aos conteúdos do Ensino Médio. As cinco competências, eram:

---

<sup>7</sup> Discutimos sobre isso no ponto 2.1 dessa seção.

- I. dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II. construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III. selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV. relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V. recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 1999, p. 8)<sup>8</sup>.

Essas competências e habilidades nada mais são do que a tentativa do Estado Brasileiro de adequar a educação escolar às mudanças decorrentes da reestruturação produtiva. Como explica Hirata (1994, p. 130), esta nova organização do trabalho “deve se fundar num trabalho cooperativo, em equipe, polivalente e rotativo em termos de tarefa, fazendo com que o trabalhador, multifuncional, não tenha uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho em que está inserido”. O que exige uma nova forma de qualificação profissional, pois neste processo é indispensável que o trabalhador possua outras habilidades que extrapolem o campo do domínio das destrezas manuais e que se reporte ao domínio de habilidades e competências “consideradas superiores”, tais como a de “pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade, isto é, ser simultaneamente operário da produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro” (HIRATA, 1994, p. 130).

É nesse sentido, que são requeridas uma concepção de currículo que incentive o desenvolvimento de um conjunto de habilidades

[...] a serem demonstrados pelo trabalhador para se tornarem competitivos e, sobretudo, empregáveis: versatilidade; flexibilidade; independência; responsabilidade; polivalência; eficiência; comunicabilidade; capacidade de iniciativa, invenção, inovação e de tomar decisões; espírito de cooperação e criatividade; capacidade de raciocínio, pensamento e abstração. (FARIA; SILVA FILHO, 1994, p. 88).

Neste conjunto de habilidades, é evocada, fundamentalmente, a máxima do “aprender a aprender”.

---

<sup>8</sup>Essas competências, hoje, são critérios para a redação do ENEM.



Como explica Newton Duarte (2001, p. 2-4), em seu artigo “As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, de 2001, o lema do “aprender a aprender” se estabelece a partir de quatro posicionamentos valorativos, o de que: 1) “as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”; 2) que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”; 3) que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”; e 4) que:

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2001, p.3).

Ou seja, a mudança de paradigma curricular contida nas novas elaborações oficiais desde 1996 com a LDB se ancoram nas mudanças ocorridas na estrutura produtiva – reestruturação produtiva – o que coloca a formação de um “novo trabalhador”, que exige, como explica Duarte (2001, p. 4), a constituição de uma “concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, que nada mais é do que “preparar os indivíduos formando as competências necessárias [...] [para as] novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”. No item 4.2 da seção 4 deste trabalho, desenvolveremos melhor sobre esse assunto, ao tratarmos das condições de produção da atual Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017. Estabelecido este quadro histórico das propostas e reformas educacionais para o Ensino Médio – secundário e 2º grau – no Brasil, desenvolveremos, na próxima sessão, a análise, a partir do instrumental da Análise do Discurso elaborado por Pêcheux, sobre a atual reforma do Ensino Médio brasileiro.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Como já evidenciamos na seção anterior, partimos da teoria marxiana de que é no e pelo trabalho que o homem se constitui como ser social e que, nesse processo, surgem complexos sociais, resultantes dos atos do trabalho, que são responsáveis pela mediação da relação entre homem e homem.

Alguns desses complexos do ser social têm sua origem junto com o surgimento do primeiro e fundante do ser social, o trabalho, logo e imediatamente, a linguagem e a educação – da qual já tratamos anteriormente. Como o nosso objeto se materializa pelo discurso, por meio da linguagem, é fundamental que explicitemos, a partir da concepção teórico-metodológica à qual nos filiamos, como concebemos a linguagem e que caminho teórico e de análise trilharemos.

Procuraremos abordar os conceitos mais pertinentes para a compreensão da abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso elaborada por Pêcheux, que são imprescindíveis para a análise.

#### 3.1 - Linguagem, discurso, ideologia

A linguagem humana, diferentemente de qualquer outra forma de comunicação encontrada em animais, tem a capacidade de fazer com que os homens reflitam sobre a sua realidade, garantindo que esses indivíduos conceituem a sua própria existência. Isso porque, como explica Lukács (1966, p. 60 apud MOREIRA, 2010, p. 9, tradução nossa):

[...] a origem da linguagem a partir das necessidades do trabalho foi um período tão decisivo precisamente porque a nomeação de objetos e processos comprime situações ou operações complicadas em si mesmas, elimina suas diferenças individuais únicas e acentua e fixa o comum e o essencial a todas elas; com isso se favorece extraordinariamente a continuidade de uma conquista, a habituação à mesma, se faz tradição. Por outra parte, essa fixação se diferencia da dos animais (que não passa de reflexos incondicionados e condicionados) porque não se cristaliza em uma qualidade fisiológica imutável ou, pelo menos, dificilmente mutável, que sempre conserva seu principal caráter social, motor e móvel. Isto se dá inclusive nas mais primitivas fixações de objetos e conexões pela palavra que elevam a intuição e a representação a um nível conceitual<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Ver citação original: “El origen Del lenguaje a partir de las necesidades del trabajo ha hecho tan decisivamente época precisamente porque la nominación de objetos y procesos comprime situaciones u

Desse modo, essa capacidade do ser social possibilita a transmissão/continuidade do desenvolvimento humano em união com o próprio desenvolvimento da consciência social. A linguagem, pois, não se limita somente à relação/necessidade posta pelo trabalho, porque em sua complexidade e na sua própria natureza, segundo Lukács (2013, p. 74), tem “[...] como fim primeiro a ação sobre a consciência de outros homens com o fim de induzi-los às posições teleológicas desejadas”. Ou seja, a linguagem está no campo da reprodução social, está diretamente ligada ao pensamento, que por sua vez está ligado às relações sociais.

Assim, para Lukács (2013, p. 80), essa categoria:

[...] acolhe em si todas as manifestações da vida humana e dá a elas uma figura capaz de comunicá-las; portanto, [...] forma um complexo total, onicompreensivo, sólido, e sempre tão em movimento quanto a própria realidade social que reflete e torna comunicável.

A linguagem, nesse sentido, reflete a realidade social dando sentidos ao mundo material e espiritual dos homens, possibilitando a sua comunicação. Em outros termos, a linguagem é compreendida, segundo Orlandi (1999, p. 15), enquanto “[...] mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

Assim, os discursos materializados nas palavras refletem a realidade social, política e ideológica de um dado momento histórico, ao mesmo tempo em que “só podem ser explicados através do desvelamento das relações sociais que os determinam e que estão representadas, podendo ser elucidados através de marcas linguísticas, transformadas em intradiscurso, isto é, na materialidade discursiva”. (MAGALHÃES, 2005, p. 23).

É por isso que os sentidos das palavras não estão inseridos nelas mesmas, como algo natural e intrínseco ao seu significado, pelo contrário, são as relações de produção com suas contradições de interesses de classes, seus conflitos, suas demandas e necessidades históricas

---

operaciones complicadas em si mismas, elimina sus diferencias individuales únicas y acentua y fijalocomún y esencial a todas ellas; con esto se favorece extraordinariamente lacontinuidad de um logro, lahabitación al mismo, suhacersetradición. Por otra parte, esta fijación se diferencia de la de losanimales (que no cuenta más que conlosreflejos incondicionados y condicionados) porque no cristaliza em una cualidad fisiológica inmutable o, por lo menos, difícilmente mutable, que siempre conserva su principal carácter social, motor y movido. Esto se debe a que incluso la más primitiva fijación de objetos y conexiones por lapalabra eleva yalaintuición y larepresentación a un nivel conceptual”.

etc., que conformam a base material das representações concretizadas na e pela linguagem e que constituem os sentidos atribuídos às palavras.

Como sinaliza Bakhtin (1981), a língua é algo histórico, social e ideológico, ou seja, um signo que reflete e refrata as relações materiais de uma determinada sociedade. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 31), “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não há ideologia”.

Nesse sentido, o discurso é entendido, como explica Amaral (2005, p. 36) como

[...] o “lugar do encontro” da materialidade da língua com a materialidade da história, é nesse encontro que as formações ideológicas se concretizam, se realizam e operam nas relações sociais. Assim, este “lugar” onde língua e história constituem uma relação indissociável, corresponde à materialidade do discurso, bem como, ao processo de produção do sentido, que, [...], é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo “sócio-histórico”.

Nesse sentido, entendemos o discurso enquanto práxis. Segundo Cavalcante (2007, p. 35), “Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência”. Ou seja, enquanto um processo dinâmico e concreto das relações entre os diversos sujeitos sociais em diferentes lugares e tempos históricos.

### **3.2 Condições de Produção do Discurso**

Entendemos o discurso, a partir de Florencio, Magalhães, Silva Sobrinho e Cavalcante (2016, p. 25) como “práxis humana que só pode ser compreendida considerando-se as contradições sociais que possibilitam a sua objetivação. [...]. Todo discurso tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade”.

Nesse sentido, a compreensão das relações de produção, com suas contradições de interesses de classes, seus conflitos, suas demandas e necessidades históricas, é imprescindível para acessar a determinação histórica do discurso contido em qualquer que seja a materialidade discursiva. Na Análise do Discurso, formulada por Pêcheux, a categoria que dá conta dessa questão é a de Condições de Produção do Discurso. Segundo sinaliza Amaral (2005, p. 35): “as condições de produção de um discurso [...] estão relacionadas à totalidade do processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura, a sociedade e a economia. Tudo isso constituindo a substância da história”.

Essa concepção, como explica Silva Sobrinho (2007, p. 46), está vinculada à noção de história contida no Materialismo Histórico proposto por Marx:

[...] a noção de história na AD, é alvo de inúmeras polêmicas. [...] Essa categoria, conforme Pêcheux e Fuchs (1997) está vinculada ao materialismo histórico. Nessa perspectiva, a história não é tida como sistema sincrônico, tampouco como evolutivo (diacrônico); pelo contrário, essa categoria tem a ver com as relações sociais em determinada formação social. [...] É a partir dessa perspectiva que se compreende a noção de história como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência no processo de autoconstrução humana.

Como sinaliza o próprio Marx (2008, p. 47),

[...] é na produção social da sua existência, [que] os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina a sua consciência.

O que significa dizer que a instância última de qualquer discurso são as relações de produção da vida material dos homens. Compreender a base constitutiva de um discurso possibilita perceber a sua origem histórica, e com isso, sua função sócio-ideológica nas práticas cotidianas dos indivíduos na sociedade.

Sendo assim, na AD, a noção de Condições de Produção do Discurso é compreendida em duas perspectivas: uma estrita, nomeada por Courtine como “empírica”, “que tende a confundir-se com as circunstâncias da enunciação” (COURTINE, 1981 apud SOCORRO, 2007, p. 36), e a outra ampla, teórica, que, conforme Cavalcante (2007, p.37), “leva em consideração não o contexto imediato (a circunstância), mas o contexto sócio-histórico que compreende os sujeitos, a produção de acontecimentos discursivos e as contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos”. As Condições de Produção do Discurso são fundamentais para desvelar os sentidos do discurso, visto que, como explica Pêcheux (1988, p. 160),

[...] o sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a ‘literalidade do significado’; ao contrário,

é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Os discursos, portanto, constituem-se nas relações sociais, históricas e ideológicas de sua época.

### 3.3 - Ideologia, Formação Ideológica, Formação Discursiva

Como já explicitamos, todo discurso é ideológico, ou, nas palavras de Bakhtin (1981, p. 41), todo discurso “é tecido por milhares de fios ideológicos”. No entanto, há várias concepções de ideologia com nuances variadas e em diferentes perspectivas teóricas.

Assumimos nesta pesquisa a concepção de ideologia a partir da perspectiva ontológica, mais especificamente, à luz das elaborações de Lukács. É sobre essa compreensão teórica que teceremos algumas considerações e em seguida trataremos das categorias Formação Ideológica e Formação Discursiva.

A partir de Lukács, Costa (2006, p. 3) compreende que o “homem é um ser que responde”, ou seja, que é “capaz de agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, [como também], de agir sobre os outros homens no sentido de conduzi-los a atingir determinada finalidade”. Este último – agir sobre os outros homens - é mediado pelas posições teleológicas secundárias, lugar onde se realiza “a prévia ideação da prática social dos homens”, que vão agir no sentido de influenciar outros homens a agirem conforme uma posição desejada.

Para Lukács, a ideologia é constituída pelo seu duplo caráter: um no âmbito singular – *as ideologias singulares* – e o outro no seu âmbito amplo – *ideologia em sentido amplo*.

No que corresponde ao sentido de ideologia de maneira ampla, Lukács (1978, p. 446) retomando o exemplo sobre as comunidades primitivas, antes da existência da divisão de classe, demonstra que já ali existia ideologia, como explica o autor: “toda ideologia tem seu ser-precisamente-assim social: ela nasce direta e necessariamente do *hic et nunc* social dos homens que agem socialmente na sociedade”. Ou seja, a ideologia em sentido amplo, tem como base o cotidiano mais imediato das relações entre os seres humanos, pois sua função é assegurar uma maior unidade no agir dos seres humanos para garantir a produção e reprodução da sociedade.

Nas palavras de Amaral (2005, p. 41), a ideologia é

[...] concebida como um processo de produção das formas de representação das ideias e valores que constituem o funcionamento operacional de uma prática social específica, mobilizando e conferindo um caráter ético e político

específico. Nesse sentido, não se define como um conjunto de ideias que estaria acima do mundo, dos fatores econômicos em especial, mas como uma instância determinada no processo histórico-social de uma formação social dada.

Já as ideologias singulares têm a sua gênese no surgimento das sociedades de classes, isto é, sujam de estruturas sociais nas quais operam grupos diversos com interesses contrapostos/antagônicos, que anseiam e agem para estabelecer os seus interesses particulares como sendo interesse geral da sociedade.

Outro aspecto fundamental para caracterizar as ideologias singulares, como sinaliza Lukács (1978, p. 442-443), é que estas necessitam também que os interesses de um grupo em particular se tornem “motor da práxis”, e isso só acontecerá “quando os homens singulares vivam estes interesses como seus próprios interesses e tendam a afirmá-los no quadro das relações para eles vitais com os outros homens”. Ou seja, não basta ter grupos/classes com concepções distintas de mundo que ajam para impor o seu interesse ao conjunto da sociedade, é necessário, também, que tais interesses de determinada classe sejam incorporados pelos indivíduos e integrados às relações dos homens entre si.

Nesse sentido, as ideologias singulares são caracterizadas pela sua natureza como instrumento de luta social. Como explica Costa (2006, p. 7), é em momentos de crise econômico-social, independente da formação social, que “surgem formas ideológicas de pensamento, ou de práticas sociais, como respostas necessárias à mediação dos conflitos de interesse entre os homens, que tomam dimensão significativa como conflitos de classe”.

É a partir desse entendimento, como assinala Cavalcante (2007, p. 42), que podemos afirmar “que o processo de constituição dos indivíduos em sujeito, não ocorre da mesma forma para todos os homens, mas através de formas específicas de ideologias. [...] Essas formas específicas são denominadas de formações ideológicas”. Isso significa dizer que o “sujeito” vai buscar “respostas” a partir da sua posição ideológica de classe.

Pêcheux (1988, p. 147), em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, vai afirmar que as formações ideológicas têm um “caráter regional” e que comportam posições de classe, concluindo que:

[...] a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica.

Esse “todo complexo com dominante”, em sua contraditoriedade, constitui a sociedade, em um determinado período histórico, como objeto e lugar da *práxis* humana. A ideologia, portanto, segundo Florencio, Magalhães, Silva Sobrinho e Cavalcante (2016, p. 25), tem em si a “função de estabelecer um mecanismo estruturante do processo de significação que acontece nas relações sociais, e é no discurso que as formações ideológicas se materializam”.

Nesse sentido, as formações ideológicas são expressões da estrutura ideológica de uma formação social dada que colocam em cena “práticas” associadas às relações de classe. Como explica Pêcheux (1988, p. 160), essa categoria é central na Análise do Discurso, pois, “as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas”. Ou seja, os sentidos se configuram a partir das posições – formações ideológicas – em que se inserem.

A Formação Discursiva, por sua vez, se constitui, como conceitua Pêcheux (1988, p. 160), como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, 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.)”. Trata-se, pois, do lugar onde são produzidos os sentidos das “palavras, expressões, proposições, etc.” representativas das formações ideológicas.

Nesse sentido, as formações ideológicas constituem os sentidos, e tais discursos tomarão forma como linguagem numa complexa rede de formações discursivas que irão ser compostas por um ou vários sítios de dizeres. Em outras palavras, conforme Cavalcante (2007, p. 43-44):

[...] uma formação discursiva estabelece um domínio de saber, um lugar em que as formações ideológicas operam, regulando os sentidos e estabelecendo formulações que são aceitáveis (o que pode e deve ser dito) e outras inaceitáveis (o que não pode e não deve ser dito).

Ou seja, o jogo ideológico e discursivo presente em todo discurso parte do que o enunciador pode e deve dizer ou não pode e não deve dizer, a fim de alcançar o sentido necessário no que se quer comunicar ao outro.

### **3.4 Intradiscurso e Interdiscurso**



Toda análise do discurso tem como ponto de partida o imediato, ou seja, a materialidade empírica – o enunciado – que se mostra no nível do formulado linguisticamente. Essa materialidade, na AD é o que chamamos de intradiscurso. Segundo afirmam Florêncio, Magalhães, Silva Sobrinho e Cavalcante (2009, p. 79), o “intradiscurso é compreendido como o que está sendo dito em situação e momentos dados, como fio do discurso, como funcionamento discursivo, atravessado pelo interdiscurso, por isso indissociados”. Ou seja, o intradiscurso é a materialidade da língua, o nosso ponto de partida.

O interdiscurso, por sua vez, se configura na relação do dito – o intradiscurso – com outros dizeres já ditos em outros lugares, em momentos históricos diferentes, mas que de algum modo se relacionam e “se filiam (re)fazendo sentidos através da memória social” (MOREIRA, 2010, p. 36). Em outras palavras, conforme Florencio, Magalhães, Silva Sobrinho e Cavalcante:

[...] os discurso formulados (interdiscurso) que permitem dizer (intradiscurso) constituem o lugar do já-dito, do pré-construído, em que o sujeito se identifica com as formações discursivas que sustentarão a produção de seu dizer, sempre num movimento de resignificação.

Ou seja, os sentidos se produzem, também, nesse movimento entre intradiscurso (dito – formulado – aqui e agora) e interdiscurso (já dito – em algum lugar).

Para Courtine e Marandin (1981, p. 58),

[...] o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos pré-construídos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento.

Na AD, esse lugar anterior, onde estão os já-ditos, é denominado de memória discursiva, exatamente porque, para Courtine (2009, p. 53): “toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, [...] que ela repete, transforma, denega ...Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória”. E acrescenta, ainda, (idem), que “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica de enunciados no seio de práticas discursivas”.

Nesse sentido, a memória discursiva, segundo Melo e Cavalcante (2015, p. 66-67), se constituiria:

[...] em um conjunto de formulações, de saberes discursivos que tornam possível novos dizeres. Ou seja, ao serem retomadas em novas sequências

discursivas, essas formulações produzem diferentes efeitos – de ratificação, redefinição, ruptura, negação – do ‘já-dito’, funcionando na produção dos sentidos, por meio do trabalho do interdiscurso.

Contudo, ao mesmo tempo em que a memória é acionada, essa mesma memória sofre alterações na medida em que ocorrem falhas, lacunas, apagamentos sobre o que deve ser dito e o que não deve ser dito. Como explica Orlandi (2008, p.128), “[...] memória e esquecimento são inseparáveis, ligando no processo discursivo o dizer e o não-dito e o já-dito, como efeitos materiais”.

Sendo assim, sobre essa relação entre o dito e o já dito em outro lugar na construção/formulação dos sentidos, Orlandi, (2007, p.64), afirma:

[...] para que suas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Assim é que dizemos que ele é historicamente determinado, pelo interdiscurso, pela memória do dizer: algo fala antes, em outro lugar, independentemente. Palavras já ditas e esquecidas, ao longo do tempo e de nossas experiências de linguagem que, no entanto, nos afetam em seu “esquecimento”. Assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento [...].

Há, então, uma constante tensão entre lembrar e esquecer. E é no apagamento da memória que surge para o sujeito a ilusão necessária de que o discurso que ele produz é original, inicia-se com ele sem vínculo histórico. (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SILVA SOBRINHO; CAVALCANTE, 2009). Para Pêcheux (1988, p. 173), esse processo decorrente do apagamento da memória é denominado de “esquecimento 1”. Orlandi (1999, p. 35) nos esclarece sobre essa questão:

[...] o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico [...] é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos.

Há, também, o “esquecimento 2”, o qual Pêcheux (1988, p. 173) define como o

“esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

Ou seja, a ilusão de que o formulado pelo sujeito diz tudo, de modo claro e transparente sobre determinado assunto, num desejo do sujeito de controlar o “único” sentido possível, não existindo outra forma ou outras palavras para tratar de determinado assunto. “Há uma ilusão de autonomia do sujeito sobre a escolha da forma do dizer” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SILVA SOBRINHO; CAVALCANTE, 2009, p. 80).

Como explica Orlandi (1999, p. 36), o “esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos”. Ou seja, “as ilusões não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos”.

É a partir desse referencial teórico e metodológico que analisaremos, na seção a seguir, o discurso materializado na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), buscando compreender no processo de análise quais os reais interesses por trás da proposta de reformulação do ensino médio e suas possíveis implicações na formação escolar.

## 4 O DISCURSO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. 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 (BAHKIN, 1992, p. 319).

Nesta sessão, a partir do nosso objeto – o discurso sobre a atual reforma do Ensino Médio de 2016 (MP nº 746 de 2016/Lei nº 13.415 de 2017) contida na Exposição de Motivos que acompanhou a MP 746/2016 – objetivamos, a partir da AD, desvelar o lugar de onde é enunciado, a que interesses atende, a quem se destina, de que modo o discurso da reforma funciona, porque ele surge e, principalmente, revelar o não-dito e o silenciado, para entendermos o real interesse da reforma e as implicações desse discurso na formação escolar. Portanto, organizamos a nossa análise, nesta seção, nos seguintes itens: 1) a constituição do *corpus*; 2) as Condições de Produção do Discurso da reforma do Ensino Médio (MP nº 746 de 2016/Lei nº 13.415 de 2017); 3) o lugar da enunciação do sujeito da reforma; 4) sobre a necessidade da reforma do Ensino Médio; e 5) O discurso da flexibilização na nova proposta curricular.

### 4.1 A constituição do *corpus*

No processo de organização das sequências discursivas do *corpus* fomos guiados pelo nosso objetivo de pesquisa, buscando analisar qual o real interesse da atual reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Como salienta Courtine (2009, p. 114),

[...] definimos um *corpus* discursivo como um conjunto de sequências discursivas estruturadas segundo um plano definido em referências a certo estado das condições de produção do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, como efeito, uma operação que consiste em realizar, por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado segundo um certo plano), as hipóteses emitidas da definição dos objetivos de uma pesquisa.

Na definição do *corpus*, como continua a explicar Courtine (2009, p. 57), o analista pode optar, no caminho da análise, “por organizar as sequências discursivas de várias maneiras, a saber: por uma sequência discursiva ou por várias; produzidas por um locutor ou por vários; produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas, dentre outras

possibilidades”. Sendo assim, a partir do referencial da AD, elegemos como material empírico algumas sequências discursivas dos seguintes documentos oficiais:

1. Exposição de Motivos apresentada pelo Ministro da Educação José Mendonça, que expõe a justificativa e o conteúdo para a reforma do ensino médio.
2. Lei 13.415 editada em 17 de fevereiro de 2017 (projeto de reformulação do Ensino Médio).

Como critério de orientação para a seleção das sequências, optamos por recortar aquelas que expressam os/as argumentos/justificativas/necessidades da implementação da reforma do ensino médio, bem como do conteúdo da reforma que trata sobre a mudança curricular. Para efeito de análise, foram agrupadas da seguinte maneira.

**Bloco 1 – Extraídas da Exposição de Motivos** apresentada juntamente com MP 746 de 22 de setembro de 2016, pelo Ministro da Educação José Mendonça, endereçada ao Presidente da República Michel Temer, em 15 de setembro de 2016.

**SD 1 – Excelentíssimo Senhor Presidente da República.** 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.

**SD 2 – 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.**

**SD 3 –** 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.**

**SD 4 –** 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**.

**SD 5** – 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%.

**SD 6** – **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**.

**SD 7** – 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, **decreceu**, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.

**SD 8** – **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.

**SD 9** – 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.

**SD 10** – 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.

**SD 11** – 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.

**SD 12** – 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.

**Bloco 2** – Extraídas da Lei nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

**SD 13** – MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. [...]. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei.

**SD 14** – Art. 24 § 1º A carga horária mínima anual a partir de 02 de março de 2017, passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo máximo de 5 anos.

**SD 15** – Art. 35 § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

**SD 16** – Art. 35 § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

**SD 17 – Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:**

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

**Sequências complementares:** Extraídas das propagandas veiculadas na rede televisiva, do Ministério da Educação, que trataram da reformulação do ensino médio.

**SDa** – Eu quero o ensino técnico para já poder trabalhar.

**SDb** – E para quem prefere terminar o ensino médio já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional.

**SDc** – Ou, ainda, optar por uma formação técnica, caso queira concluir o ensino e já começar a trabalhar.

Essas sequências discursivas, como explicitamos anteriormente, foram retiradas de dois documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação do Governo Temer, e as sequências suplementares das propagandas televisivas veiculadas pelo governo Temer na época de tramitação da MP no Congresso Federal. O primeiro é a Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC4, no qual o ministro, à época, José Mendonça, expõe os argumentos, tanto da defesa da proposta contida na MP 746/2016 quanto da urgência de sua implementação. Esse documento oficial veio em anexo à MP 746/2016 – atual Lei 13.415/2017, segundo documento do qual retiramos as sequências para a análise –, endereçada ao presidente Michel Temer, que endossa o discurso contido no documento com a aprovação da MP.

Nesse sentido, a Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC4 – principal materialidade a ser analisada –, embora seja um documento público e de acesso a todos que queiram ler, tem como interlocutor (o endereçado) o presidente da república, a quem seu ministro – elaborador da Exposição de Motivos – expressa as convicções do próprio presidente. Sendo assim, trata-se de um documento que, por um lado, buscará convencer a todos da necessidade da implementação da reforma do ensino médio, nos termos em que foi elaborada; por outro, por



endereçar-se ao presidente, terá menor preocupação em ocultar com quem está verdadeiramente comprometido. É, pois, com o intuito de revelar os reais interesses da reforma do ensino médio nos termos como se apresenta, que nos debruçaremos na análise a seguir.

#### **4.2 As Condições de Produção do Discurso da Reforma do Ensino Médio (MP 746 de 2016 e a Lei nº 13.415/2017)**

Um dos argumentos apresentados na Exposição de Motivos que acompanhou a Medida Provisória nº 746/2016 – SD 2 –, que apresentou os argumentos para implementação da reforma do Ensino Médio, assinala que a reforma era fundamental, pois o Ensino Médio “**não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI**” (BRASIL, 2016)<sup>10</sup>. A grande questão posta aí, é: quais seriam as demandas colocadas para a educação – nesse caso para o Ensino Médio brasileiro – no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista? Ou melhor, qual a realidade sócio-histórica e ideológica que compõe o chão social desse discurso?

Como nos explica Voese (1997, p. 16):

[...] o discurso sempre tem uma dimensão histórica. E abandonar a noção de História (como se faz, por exemplo, na Pragmática e em alguns estudos sócio-linguísticos) exclui a ideia de que o discurso tem uma relação com a ideologia: ele seria, então neutro, como se não tivesse ligado a um jogo de poder e se constituísse livre de qualquer determinação de uma sociedade que abriga em sua formação conflitos entre classes, grupos e indivíduos. Seria negar que o que se dá no nível do social perpassa o discurso e se inscreve na sua materialidade.

Nesse sentido, para buscar identificar o real interesse por trás da atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), é fundamental, a partir dos pressupostos da AD, estabelecer as condições de produção – amplas e estritas – desse discurso.

Como já estabelecemos na segunda seção deste trabalho, a educação em sentido estrito – da qual a transmissão do conhecimento ocorre de modo conscientemente elaborado – nas sociedades de classes, exerce a função social de garantir a reprodução das condições de desigualdade necessárias para sua autorreprodução. O que implica dizer que são as necessidades

---

<sup>10</sup>No documento oficial que regulamenta a Medida Provisória 746/2016, em 23 de setembro de 2016, está contida, além das propostas que alteram as Leis 9.394/1996 e a 11.494/2007, a Carta de Exposição de Motivos do Ministro da Educação José Mendonça. É a essa Carta que nos referimos nas citações que contêm a referência “BRASIL, 2016”. As alterações em si apresentadas pela MP estão na referência “BRASIL, 2017”.

reprodutivas da sociedade de classe, no nosso caso, a do sistema capitalista, que impõem um corte de classe e definem quais *saberes, valores, habilidades* etc., devem ser transmitidos pela educação, para reprodução da forma de sociabilidade vigente.

No capitalismo, a reprodução das suas condições de existência passa por garantir a relação de desigualdade calcada na alienação do produto do processo de trabalho, ou seja, na exploração do homem pelo homem para garantir o máximo possível da extração do trabalho excedente dos produtores.

Sendo assim, no que corresponde às condições de produção amplas do discurso sobre Reforma do Ensino Médio, entendemos que o final do século XX, com a crise que se abre a partir de 1970 sobre a autorreprodução do sistema do capital, a crise estrutural do capital, marca o novo curso das políticas econômicas e sociais implementadas pelo eixo imperialista – o capital monopolista – para manter as condições de autorreprodução do sistema do capital para os próximos períodos.

Como explica Mészáros (2002), a crise estrutural do capital consiste no período em que o capital ingressa numa fase de produção destrutiva, que afeta de modo mais profundo todas as esferas produtivas (produção, consumo e circulação), que passam a sofrer um refreamento em sua dinâmica expansiva e acumulativa, exigindo cada vez mais medidas que tentem, a qualquer custo, superar a crise a partir de ações políticas, econômicas e sociais que garantam as exigências impostas pelo sistema sócio-metabólico do capital. Nas palavras de Mészáros (2002, p. 699),

[...] o capitalismo contemporâneo atingiu um estágio em que a disjunção radical entre produção genuína e autorreprodução do capital não é mais uma remota possibilidade, mas uma realidade cruel com as mais devastadoras implicações para o futuro [...]. Nesse sentido, os limites do capital não podem mais ser conceituados como meros obstáculos materiais a um maior aumento da produtividade e da riqueza sociais, enfim como uma trava ao desenvolvimento, mas como um desafio direto à própria sobrevivência da humanidade.

Como sinaliza Mészáros (2002), as crises anteriores, que eram enquadradas como crises cíclicas, que poderiam ser mais curtas, ou longas, mais profundas com efeitos em vários setores, ou de menor gravidade, diferente da crise atual estrutural, poderiam ser neutralizadas, assimiladas ou até mesmo anuladas a partir de formas remediadoras encontradas pelo capital. Visto que, nas crises cíclicas, só é afetada uma das três esferas produtivas do capital (produção, consumo e circulação), tornando possível transferir o problema parcial para as outras dimensões

não afetadas. Já a crise estrutural se manifesta, segundo o autor (Ibidem, p. 796, grifo do autor), a partir de quatro pontos principais, a saber:

- (1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrita a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo) em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram as principais crises no passado);
- (3) sua *escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, ermanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares de dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar* poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

Sendo assim, entendemos que foram as crises de 1974/1975 – nas quais se registrou pela primeira vez depois da Segunda Guerra Mundial uma recessão generalizada que envolveu todas as grandes potências imperialistas – e de 1980/1982 – com a queda ainda maior das taxas de lucro e com o recuo de crescimento ainda mais nítido do que tinha sido em 1974-1975 – que marcaram o momento da entrada do capital em sua fase de produção destrutiva. Isso fez com que, em contrapartida, o capital *monopolista* formulasse uma série de respostas que deram início a um processo de reorganização das suas formas de dominação, não só procurando reorganizar o processo produtivo, mas também, como explica Antunes (2009, p. 50), “procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade”.

Como explica Antunes (1999, p. 29-30),

[...] o capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram: 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 [...]; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...], dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, trata-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, [...], colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação [...]; a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do welfare state ou do “Estado do bem-estar social” [...]; incremento acentuado das privatizações, tendência

generalizada às desregulamentação e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos [...] (sic).

Em síntese, diante do quadro aberto de crise, iniciou-se um projeto de retomada da taxa de lucro, que pode ser resumido em: reestruturação produtiva, neoliberalismo e financeirização do capital. São os governos de Margaret Thatcher, eleita em 1979 na Inglaterra, e de Ronald Reagan, eleito em 1981 nos Estados Unidos, que marcam o início da adoção do programa neoliberal.

Como explica Amaral (2005, p. 125), esse movimento mundial da economia e da política apresenta dois grandes vetores:

[...] as mudanças no mundo do trabalho, entendidas como parte do processo de reestruturação produtiva e resultantes do processo de superação do modelo fordista-keynesiano, em favor da acumulação flexível; as mudanças na intervenção do Estado, cuja inflexão é marcada pela crise do Keynesianismo e pela emergência do neoliberalismo.

No que corresponde às mudanças do mundo do trabalho, com a alteração nos circuitos produtivos – esgotamento da modalidade de acumulação própria do taylorismo-fordismo – e instauração do modelo de acumulação flexível, o cenário para a classe trabalhadora muda completamente.

Como explica Harvey (1993, p. 140 apud NETTO; BRAZ, 2007, p. 215):

[...]a acumulação flexível se apropria da flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtores e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento do emprego dos chamados ‘setores de serviço’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

É na base dessa flexibilização que opera a reestruturação produtiva. Como explicam Netto e Braz (Ibidem, p. 216), esta se caracteriza pela “intensiva incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnico-científicos”, o que determina o desenvolvimento de forças produtivas, “que reduz enormemente a demanda de trabalho vivo”.

Todas essas mudanças provocam profundas *transformações* no mundo do trabalho. Uma delas refere-se às exigências postas aos trabalhadores: agora se requer uma força de trabalho

qualificada e polivalente, ou seja, é exigida uma qualificação mais elevada e, ao mesmo tempo, com capacidade para realização de atividades múltiplas.

Como esclarece Ramos (2001, p. 52)

com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho-processo chamado genericamente de reestruturação produtiva [...] a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber fazer realmente colocados em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores.

Assim, torna-se necessário que esses “novos trabalhadores” – requeridos pelo novo modelo de produção – busquem mobilizar saberes diversos além dos de dimensão técnica.

Cabe ressaltar, que paralelamente a essas exigências de qualificação, ocorre também o movimento inverso, visto que, como explicam Netto e Braz (2007, p. 217), muitas atividades “laborativas são desqualificadas, de forma a empregar uma força de trabalho que pode ser substituída a qualquer momento. Assim, no conjunto dos trabalhadores, encontra-se uma parte extremamente qualificada [...], e uma grande parcela de trabalhadores precarizados”.

Outra transformação do mundo do trabalho corresponde às estratégias da ideologia neoliberal, que apresenta concepções de “homem” e sociedade, segundo Neto e Braz (Ibidem, p. 226, grifos do autor), “fundadas na ideia da natural e necessária desigualdade entre homens e uma noção rasteira de liberdade (visto como função da liberdade de mercado)”.

Como explicam Antunes e Alves (2004, p. 346-347), quando tratam das estratégias de captura da subjetividade pelo capital,

[...] o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a retransferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhos em equipe, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas ideias são absorvidas pela empresa, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital.

Nesse sentido, a gestão da força de trabalho, deixa de ser “rígida”, como era no fordismo-taylorismo, e passa a incorporar no trabalhador a ideologia de que estes são “parceiros

da empresa”. Ou seja, deixaram de ser chamados de funcionários e passaram a ser “colaboradores”, “cooperadores”, “associados”, etc. Como explica Melo (2011, p. 118), o discurso do capital “utiliza-se [...] do discurso da parceria, vinculando o êxito da empresa ao êxito do trabalhador [...] silenciando o antagonismo constitutivo da relação capital-trabalho”. O discurso da cooperação e da adaptação ao mercado de trabalho são, portanto, os alicerces da ideologia posta pelo novo modelo produtivo do capital.

Todas essas transformações, colocadas pelo projeto neoliberal para buscar reverter a queda da taxa de lucro com a criação de condições renovadas para a exploração da força de trabalho, provocaram e provocam uma série de *consequências* para o mundo do trabalho.

Como explicam Netto e Braz (2007), a primeira delas corresponde à busca pelo desmantelamento dos movimentos de organização dos trabalhadores – os sindicatos. Várias foram as medidas no âmbito legal aprovadas mundo afora para restringir a atuação do movimento sindical, além do aumento do uso da repressão e da perseguição política aos movimentos para conter qualquer mobilização ou organização dos trabalhadores.

No campo do trabalho, se extinguiu a defesa do “pleno emprego” dos anos anteriores de desenvolvimento crescente do capital, chamados por alguns de “anos dourados”, para a defesa de formas precárias de emprego, sem nenhuma garantia de direitos sociais, o que provocou a redução dos salários, um crescente número de empregos em tempo parcial, os quais obrigaram os trabalhadores a buscar o seu sustento em vários tipos de ocupações e elevaram o número de desempregados.

Como explica Mészáros (2006, p. 31),

[...] atingimos uma fase do desenvolvimento histórico do sistema capitalista em que o desemprego é a sua característica dominante. Nessa nova configuração, o sistema capitalista é constituído por uma rede fechada de inter-relações e de indeterminações por meio da qual agora é impossível encontrar paliativos e soluções parciais ao desemprego [...].

Ou seja, entramos na fase do desemprego estrutural. Ainda discorrendo sobre esse novo momento histórico do capital, o autor (Ibidem) afirma que as palavras que sintetizam os obstáculos enfrentados pelos trabalhadores nesse novo período se substanciam nos termos “flexibilidade” e “desregulamentação”. Essas, segundo Mészáros (2006, p. 34),

[...] sintetizam as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, [...] pois a “flexibilidade” em relação às práticas de trabalho – a ser facilitada e forçada por meio da ‘desregulamentação’ em variadas formas –, corresponde, na verdade, à desumanização/precarização da força de trabalho.

É importante destacar ainda, que todos esses ataques necessitam, para serem colocados em prática, de um Estado alinhado às políticas neoliberais. Por isso, o primeiro alvo da ideologia neoliberal, para legitimar o projeto do capital de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento, foi agir para modificar a concepção da atuação do Estado. Agora ele precisa ser “mínimo”. O que na verdade significa, segundo Netto e Braz (2007, p. 227),

a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. A verdade é que ao proclamar a necessidade do ‘Estado mínimo’, o que pretendem os monopolistas e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalhador e o máximo para o capital.

Essas políticas se efetivam a partir da aprovação de leis, pelo Estado, de desregulamentação das relações de trabalho – flexibilização –; pelo avanço na redução, mutilação e privatização dos sistemas de seguridade social; e pela entrega para o grande capital de empresas e serviços estatais – saúde, educação, transporte, energia, telecomunicações, riquezas nacionais como o minério, petróleo, etc.

Para as políticas de educação, as concepções neoliberais se estabelecem, segundo Tonet (2012, p. 36), das seguintes formas, a saber:

[...] em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para a situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação dessa atividade em uma simples mercadoria.

No Brasil, tais concepções entram no cenário político nos anos 90, como já desenvolvemos no ponto “2.2.6 Redemocratização: Lei de Diretrizes e Bases de 1996”, ao tratar tanto das condições de produção do discurso acerca da Lei de Diretrizes e Bases do período, como do próprio conteúdo da reforma. Nesse sentido, as mudanças curriculares buscaram adaptar a educação formal escolar às novas exigências das saídas neoliberais.

Com a entrada do governo Lula em 2003, como explica Ferreti e Silva (2017), há por um lado, um atraso do avanço das ideias neoliberais para a educação de caráter mais radicalizado, visto que os governos petistas buscaram desenvolver o que o autor vai denominar de neoliberalismo de terceira via, ou seja, buscou conferir maior atenção à coesão social ao buscar atender algumas necessidades básicas da classe trabalhadora.

Porém, com a crise do capital aberta em 2008, como explica Alves (2016), vão se intensificar as políticas de austeridade neoliberal. Isso porque a estratégia dos países imperialistas para superação da sua crise financeira foi a ofensiva na implementação de políticas neoliberais. Isso exigiu mesmo dos países imperialistas – onde ainda existiam algumas leis de proteção social, como na União Europeia – a intensificação da adoção das políticas de austeridade.

É nesse cenário, segundo explica Alves (2016), de ofensiva do neoliberalismo e de disputas geopolíticas no sistema-mundo do capitalismo global – EUA e União Europeia (capitalismo neoliberal) x Rússia e China (capitalismo Estatal) –, que a América Latina, em particular o Brasil, encontra-se mergulhada desde o início nos desdobramentos da crise de 2008 nos países periféricos.

Como explica Alves (2016, p. 7),

[...] para os EUA, diante do novo polo de disputa geopolítica com China e Rússia; e da crise do capitalismo neoliberal, que impulsionou processos econômicos, políticos e geopolíticos que ameaçam o poder do Dólar, tornou-se tarefa geopolítica decisiva ocupar territórios de poder e dinheiro. Na verdade, a reação neoliberal na América do Sul na primeira metade da década de 2010 significou tomar as rédeas de governos neodesenvolvimentistas – por eleições ou por golpes de Estado – aproveitando-se, principalmente, das debilidades orgânicas de experiências progressistas que não conseguira, nos últimos quinze anos, romper com o Estado neoliberal (o maior exemplo é o Brasil).

Nesse sentido, diferente da União Europeia, que já vinha em um processo de dilapidação de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, pelos próprios governos no poder, na América Latina, em sua maioria, era necessário, como explica o autor (2016), derrotar os projetos em curso – pós liberais e neodesenvolvimentistas.

No caso do Brasil – já entrando nas condições de produção estrita do discurso da reforma do ensino médio – como não foi possível tirar no voto, como correu na Argentina, conforme Alves (Ibidem, p. 7), “Washington apoiou, sub-repticiamente, um golpe de Estado de novo tipo, ensaiado no Paraguai em 2012 – o dito ‘golpe político-jurídico-midiático’”, utilizando-se de



um mecanismo complexo de desestabilização contínua do governo: explorando o cenário de crise econômica, de aumento da inflação e das constantes acusações de corrupção ao PT e ao governo através do judiciário e da mídia.

Conforme Alves (Ibidem), retomar as rédeas por completo do poder de Estado, antes nas mãos dos governos neodesenvolvimentistas de Lula e Dilma, que, em última instância, só fizeram “paralisar” o avanço do projeto neoliberal iniciado do governo de Fernando Henrique Cardoso, sem buscar reverter ou romper com esse projeto, era fundamental, visto que o país, além de sempre ter sido o elo mais forte do imperialismo norte-americano na América do Sul, possui grandes riquezas em várias áreas fundamentais que são importantíssimas para o mercado internacional.

E é nesse cenário, como explica Alves (Ibidem, p. 3), que assume a presidência Michel Temer, com a tarefa histórica de “promover a reestruturação reacionária e conservadora do capitalismo brasileiro nas novas condições históricas de dominância do império neoliberal”. Tal reestruturação passa, em primeiro lugar, por fazer as reformas necessárias condizentes com o projeto neoliberal.

Nesse sentido, o desmonte da CLT/“Reforma” Trabalhista – que tem por consignas a flexibilização e desregulamentação do trabalho (Lei nº 13.429/2017) –, o congelamento por 20 anos do orçamento voltado para os gastos públicos com educação, saúde, etc. (PEC nº 241 ou nº 55/2016), a privatização de áreas estratégicas estatais para o mercado internacional, a aprovação da reforma da previdência, para citar algumas medidas, fazem parte de um conjunto de “reformas”, iniciadas no governo Temer, que visam satisfazer os interesses do bloco neoliberal no poder.

Como explica Cavalcante (2007, p. 62), é nesse atual momento de reordenamento mundial, de reestruturação produtiva, que as “reformas da educação pública, [...] tomando como modelo o mundo empresarial, visam a uma transformação não só da forma de oferta de educação, mas também em seu sentido”. E é, exatamente, neste contexto, no bojo desse conjunto de “reformas” apresentado pelo governo Temer, que em 23 de setembro de 2016 – 23 dias após o então presidente interino Michel Temer (PMDB) assumir de forma definitiva a Presidência da República com o *impeachment/golpe* da Presidenta Dilma, que é sancionada a Medida Provisória nº 746/2016, a qual propõe para o Ensino Médio brasileiro: a “flexibilização” do currículo escolar; a ampliação da carga horária rumo à escola integral e a inserção do ensino técnico no Ensino Médio.

Para tentar convencer parte da população brasileira<sup>11</sup>, é necessário produzir discursividades que desqualifiquem o modelo de ensino médio vigente. “**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**”. Sendo necessário, segundo o governo, para resolver o problema da educação, “**SD 9 [...] oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável**”.

Para aprofundar o que isso significa, vamos à análise da primeira sequência discursiva:

**SD 2 – 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**.

O advérbio de tempo, “atualmente”, na sequência citada, faz referência direta ao modelo em voga antes da aprovação da MP, afirmando que a sua proposta curricular é “extensa, superficial e fragmentada” – e que por isso “não dialoga com a juventude”, “**com o setor produtivo**”, “**tampouco com as demandas do século XXI**”. Como desenvolvemos acima, as exigências colocadas para o século XXI, considerando que a educação formal escolar é parte constitutiva da manutenção da reprodução da sociabilidade capitalista, consistem em garantir uma proposta educacional que atue na formação dos novos trabalhadores, no novo momento em que o desemprego estrutural; a formação polivalente; a flexibilização, a desregulamentação e a precarização do trabalho são as consignas do momento.

Ou seja, a atual reforma do ensino médio foi elaborada levando em consideração as Condições de Produção do Discurso que desenvolvemos ao longo desse ponto. Os termos em grifo (“**setor produtivo**”, “**demandas do século XXI**”) explicitam as exigências postas pelo capital neoliberal em crise, colocando a educação a serviço das novas exigências do mercado.

São várias as passagens, no documento de Exposição de Motivos que acompanhou a MP 746/2016, que explicitam os interesses do governo com a aprovação do atual modelo de reforma do ensino médio fazendo referência às necessidades do mercado. Vejamos:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, **com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI** (BRASIL, 2016).

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas **habilidades e competências**,

---

<sup>11</sup> Referimo-nos, aqui, aos movimentos de professores e estudantes que defendem uma escola pública, de qualidade para todos.

pois são forçados a cursar, no mínimo, **treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho** [...] (Ibidem).

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** (Ibidem).

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** (Ibidem).

Como afirmam Pêcheux e Fuchs (2014, p. 165), toda “[...] formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classe”, isto é, só adquirem sentido em referência à Formação Ideológica (FI) a que se interligam.

As formações ideológicas são expressões da estrutura ideológica de uma formação social dada, caracterizada pelo modo econômico de produção vigente e pelas diferentes relações de classes sociais resultantes dessa forma de sociabilidade. Como explica Amaral (2005), na formação social capitalista, existem duas formações ideológicas: a Formação Ideológica do Capital e a Formação Ideológica do Trabalho. É nas formações ideológicas, pois, que se manifestam as ideologias singulares – como denomina Lukács (2013) –, nas quais o sujeito do discurso se posiciona em relação aos interesses de classes com que se identifica. No caso referente ao discurso da reforma, como pudemos constatar nas materialidades referidas, o ideológico está inscrito na ordem material da língua, inscrito nas escolhas lexicais das expressões: “não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”; “treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho”; “um novo modelo de ensino médio [...] alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF”; “oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável”.

Percebe-se, nessas discursividades, a materialização do discurso alinhado à Formação Ideológica do capital que busca adequar a educação da classe trabalhadora às necessidades imanentes à sua reprodução (do capital) e aos interesses do mercado.

Mas o que autoriza a afirmação de que a proposta contida na Lei 13.415/2017 atende os interesses do mercado? É com o intuito de chegarmos à resposta dessa pergunta que

desenvolveremos nossa análise. Para tal, é necessário, antes de tudo, que conheçamos o conteúdo da reforma.

A Medida Provisória 746/2016, proposta pelo Ministério da Educação do Governo Temer, editada em 23 de setembro de 2016 e sancionada enquanto Projeto de Lei 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente Temer, propõe significativas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9.394/1996 – e na Lei que regulamenta o FUNDEB – lei nº 11.494/2007 –, propondo alterações na organização curricular do Ensino Médio, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento.

Entre as mudanças proposta na Lei 13.415/2017, está a oferta do ensino médio em tempo integral. A medida altera o art. 24 da LDB e estabelece no § 1º que a “carga horária mínima anual, a partir de 02 de março de 2017, passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas no prazo máximo de 5 anos”. A proposta mantém o modelo atual com a oferta de 800 horas anuais e anuncia a proposta para o tempo integral com as 1.400 horas. E no art. 13º da Lei, institui no âmbito do Ministério da Educação a política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa política prevê o repasse de recursos, pelo prazo de 10 anos, para que as redes públicas possam fazer a oferta do tempo integral.

Contudo, o coração da reforma está nas alterações da organização curricular do ensino médio. Foi incluído um novo artigo, 35-A, que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio<sup>12</sup>. Este novo artigo está composto por 8 parágrafos, dos quais pontuaremos aqui os que compreendemos serem os mais relevantes.

Art. 35 – A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 2º-A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá **obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.**

§ 3º-O **ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

---

<sup>12</sup> É importante ressaltar, que na época de sanção da MP não existia se quer uma proposta definida de Base Nacional Comum Curricular.

§ 5º **A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio**, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral** do aluno, de maneira a adotar um trabalho **voltado para a construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Com a Lei 13.415/2017, também, é alterado o art. 36 da LDB, que passa a ter nova redação e que estabelece:

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

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III- ciências da natureza e suas tecnologias;

IV- ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Assim, o currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes, tendo como foco de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda parte será de “escolha”<sup>13</sup> de cada estudante pelo itinerário formativo. Como colocado no § 3º do art. 35º, apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática serão obrigatórios nos três anos de ensino.

É essa reforma que, segundo o governo, garantirá aos sistemas de ensino “**oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável**”. Vale ressaltar que “sustentável” aparece aqui, como estabelece o próprio discurso do governo presente na Exposição de Motivos, em duas perspectivas: a primeira, atrelada à formação para o mercado de trabalho, com a oferta do itinerário de formação técnica e profissional, estabelecendo um sinal de igualdade em formação técnica e inserção no mercado de trabalho; a segunda leva em consideração os dados sobre a arrecadação previdenciária e a relação entre população ativa e inativa, estabelecendo a condição de que, se a educação não for reformulada, “[...] não [haverá] garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico”. (BRASIL, 2016). Eis o que diz o próprio documento,

<sup>13</sup> No ponto 4.6 desenvolveremos essa questão.

[...] 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. (BRASIL, 2016).

Dito isto, buscaremos agora, compreender de que lugar é enunciado esse discurso e quem é seu porta-voz.

### 4.3 O lugar de enunciação da reforma do Ensino Médio

Na perspectiva da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux (1988), o analista do discurso não pode se restringir apenas à materialidade empírica do discurso. Tem que tratar os discursos como práticas de sujeitos no seu fazer histórico-discursivo, buscando a posição do sujeito do discurso.

Como explica Amaral (2005, p. 73-74), “em AD reconhece-se que toda formação discursiva pressupõe uma forma sujeito, que é a forma a partir da qual o sujeito se identifica com tal formação discursiva e se posiciona enquanto sujeito do discurso”. E continua: “entendemos que a forma sujeito seja a forma para qual se encaminha o sujeito do discurso para definir sua identidade; é a base de identificação do sujeito no mundo. Essa base é representada por uma posição do sujeito que estabelece a perspectiva daquilo que está sendo enunciado”. Ou seja, o sujeito do discurso constitui-se sócio-historicamente, assumindo no movimento de identificação e desidentificação as Formações Discursivas (FD). No caso do nosso objeto de estudo, como já desenvolvemos no ponto anterior, constata-se a presença da Formação Discursiva do Mercado alinhada à Formação Ideológica do Capital.

Sendo assim, para revelarmos a materialidade discursiva na qual se estrutura o discurso sobre a atual reforma do ensino médio, evidenciando, nesse primeiro momento, o lugar do sujeito e os seus interesses, é necessário partirmos do lugar de onde é enunciado o discurso.

**SD 1– Excelentíssimo Senhor Presidente da República.** 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.

**SD 13 – MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016.** [...]. **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei.

Nesse movimento de análise, procuramos compreender qual a posição do sujeito no funcionamento discursivo, como explica Amaral (2005, p. 99), destituindo-o “de uma posição central, a qual lhe daria toda a autonomia e responsabilidade pelo que fala, e reconhecê-lo como efeito de um processo ideológico”. Nesse caso, reconhecer a qual Formação Ideológica se identifica.

As condições de produção amplas e estritas do discurso – desenvolvidas no ponto anterior – nos levam à compreensão de que a posição do sujeito do discurso é indissociável do lugar de onde o discurso é enunciado. Nesse sentido, é possível identificar o Estado capitalista como o lugar de enunciação do discurso. Estado entendido, antes de tudo, como um produto do antagonismo inconciliável existente entre as classes sociais (MARX, 2010).

O que significa dizer que o sujeito do discurso da atual reforma do ensino médio se posiciona ao lado dos interesses do capital, ou seja, seu discurso pertence à Formação Ideológica do capital, que no novo momento de aprofundamento das políticas neoliberais, assume contornos cada vez mais destrutivos.

Dito isto, buscaremos agora compreender a partir das necessidades impostas pelo capital, em seu novo momento de crise e de aprofundamento das saídas neoliberais, como se apresentam as saídas por ele impostas à educação brasileira.

#### **4.4. Sobre a necessidade da reforma do Ensino Médio**

Segundo Bakhtin (1992), o sentido do discurso não pode ser apreendido com uma análise que se limite às funções gramaticais das palavras no texto. A materialidade linguística é sim, pois, o ponto de apoio e referência, como explica Amaral (2005, p.96), “para que possamos chegar à compreensão da totalidade do discurso”. Essa totalidade, como desenvolve a autora (Ibidem), “que se apresenta como um todo acabado, é contraditoriamente, dinâmica e processual”.

Esse “indício de totalidades” de um discurso, segundo Bakhtin (1992, p. 299), é determinado por “três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento”.

O objeto do sentido, mencionado por Bakhtin (1992) no ponto 1, refere-se ao tema do discurso. Como sintetiza Cavalcante (2007, p.73), “o tema de um discurso é o sentido de uma enunciação em função de determinados objetivos que deverá atingir”, o que para Bakhtin não está relacionado à defesa ou demonstração por um enunciante de uma proposição, tampouco remete ao constituinte imediato de uma frase, qualificada pelo predicado, na forma como é abordada pelos linguistas. Para o autor (1992, p. 300), o tema “supõe circunstâncias precisas da enunciação verbal, mas sempre em relação aos enunciados anteriores”. Ou seja, o tema da enunciação não é determinado pelas formas linguísticas, mas pela situação histórica determinada, na qual devem ser consideradas as “possibilidades conjunturais que atualizam e entrecruzam uma diversidade de enunciados” (AMARAL, 2005, p. 97), pela via da interdiscursividade.

O que significa dizer, na perspectiva da AD, com base em Cavalcante (2007, p. 74), que “o que interessa não é o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela foi enunciada”. É a partir desse movimento que chegaremos ao sentido, visto que, como explica Orlandi (2001, p. 42), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

Outro elemento importante abordado por Bakhtin (1981) é o de que toda enunciação é também dotada de significação, que é definida pelo autor (1981, p. 129) como “os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”. Ou seja, a significação se estabelece na relação entre os elementos linguísticos que compõem o discurso. Como explica Bakhtin (op.cit.), ao demonstrar a relação entre tema e significação,

[...] o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. [...] A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico [...] orienta-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra [...] dicionarizada.

É a partir dessa perspectiva que abordaremos os sentidos de mudança expressos no discurso sobre a Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 de 2017, estabelecendo, nesse movimento de análise, os interesses em jogo na aprovação da reforma. Para o melhor



desenvolvimento da análise, separamos as sequências em blocos cujos sentidos convergem. Percebemos, a partir da análise do objeto, que os sentidos de mudança do discurso acerca da reforma do ensino médio, em primeiro lugar, se apresentam no funcionamento do discurso, a partir da negação do modelo de ensino médio anterior. Nesse sentido, nesse exercício de análise, trilharemos o mesmo caminho escolhido pelo locutor, contido na Exposição de Motivos. Partiremos do discurso acerca dos dados referentes aos indicadores de avaliação do ensino médio, utilizados pelo governo, para justificar a implementação da reforma. Encontramos esses elementos nas seguintes sequências discursivas.

**SD 4**– 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**.

**SD 5** –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%.

**SD 6** – **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.

**SD 7** –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, **decreceu**, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.

**SD 8** – 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.

Como é possível perceber, nas sequências anteriormente referidas, há um grande esforço, por parte do governo, em demonstrar, a partir dos dados referentes aos indicadores de avaliação do ensino médio, que tal modelo não garante bons resultados, logo, precisa ser reformulado, visto que não é possível a permanência de um modelo que não garante resultados positivos. Para tanto, utiliza-se dois recursos discursivos complementares que negam o modelo vigente: primeiro, enfatizando que o modelo vigente não apresenta bons resultados, com a

utilização de sentenças, como: **“apresentaram péssimos resultados educacionais”**, **“não possuem bom desempenho educacional”**, **“resultados ínfimos”**, **“estagnado”**, **“nenhum crescimento”**. Além disso, a continuidade da sua aplicação está levando a uma piora dos resultados educacionais. Essa constatação negativa é intensificada na linha de negação do modelo vigente, quando, a partir da comparação de desempenho em anos anteriores, busca demonstrar a partir das palavras e sentenças como: **“queda”**, **“regrediu”**, **“redução”**, **“decreceu”**, **“aquém do mínimo previsto”**, **“essa realidade piora”**, **“abaixo do esperado”**, **“a situação piora”**. Por isso, a urgência da reforma do ensino Médio e a sua aprovação via Medida Provisória.

Antes de continuarmos o desvelamento do funcionamento desse discurso, é importante destacar a forma autoritária que se revela no ato da aprovação da reforma do ensino médio via MP. A Medida Provisória é definida como um dispositivo com força de lei, de efeito imediato, que é usado pelo presidente da República em casos de urgência e relevância social, mas sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada pelo Congresso Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos, impondo ao Congresso Nacional que pautar o assunto imediatamente. Ora, se o Ensino Médio já dispõe de uma legislação completa em vigência, a saber: a) a LDB de 1996, que ao longo dos últimos anos passou por várias revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n. 5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; b) as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE) que, segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 7),

[...] é um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativos do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura, no currículo do ensino médio.

Ante esses argumentos, a alegação de urgência e relevância social, nesse sentido, não se justificam; não há elementos materiais que imponham ao executivo uma ação imediata. Na verdade, o que há, é uma tentativa, a partir do discurso, de convencimento de que os resultados do ensino médio são ruins e de que o novo modelo de ensino garantirá a entrada de jovens trabalhadores no mercado de trabalho, que precisa de mão-de-obra “qualificada”, para impor a aprovação da reforma sem qualquer debate público ou intervenção social no modelo apresentado. O central dessa forma era aprovar o seu conteúdo, visto que, também, não é

verdade que não existam proposições e debates com políticos, pesquisadores e especialistas em educação acerca das mudanças necessárias para o ensino médio brasileiro.

A utilização desse tipo de recurso – MP – garante a aprovação sem a devida discussão. Isso porque esse dispositivo legal pauta os debates no Congresso Nacional e no Senado, impondo a obrigatoriedade da discussão o mais rápido possível, visto que o prazo de vigência da MP é de 120 dias. Se por um acaso a MP não seja aprovada ou rejeitada nos primeiros 45 dias, a partir da data de publicação da proposta, obrigatoriamente tranca-se a pauta de votações da Casa em que ela se encontrar até que seja votada, o que limita muito o próprio debate nas instâncias do legislativo e impede a participação popular no processo de formulação da proposta em questão.

É importante salientar, ainda, que o uso de dispositivos com poder de lei pelo poder executivo para legislar sobre políticas públicas fundamentais, em geral ocorre, no histórico brasileiro, em governos de caráter autoritário, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino apresentadas por Gustavo Capanema, no período do governo autoritário de Getúlio Vargas – o Estado Novo –, que foram sancionadas via decreto-lei, dispositivo constitucional que garantia ao poder executivo legislar (elaborar leis e executá-las). No Brasil, historicamente, o decreto-lei foi utilizado no Estado Novo e no Regime Militar. Com a aprovação da Constituição de 1988, o decreto-lei deixou de ser previsto constitucionalmente, porém, em termos de função, foi substituído pela medida provisória. A diferença, fundamental, entre elas é que o decreto-lei, em caso de ausência de manifestação do Congresso Nacional, era considerado definitivamente aprovado, já a medida provisória deve ser aprovada pelo Congresso Nacional. Caso não haja manifestação do Congresso no tempo regimental, ela é rejeitada tacitamente e perde sua eficácia legal.

Quanto à análise do conteúdo das sequências, sobre os dados referentes aos indicadores de avaliação da educação apresentados pelo governo, que estabelecem que a continuidade da aplicação do modelo vigente está levando a uma piora dos resultados educacionais, se nos ativermos bem à base constitutiva desse discurso, que parte da materialidade dos resultados de avaliação da educação para o ensino médio, percebemos que, ao mesmo tempo em que tenta demonstrar a “ineficiência” do ensino médio com base nos dados para justificar a aprovação da reforma, revela com o que concretamente a instituição/governo – sujeito desse discurso – está preocupada: a melhora dos dados referentes ao desempenho educacional dos estudantes. Vejamos a sequência a seguir.

**SD 3**– 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**.

O verbo “reverter” aparece aí com sentido de mudança, ou seja, o ensino médio precisa ser reformulado para apresentar “resultados”. Mas, quais os critérios levados em consideração para avaliar o bom ou mau desempenho educacional? No Brasil, utiliza-se, para avaliar as condições de aprendizagem, os resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), e, para o ensino médio, a nota do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, do qual se exigem somente os conhecimentos referentes a português e matemática.

A proposta da reforma do ensino médio estabelece no Art. 35 § 3º que: “**o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio,[...]**” (BRASIL, 2017).

É explícita a preocupação por parte do governo em garantir a preparação dos estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País, ao assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimento das demais no currículo escolar. Ao priorizar a Língua Portuguesa e a Matemática, a preocupação do governo está centrada na preparação dos estudantes para a realização dos testes padronizados que resultam de indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Como explicam Motta e Frigotto (2017, p. 05-06),

[...] é nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala.

Por que, para o governo brasileiro é tão importante melhorar os indicadores da educação? Segundo Krawczyk (2014, p. 37, grifo do autor), a chave desse projeto está em garantir “a competitividade do país no mercado globalizado [...], e o lugar do Brasil no *ranking* internacional da ‘qualidade de seus recursos humanos’ apresenta-se como uma das variáveis imprescindíveis para atingir esse objetivo”. Ou seja, na disputa por espaço no mercado internacional, o Brasil precisa apresentar-se como o lugar no qual o capital internacional pode

investir, tanto pela garantia do fornecimento de mão-de-obra adequada ao desenvolvimento do trabalho, como pela garantia de mão-de-obra barata.

Como explica Motta e Frigotto (2017, p. 03),

[...] no ciclo da globalização neoliberal, a política econômica está focada nas vantagens comparativas dos países como forma de potencializar a competitividade na nova divisão internacional do trabalho. No Brasil, as vantagens comparativas são: os fartos recursos naturais que possibilitam o mercado de exportação de matérias-primas; e o setor de serviços, que é favorecido, ainda, pelo baixo valor da mercadoria força de trabalho.

Como isso é garantido pela proposta de reforma do ensino médio? Pela garantia, como aponta o próprio documento de:

**SD 10 – um novo modelo de ensino médio [...] que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF.**

Antes de tudo, no que se constitui o Banco Mundial?

O Banco Mundial surge das articulações internacionais antes do término da Segunda Guerra Mundial, em 1944, juntamente com outras organizações com o propósito de manter a “paz internacional”, principalmente para os países europeus que foram devastados pelas guerras. A partir da segunda metade do século XX, os organismos internacionais passaram a exercer força significativa no cenário econômico e político mundial que ia se ampliando a cada ano (MACHADO; PAMPLONA, 2008).

As primeiras discussões acerca da criação do Banco Mundial se deram em um momento histórico cuja demanda pela reconstrução dos países devastados pela guerra era pauta que interessava a múltiplos setores, entre eles aos industriais dos países capitalistas europeus. Os debates ocorridos dentro da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, evento realizado na cidade de Bretton Woods, foram os primeiros passos para a construção do Banco. Na prática, a criação do Banco Mundial ocorreu em meio a muitos conflitos de interesses no interior da classe dominante americana, uma vez que, desde o princípio das discussões, os americanos buscavam conduzir o processo com o intuito de criar uma espécie de consenso em torno da reafirmação da hegemonia dos Estados Unidos (EUA) perante o mundo. Assim, constituiu-se uma nova arquitetura econômica internacional, na qual organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, serviriam como instrumentos favoráveis aos propósitos imperialistas (PEREIRA, 2010), como explica Soares (1998, p. 20):

[...] nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento [...]. De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-se aos novos requisitos do capital globalizado.

A referida crise, segundo Leher (1999), provocou uma relação de submissão, dos países tomadores de empréstimos, ao Banco Mundial e ao FMI, na qual o único meio possível para a renegociação da dívida adquirida e a retomada de investimentos privados no país estavam condicionadas, em tempos neoliberais, à liberalização econômica por meio de ajustes estruturais, de acordo com os requisitos do capital “globalizado”.

Nesse sentido, o Banco Mundial juntamente com outros organismos internacionais, passou a pautar toda a agenda de implementação de políticas para o ajuste das economias nacionais à lógica de reprodução do capital internacional.

No campo da educação, voltando à análise da **SD 10**, não é nenhuma novidade o entrelaçamento das políticas para a educação no Brasil e as determinações do Banco Mundial. O que chama a atenção é que não há, por parte do governo, nenhuma tentativa de esconder esse discurso, de mascarar-lo. Na verdade, exatamente pelo papel que veio a desempenhar – garantir a implementação a qualquer custo das políticas neoliberais para o momento atual – e pelo próprio *gênero do discurso* – que diz respeito à forma de representação do discurso, no nosso caso, a Exposição de Motivos nº00084/2016/MEC4, que por mais que seja um documento público de acesso a todos que queiram ler, tem como interlocutor (o endereçado) o presidente da república, para quem seu ministro, elaborador da Exposição de Motivos, expressa as convicções do próprio presidente –, é necessário explicitar a que interesses estão alinhados, ou seja, os do mercado internacional financeirizado.

Como explica Laval (2019, p. 29), há muito o capital internacional apresenta

[...] um novo modelo escolar e educacional que tende a se impor [e que] se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simples, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia.

E é com base nessa compreensão de escola a serviço da economia de mercado, que o Banco Mundial, no documento “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, define as Estratégias para a

Educação 2010-2020 e estabelece as diretrizes para a educação, em âmbito mundial, destinada aos países parceiros do Banco, incluindo o Brasil<sup>14</sup>. É nesse documento que são apresentadas “as recomendações do Banco Mundial” a que o “novo modelo de ensino médio” está alinhado.

Esse documento, ao tratar especificamente sobre o caso brasileiro, sinaliza que o aumento das taxas de escolarização no ensino fundamental aumentou a pressão sobre os níveis de ensino médio e superior, que, segundo o Banco Mundial (2011, p. 04), são fundamentais para o “desenvolvimento de uma força de trabalho habilidosa, produtiva e flexível”.

Nesse sentido, em relação ao ensino médio, o documento faz três considerações centrais: na primeira, salienta que é a partir dos 16 anos que os jovens iniciam a transição da escola para a vida profissional, portanto, é necessário que esse jovem não interrompa o itinerário escolar após o ensino fundamental; na segunda, explicita que a “pedra angular” das políticas públicas voltadas ao ensino médio é o jovem, nesse sentido, como estão passando por um momento de transição, é preciso construir/fortalecer habilidades de trabalho, valores e atitudes que corroborem a construção desses jovens; na terceira, que é preciso alavancar o setor educacional privado via estabelecimento de parcerias para a formação técnica e profissional (BANCO MUNDIAL, 2011).

Na concepção do Banco Mundial, um fator decisivo que contribui negativamente para a qualidade da educação é o descompasso entre as demandas do mercado e a organização educacional de um país. Neste sentido, para o Banco Mundial (2011, p. 11), é preciso redefinir o termo sistema educacional, ou seja, este deve estar aberto:

[...] a todas as oportunidades de aprendizagem em uma determinada sociedade, seja dentro ou fora das instituições de ensino formal. Nesta definição, o sistema educacional é composto por todas as partes que estão preocupadas com a prestação, financiamento, regulação e uso de serviços de aprendizagem. Assim, além dos governos nacionais e locais, os participantes incluem instituições de ensino privadas, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações sem fins lucrativos e com fins lucrativos. Esta rede maior de interessados é crucial para um sistema de educação no sentido amplo, assim como são os recursos e as relações de responsabilização que conectá-los.

Ou seja, o sistema educacional ampliado se estabelece tem três eixos centrais, quais sejam: 1) mercado: os sistemas de ensinos devem abranger todas as *oportunidades de aprendizagem* – filantrópicas, empresariais, comunitárias, religiosas, etc. – e todo o leque de

---

<sup>14</sup> Paquistão e Brasil são os países mais citados no documento.

profissionais à disposição, “[...] por exemplo, professores, treinadores, pessoal não acadêmico<sup>15</sup> e administradores” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 12); 2) participação: todas as partes que compõem o sistema de ensino devem ter suas vozes ouvidas, notadamente os empregadores, que, segundo o BM (2011, p. 12), são aqueles com “força potencial para melhorar a forma como o sistema funciona”; 3) Estado: a quem cabe as funções de manutenção e execução do sistema educacional, tais como: mecanismos de dotação financeira; leis; regras e regulamentos que determinam o funcionamento de todo o sistema de ensino – forma de contratação dos professores, salários; valor dos recursos fiscais destinados; as formas de supervisão e avaliação das redes de ensino e dos alunos; etc.

O apoio técnico e financeiro do Banco Mundial vai depender da aceitação, por parte dos países parceiros, dessa concepção de sistema educacional ampliado e de cinco pontos estruturais para a criação de um ambiente favorável a reformas mais profundas, a saber (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 30):

- 1) melhorar a qualidade e relevância do sistema de ensino, de modo a melhorar os seus laços com o mercado de trabalho e transição escola-trabalho, respondendo assim à crescente demanda por programas flexíveis de competências;
- 2) promover quadros políticos que garantam a qualidade dos serviços educacionais prestados;
- 3) melhorar a eficiência dos sistemas de ensino;
- 4) promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para as populações desfavorecidas;
- 5) apoiar a garantia de qualidade e mecanismos de financiamento eficientes e equitativos para o ensino superior, que está cada vez mais sob pressão para fornecer uma força de trabalho com as habilidades relevantes e gerar inovações que impulsionem o progresso econômico.

Os cinco pontos estruturais e sua articulação com os três eixos são os elementos colocados pelo BM que antecedem a proposta de reforma do ensino médio prevista, primeiramente, pela MP 746/2016 e referendada pela Lei 13.415/2017 – aquilo que o Banco Mundial define como abordagem sistêmica ou abordagem de sistemas, que tem por objetivo alavancar o setor educacional privado, com a inclusão de populações sem acesso à educação escolarizada, garantindo a preparação da força de trabalho para o mercado.

Como aponta o documento, a alavanca ao setor privado – no caso dos jovens do ensino médio – se dá via formação técnica e profissional, que pode ser realizada tanto a partir do ensino superior profissionalizante, como pelo ensino técnico e profissional de nível médio. Um

---

<sup>15</sup> Pessoal não acadêmico enquadra-se na ideia de notório saber.



exemplo exposto no documento é a experiência em Moçambique do Projeto de Treinamento e Educação Vocacional e Técnico (PTVET). Como abordado no documento (2011, p.37/38, grifo nosso),

[...] o Projeto de Treinamento e Educação Vocacional e Técnica de Moçambique pretende transformar o sistema TVET existente em um *sistema de treinamento puxado pela demanda* que irá proporcionar mais beneficiários no mercado relevantes para as competências e oportunidades econômicas. O projeto tem como objetivo envolver o setor privado e vai estabelecer uma estrutura de governança com representação do governo, indústria e sociedade civil. Isso também irá *criar um quadro de qualificações sustentado por padrões profissionais para setores visados* que apresentarem crescimento do emprego e falta de habilidade e vai realinhar o sistema TVET *baseado em padrões ocupacionais*.

Esse mesmo modelo, vivenciado em Moçambique, é o modelo proposto na reforma do ensino médio brasileiro quando ela estabelece na sequência a seguir que:

**SD 10** – o 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.

Percebe-se, na materialidade em análise, que esse projeto de ensino concebe uma educação que esteja refém da demanda local do mercado, para a preparação da força de trabalho alinhada às suas determinações imediatas.

Como explícito nas próprias diretrizes do Banco Mundial (2011, p. 21), ao tratar sobre a ligação entre os sistemas de educação e mercado de trabalho, o “objetivo chave da nova estratégia” dos sistemas de ensino é “melhorar a relevância do mercado de trabalho”.

[...] atualmente, muitos jovens nos países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, *habilidades e competências* necessárias para prosperar em uma economia global competitiva. Ao concentrar-se na aprendizagem, a nova estratégia será [...] [a de] aumentar a parcela de projetos que inclui o mercado de trabalho relacionado com os objetivos. A abordagem sistêmica adotada pela Estratégia reforça este foco, *reconhecendo os empregadores como os principais interessados sob a definição mais ampla do sistema de ensino e enfatizando a responsabilidade pelos resultados*.

Nesse sentido, no caso brasileiro, se é necessário investir na escola pública, que ela esteja umbilicalmente ligada às demandas imediatas e locais do mercado. Essa concepção de modelo/currículo para a educação de nível médio evidencia a perspectiva pragmática e utilitarista, pautada em resultados para o mercado, o que contraria todos os esforços feitos nos últimos anos para pensar a educação a partir de uma concepção que articule a formação propedêutica com a formação profissional. É possível afirmar que a reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/2017 relegou, de uma só vez, a educação pública de nível médio à concepção de educação tecnicista (SAVIANI, 2008), que defende os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e o papel da escola na preparação de indivíduos para o crescimento da produção/acumulação do capital.

No entanto, a grande contradição, silenciada por esse discurso, é que vivemos em um momento de desemprego estrutural e flexibilização e desregulamentação do trabalho<sup>16</sup>. Isso significa dizer que a formação técnica e profissional, além de estar à mercê das demandas locais e imediatas do mercado, não garantirá a entrada no mercado trabalho. Essa é a disjuntiva estabelecida no discurso da reforma entre formação técnica e profissional e entrada no mercado de trabalho, como se buscou disfarçar o discurso da reforma, principalmente, nas propagandas televisivas do governo, ao enunciarem no discurso argumentos como:

SDa – Eu quero o **ensino técnico** para **já poder trabalhar**.

SDb – E para quem prefere terminar o ensino médio **já preparado para começar a trabalhar**, poderá optar por uma **formação técnica profissional**.

SDc – Ou ainda, optar por uma formação técnica, caso queira **concluir o ensino e já começar a trabalhar**.

Isso, no entanto, não corresponde à realidade concreta do sistema de ensino público brasileiro. Atualmente, nem a conclusão do Ensino superior garante a seus egressos a inserção no mercado de trabalho.

Como explica Antunes (2007, p.198, grifo do autor),

[...] a reestruturação produtiva fundamentou-se ainda no que o ideário dominante denominou como *leanproduction*, isto é, a empresa enxuta, a “empresa moderna”, a empresa que constrange, restringe, coíbe, limita o *trabalho vivo*, ampliando o maquinário tecno-científico, o que Marx denominou como *trabalho morto*. Ela redesenha a planta produtiva, reduzindo

---

<sup>16</sup> Condições de Produção do Discurso.

força de trabalho e ampliando sua produtividade. O resultado está em toda parte: desemprego explosivo, precarização ilimitada, rebaixamento salarial, perda de direitos etc.

O desemprego é intrínseco ao novo modelo de acumulação do capital. Nesse sentido, o processo de acumulação flexível, a desregulamentação do trabalho, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade, como explica Antunes (2018), passam a ser face do capitalismo, conseqüentemente do capitalismo brasileiro, que desde os anos 1990, com os diferentes governos no poder, vem constituindo políticas públicas alinhadas a essa perspectiva. Os governos do PT – cada um com mediações diferentes – é que em certa medida “estagnaram” esse avanço em alguns aspectos, mas sem romper com a concepção neoliberal, porém, com a entrada, a partir do golpe de Estado, do governo Temer, há um aprofundamento radical das premissas impostas pelo neoliberalismo nas políticas de governo. Essas tendências se consubstanciam no panorama atual da realidade da classe trabalhadora brasileira, que não tem pela frente um caminho de estabilidade no trabalho; pelo contrário, a desregulamentação e flexibilização do trabalho na já aprovada reforma trabalhista de 2017 – entre outras medidas em andamento no governo Bolsonaro – lança a classe trabalhadora brasileira em condições de trabalho cada vez mais precários e na informalidade.

Como demonstram os dados do IBGE (2019)<sup>17</sup>, no documento “*Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*”, em 2018, a fatia de empregados com vínculo formal de trabalho na população ocupada ficou em 47,4%, o mais baixo resultado nos últimos sete anos. Já as taxas de desocupação e de subutilização<sup>18</sup> (taxa composta da subutilização da força de trabalho) mostraram forte crescimento nos anos de 2014 a 2018; a taxa de desocupação passou de 6,9% em 2014 para 12% em 2018; já a taxa de subutilização passou de 15,8% em 2014 para 24,6% em 2018; crescimento, como aponta a própria pesquisa do IBGE, da tendência de informalidade do mercado de trabalho brasileiro.

Além do aumento da subutilização da força de trabalho e da elevada desocupação, os resultados revelaram que as condições de trabalho foram desfavoráveis também para os que se

---

<sup>17</sup> BRASIL. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população Brasileira 2019. IBGE, Rio de Janeiro, 2019a.

<sup>18</sup> **Taxa composta da subutilização da força de trabalho**: consiste na “proporção da população subocupada por insuficiência de horas somada à população desocupada e à força de trabalho potencial, tendo como denominador a força de trabalho ampliada” (IBGE, 2019, p. 127). **Subocupação por insuficiência de horas trabalhadas**, por sua vez, “ocorre quando o trabalhador exerce um número de horas trabalhadas inferior a 40 horas semanais, possui disponibilidade para trabalhar mais horas, seja em um segundo trabalho ou mesmo substituindo o trabalho atual por um outro que tenha carga horária maior, e tem interesse em trabalhar mais horas” (IBGE, 2019, p. 127).

mantiveram ocupados, já que o número de trabalhadores com vínculo empregatício passou de 49,7% em 2016 para 47,4% em 2018, tendo queda de 2,3%, enquanto o trabalho sem vínculo empregatício passou de 18,4% em 2014 para 21,1% em 2018. Isso evidencia, como explica Antunes (2018, p. 119-120, grifos do autor),

[...] que em plena *era da informatização do trabalho* no mundo maquinal-digital, vem ocorrendo também um processo contraditório, marcado pela *informalização do trabalho* (trabalhadores sem direitos), presente na ampliação dos terceirizados/subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, teletrabalhadores, potencializando exponencialmente o universo do trabalho precarizado.

Ou seja, a entrada no mercado de trabalho que se materializa no discurso da reforma nas sentenças: “eu quero o **ensino técnico para já poder trabalhar**”; “terminar o ensino médio **já preparado para começar a trabalhar**”; “uma **formação técnica**, caso queira **concluir o ensino e já começar a trabalhar**”, consiste na realidade em uma manobra discursiva para administrar a “questão social”, que, como explicam Motta e Frigotto (2017, p. 5), se constitui na perspectiva da teoria social crítica

[...] como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder. [...] O caráter político da “questão social”, [...] surge a partir da preocupação de um determinado setor da sociedade que via na pobreza acentuada e generalizada – no pauperismo - advinda do processo de industrialização, da “nova ordem”, o risco ou a “ameaça de fratura” das instituições sociais existentes, tendo em vista o ingresso da classe operária no cenário político. A contradição fundante do sistema capital que precisa ser permanentemente administrada, pois põe em risco a “coesão social”.

Essa realidade exige, dos administradores do capital, a elaboração de mecanismo de “controle social”, que, no que corresponde à reforma do ensino médio, se consubstanciou no bombardeio ideológico da classe trabalhadora, convencendo-a de que a reforma do ensino lhe garantirá a entrada no mercado de trabalho; quando, na verdade, lhe oferecerá, via formação técnica aligeirada, uma certificação de algumas ou alguma “competência”, que no máximo lhe habilitará a ocupar uma função extremamente específica.

Como explicam Motta e Frigotto (2017, p. 6), para o capital, “torna-se determinante introduzir reformas na educação – ressaltamos, pública –, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a ‘questão social’ e criar as condições favoráveis para a expansão do capital”. Expansão essa que, como demonstramos, em tempos neoliberais,

se consubstancia na máxima extração da mais-valia via flexibilização e desregulamentação do trabalho, que na formação escolar está diretamente atrelada a uma formação geral precarizada e uma formação técnica aligeirada atrelada às demandas imediatas e locais do mercado, como veremos no ponto a seguir.

#### 4.5 O discurso de flexibilização na nova proposta curricular

**SD 12** – [...] 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.

Como explícito na **SD 12**, a proposta de reforma do ensino médio contida na Lei 13.415/2017 apresenta como “**principal determinação a flexibilização do ensino médio**”, a qual se configurará a partir da oferta de diferentes itinerários formativos, “inclusive”, como descrito na sequência, com a “oportunidade” de um “jovem” “optar” por uma “formação técnica profissional”.

O governo, ao assumir que a principal determinação é a flexibilização do ensino, assume, ao mesmo tempo, que o atual modelo vem substituir o modelo anterior, que era rígido. Nas palavras dos próprios idealizadores da reforma:

**SD 9** – [...] **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.

Ou seja, o atual modelo flexível, proposto pela atual reforma, vem substituir um modelo rígido não alinhado ao “mundo do trabalho”, estabelecendo, no funcionamento desse discurso, a controvérsia na relação entre rigidez e flexibilidade. Para o sujeito desse discurso, as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio de 2012, que estavam em vigor à época, são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso disciplinar, com excessivo número de componentes curriculares, o que não é condizente, segundo o governo, com as novas exigências do “mundo do trabalho”.

Para fins de esclarecimento, não nos proporemos aqui a estabelecer uma relação entre o que propõem as DNEM/2012 e o que a reforma proposta na Lei 13.415/2017 vem reformar, nos ateremos aos sentidos de flexibilização, a partir do próprio modelo apresentado,

estabelecendo, nesse percurso de análise, como o atual modelo atende ao novo momento do capital e qual a origem desse discurso da necessidade da flexibilização do ensino.

Nesse movimento de análise, compreende-se, a partir de Maingueneau (1989, p. 115), que “a memória discursiva é constituída por formulações que repetem, recursam e transformam outras formulações, que, por sua vez, não podem ser reconhecidas se desvinculadas do universo cultural e ideológico em que foram produzidas”. A partir dessa perspectiva pretende-se analisar o sentido da palavra “flexibilidade” ou “flexível” nos marcos da educação, e desvelar o conteúdo ideológico em que ela é significada na proposta curricular contida na Lei 13.415/2017.

Nesse sentido, o discurso acerca de um projeto de educação com práticas pedagógicas flexíveis, no qual o ensino médio proposto pela MP 746/2016 e depois pela Lei nº 13.415/2017 se insere, se estabelece em um quadro conceitual e ideológico mais amplo: o da aprendizagem flexível, que por sua vez se estabelece nos marcos da acumulação flexível.

Como discutimos no ponto acerca das Condições de Produção do Discurso, a crise aberta nos 70 marca o início das mudanças de acumulação do capital, que se estabelecem nos marcos da acumulação flexível, que, segundo Antunes (2002, p. 28), consiste

[...] em um padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, 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. Desenvolvendo-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo, frequentemente, à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e extrainhado. O trabalho “polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”<sup>19</sup>, combinado por uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive as empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho.

Ou seja, entramos na era em que o modelo de acumulação flexível impõe mudanças em todos os aspectos, tanto econômicos quanto sociais e ideológicos, agindo em todos os campos para garantir a reprodução/extração do capital. Isso significa dizer que, no campo da educação formal escolar, também foi imposto um novo modelo que consiga garantir, conforme Laval

---

<sup>19</sup> Como explica o autor (2002, p.28), “isso faz aflorar o sentido falacioso da ‘qualificação do trabalhador’, que, muito *frequentemente*, assume a forma de uma manifestação mais *ideológica* do que uma necessidade e efetiva no processo de produção. A qualidade e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam, de fato, a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter de seus trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade a disposição do capital”.

(2019, p. 40), o novo “trabalhador flexível”, capaz de acompanhar as mudanças tecnológicas “decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea”, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Como explica o referido autor (Ibidem, p. 39),

[...] todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda a “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptabilidade às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida.

O empregador - diferente do período de produção fordista e taylorista - não espera mais do trabalhador uma obediência passiva a instruções precisas; quer que este utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida; seja capaz de enfrentar as incertezas com iniciativa e autonomia. Como desenvolve Laval (2019), essa autonomia que se espera do trabalhador consiste na possibilidade de ele “se dar ordens” e se “autodisciplinar”. Contudo, como explica o autor (idem),

[...] isso não acontece sem um certo saber. Em outros termos o assalariado tem de se integrar num universo mais complexo os modos de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, segundo as fórmulas em vigor. Por isso a autodisciplina e autoaprendizagem andam de mãos dadas.

Isso significa dizer, que paralelamente à doutrina do capital humano<sup>20</sup>, o trabalhador terá que se armar de conhecimentos e “competências” durante toda a sua vida. Conforme Carnoy e Castells (1997 apud Laval, 2019), “na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizado acumulado e aptidão para aplicar esse aprendizado em situações diversas dentro e fora do local de trabalho tradicional. A diretriz é a ‘empregabilidade’ individual”.

---

<sup>20</sup>Conforme Frigotto (2017, p. 03), consiste em “uma [...] 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. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário.

Como estabelecido pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – em seu documento “Do bem-estar das nações, o papel do capital humano e social” (2001, p. 30, grifo nosso), “os empregadores exigem dos trabalhadores que sejam não apenas qualificados, mas também *mais maleáveis e aptos a se capacitar*”. Nesse sentido, para produzir trabalhadores adaptáveis/flexíveis, como aponta Laval (2019, p. 41), “a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos”.

Nesse sentido, para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral, visto que, o novo momento de acumulação do capital abre um cenário de instabilidade acerca das condições de trabalho, marcado pela incerteza crescente da empregabilidade, com uma rotatividade maior do trabalhador, cuja formação escolar não justifica mais a garantia da formação especializada.

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a “integração produtiva” se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado (KUENZER, 2017).

Como explica Kuenzer (Ibidem, p. 341),

[...] são combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

É nos marcos dessas mudanças que a Lei 13.415/2017 se inscreve. Vejamos as sequências discursivas a seguir:

**SD 14** – Art. 24 - § 1º - Carga **horária mínima anual** a partir de 02 de março de 2017, **passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas**, no prazo máximo de 5 anos.



**SD 16** – Art. 35 A - § 5º A **carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio**, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

**SD 17** – Art. 36. **O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino,** [...] a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Na **SD 14**, que trata da carga horária do ensino médio, a Lei determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino aumentar a carga horária imediatamente (desde 2017) para 1.000 horas e, no máximo em 5 anos, atingir a carga horária de 1400 horas. Isso significa dizer que, com essa ampliação, nos próximos 5 anos, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral.

Como dito na **SD 17**, a organização curricular do ensino médio será composta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e pelos Itinerários Formativos, dos quais a carga horária total para a BNCC – SD 2 – “não poderá ser superior” a 1.800 horas. “Não poderá ser superior” significa que só está estabelecida na Lei a duração máxima do conteúdo curricular comum, deixando por conta “dos sistemas de ensino” a sua “definição”. Isso significa que os sistemas de ensino terão autonomia para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo.

Suponhamos que todas as escolas garantirão as 1.800 horas da carga horária dos componentes curriculares comuns – BNCC. Se a escola estiver no modelo de 800 horas anuais – 2.400 horas no total –, os componentes curriculares comuns corresponderão a 75% da carga horária total do ensino médio, com uma diminuição bastante significativa dos conteúdos gerais básicos da formação escolar. Como o caminho é a ampliação da carga horária, se esta for de 1.000 horas anuais – 3.000 horas no total –, a BNCC corresponderá a 60% do currículo total; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano, em 3 anos – 4.200 horas no total –, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço.

O tempo restante será destinado a cinco possibilidades de percursos curriculares diferenciados, “à escolha” do aluno: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e

formação técnica e profissional. Observa-se que, dependendo da duração total do curso, o “caminho escolhido” terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional, por exemplo, variar entre 25 e 62% do total de duração do curso.

É explícita a perda de carga horária destinada ao acesso aos conhecimentos gerais das áreas de conhecimento comum a toda formação – conhecimentos científicos sistematizados nas áreas de química, biologia, física, história, geografia, filosofia, sociologia, artes. A flexibilização aparece aqui como a negação do direito à educação básica comum a todos os estudantes. Há um afunilamento do que se estabeleceu como formação geral (conhecimentos de direito a todos e fundamentais na perspectiva do desenvolvimento humano), colocada agora em níveis mais precários, nos quais, como discutimos no ponto anterior, as matérias de português e matemática passam a ser a base dessa formação. Nesse sentido, a flexibilidade, que aparenta positividade em contraponto à rigidez, significa, na verdade, rigidez àquilo que é elementar para o capital – português e matemática – para garantir os resultados educacionais.

Sendo assim, como a proposta da aprendizagem flexível é substituir a rigidez pela flexibilidade, relegando à educação a função de desenvolver competências, como exposto anteriormente, que permitam ao trabalhador aprender ao longo da vida, “ao longo de sua trajetória laboral”, como evidencia Kuenzer (2017, p. 339), “não há razão para investir em formação profissional especializada [...]: a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional”. Como explica a autora (2017, p. 340),

[...] o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica [...], reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho.

A questão a ser discutida, pois, é para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar, uma vez que, como já estabelecido no primeiro subitem da segunda seção, “Educação e formação humana: que seres humanos queremos formar”, a educação formal escolar, no capitalismo, é pautada pela distribuição desigual e diferenciada dos conhecimentos na formação escolar que devem ser adequadas as novas exigências de acumulação do capital – o regime de acumulação flexível.

Sendo assim, quem são os sujeitos dessa etapa educacional, isto é, a quem se destina essa reforma?

Como estabelecido na Lei 13.415/2017, a reforma do Ensino Médio abarca tanto a rede pública, quanto a rede privada, sejam elas de ensino regular ou profissional. Contudo, a grande maioria dos estudantes do Ensino Médio é atendida pela rede pública de ensino. Conforme documento do INEP (BRASIL, 2019), em 2018, do total de 48.455.867 matrículas na educação básica, 41.360.503 (85,36%) foram da rede pública.

Especificamente no Ensino Médio, o referido documento indica que, nas redes públicas, 6.777.892 matrículas foram realizadas em 2018, sendo 209.358 alunos matriculados na rede federal; 6.527.074, nas redes estaduais; e 41.460, nas redes municipais. Na rede privada, por sua vez, foram 932.037 estudantes. Ainda segundo o Censo Escolar INEP 2018 (BRASIL, 2019)<sup>21</sup>, estavam matriculados no Ensino Médio regular nas redes estaduais urbanas e rurais 6.218.869 alunos, o que indica que, também no Ensino Médio, os estudantes brasileiros estão na rede pública Estadual e Municipal de ensino. Entretanto, segundo PNAD-IBGE (BRASIL, 2019)<sup>22</sup>, somente 47,4% das pessoas, em 2018, com idade até 25 anos, concluíram o Ensino Médio. Ou seja, 52,6% não chegaram a concluir o ensino médio, o equivalente a 70,3 milhões de pessoas. Esses dados constataam que os “sujeitos dessa etapa educacional”, logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas mais populares, o que explica o rebaixamento dos conteúdos, a precarização da formação geral e a proposta de entrada da formação técnica no ensino médio, mas desenvolvamos essa questão.

Compreendendo, a partir da reprodução do sistema nos marcos da acumulação flexível, que o sistema produtivo necessita de trabalhos desiguais e diferenciados que sejam aptos a se adaptar para atender às demandas do mercado, é necessário, por consequência, demandar diferenciadas e desiguais formações para os trabalhadores. Como explica Kuenzer (2017, p. 341),

[...] a lógica da acumulação flexível, [...] [tem] a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

---

<sup>21</sup> BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. INEP, Brasília, 2019c.

<sup>22</sup> BRASIL. Educação 2018. In: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. IBGE, Rio de Janeiro, 2019b.

É essa forma de “consumo” da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas que, na *era da acumulação flexível*, aprofunda a distribuição desigual do conhecimento entre as classes sociais, e isto está posto na reforma do ensino médio, ao estabelecer na Lei que os itinerários formativos, **SD 17** “[...] **deverão** ser organizados por meio da oferta de **diferentes arranjos curriculares**, conforme **a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**”. Está assegurado no Art. 36, nos § 3º, § 5º e §10º, que:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, **poderá ser composto itinerário formativo integrado**, que se traduz na **composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos**, considerando os incisos I a V do caput. [...]

§ 5º Os **sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede**, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio  **cursar mais um itinerário formativo** de que trata o caput.

§ 10º Além das formas de organização previstas no art. 23<sup>23</sup>, o ensino médio **poderá ser organizado em módulos** e adotar o **sistema de créditos com terminalidade específica**.

Ou seja, na prática, significa que, por mais que a reforma seja para todos os setores educacionais de nível médio, público e privados, os “sistemas de ensino” terão total autonomia para adequarem, como explícito na **SD 17**, os “**diferentes arranjos curriculares**” de acordo com “**a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**”. Ou seja, a rede privada continuará ofertando os conteúdos, conhecimentos e habilidades de acordo com seus interesses.

Já para a escola pública os “diferentes arranjos curriculares” de acordo com “**a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**” nada mais são do que a precarização do acesso ao conhecimento básico geral e restrição das possibilidades de escolha pelo aluno da sua formação específica, uma vez que isso reduzirá as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada no itinerário escolhido – o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios para os que puderem, beneficiando o setor privado –, limitando por completo as possibilidades de estudo dos alunos, visto que não é obrigatório que cada escola ofereça os cinco itinerários formativos.

De acordo com Kuenzer (2017, p. 336),

---

<sup>23</sup>Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, LDB de 1996, atualizada).

[...] a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas.

O que significa que o discurso acerca da “liberdade de escolha”, de “optar”, com a entrada dos itinerários formativos, expressas no discurso do MEC, tanto em seus documentos como nas propagandas televisivas do governo à época, esconde realidades limitadas, principalmente nos estados e municípios nos quais as condições das escolas já são extremamente precárias.

Nesse sentido, a flexibilização dos “arranjos curriculares”, decididos pelos “sistemas de ensino” de acordo com a “relevância para o contexto local”, contribuirá para a precarização da educação escolar pública e para o estabelecimento de parcerias público-privadas como o caminho a ser adotado. Mais uma vez os sentidos de flexibilização aparecem com contornos de enrijecimento ao restringirem as possibilidades de formação para os estudantes da rede pública, o que institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, nos termos entre ensino público e privado.

Como explica Kuenzer (2017, p. 342), ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível.

Tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis [...]; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior.

Ou seja, para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, por sua origem de classe, de outros espaços de formação que não a escola pública. Para a maioria, os trabalhadores, porém, significará ser multitarefa, exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, para exercer alguma ocupação, o que adequa o ensino médio brasileiro às especificidades do atual regime de acumulação do capital.

Para concluir (temporariamente) essa reflexão, entendemos serem necessárias ainda algumas considerações sobre o Estado e as tarefas que precisa cumprir no atual momento do sistema capitalista.

O Estado, para Marx (2010), autor cuja concepção teórica e metodológica é aquela à qual nos filiamos, é, como salientamos, um produto do antagonismo inconciliável existente entre as classes sociais. Visto que, desde o surgimento da propriedade privada até os nossos dias, a humanidade tem realizado a sua história através da luta incessante entre as classes sociais. Lutas de classes que se instauram na sociedade no momento em que a riqueza socialmente produzida na forma de excedente econômico passou a ser apropriada por um grupo em particular da sociedade como propriedade privada. Essa apropriação provocou uma ruptura entre os interesses dos indivíduos e os interesses comunitários, sendo então as classes sociais frutos desse caráter inconciliável e antagônico dos conflitos existentes. É o caráter inconciliável dos conflitos existentes entre as classes que, segundo Engels (1995), faz surgir o Estado como produto histórico, para garantir o “ordenamento da sociedade” (garantir o excedente via vigilância da exploração do trabalho) em função dos interesses da classe dominante. Como afirma Marx (2010, p. 59-60, grifo do autor),

[...] o Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. [...] repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre *vida pública e privada*, sobre a contradição entre os *interesses gerais* e os *interesses particulares*.

O que significa dizer que a *sociedade civil* é atravessada por contradições de classe e, para que essa situação se mantenha, exige-se a existência de um poder voltado, *essencialmente*, para a defesa dos interesses das classes dominantes.

Nesse sentido, o Estado burguês/capitalista, é *apenas*, um subsidiário do capital. Logo, enquanto existir sociedade baseada na propriedade privada, na exploração de uma classe sobre a outra, as esferas de poder político estarão a serviço dos interesses da classe dominante, no caso da formação social capitalista, a serviço dos interesses da burguesia. No entanto, para melhor atender às demandas do capital, o Estado burguês, ao longo da história, se modifica sem perder, obviamente, a sua natureza e função. Nesse sentido, acreditamos ser fundamental compreender, a luz de Mészáros (2002), que especificidades estão colocadas para o Estado Moderno, a partir das novas exigências impostas para a garantia da reprodução do capital. Antes disso, é preciso ter em mente que, para Marx (2010, p. 51): “a condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares,

a formação e o crescimento do capital”; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado.

Isso implica dizer que a essência do sistema capitalista é a busca e a garantia do máximo possível da extração do trabalho excedente dos produtores. Ao discorrer sobre como esse traço, essencial ao sistema do capital, é distinto dos demais sistemas existentes anteriormente, Mézáros (2002, p. 103, grifo do autor) escreve:

[...] a “força bombeadora” do capital, que extrai o trabalho excedente, não conhece *fronteiras* [...], e assim pode-se corretamente considerar que tudo o que se puder imaginar como extensão quantitativa da força extratora de trabalho excedente corresponde à própria natureza do capital, ou seja, está em perfeita sintonia com suas determinações internas. Em outras palavras, o capital ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depara, adotando até as formas de controle mais surpreendentes e intrigantes [...] se as condições o exigirem. De fato, é assim que o sistema do capital constantemente redefine e estende seus próprios *limites relativos*, prosseguindo no seu caminho sob as circunstâncias que mudam, precisamente para manter o mais alto grau possível de extração do trabalho excedente, que constitui a sua *raison d’être*<sup>24</sup> histórica e seu modo real de funcionamento.

Dito isso, para Mézáros, o sistema do capital surge e se consolida como uma “forma incontrolável de controle sociometabólico”, ou seja, um sistema que, por sua própria natureza, escapa a um significativo grau de controle humano, de tal modo que se transforma numa potência social totalizadora que é “irrecusável” e “irresistível”; uma potência à qual inclusive os seres humanos, devem se ajustar, e assim provocar a sua viabilidade produtiva, ou perecer, caso não consigam se adaptar (MÉZÁROS, 2002).

Como descreve o referido autor, “as unidades básicas de controle sociometabólico” das antigas sociedades se caracterizavam por um elevado grau de “*auto-suficiência*” na relação entre produção material e o seu controle. Por exemplo, nas sociedades primitivas, escravistas de economia doméstica e no sistema feudal da Idade Média, a relação entre “produção e controle” se expressava no conjunto das unidades básicas de produção. À medida que essa autossuficiência se quebra, dando lugar a “conexões metabólicas/reprodutivas mais amplas”, viabiliza uma nova forma de relação entre produção e controle, que garantiu ao sistema capitalista expandir, de uma forma nunca vista, a acumulação do capital.

---

<sup>24</sup> Razão de ser.

Contudo, a transformação para um sistema “dinâmico totalizador” de extração do trabalho excedente que, por um lado, garantiu ao capital uma vitória incontestável na melhoria da produtividade, por outro lado, gerou uma perda inevitável de controle sobre o conjunto do sistema reprodutivo social, ou seja, uma perda de controle sobre os processos de tomada de decisão. Como explica Andrade (2012, p. 20), isso significa que:

[...] do ponto de vista do conjunto do sistema nem o capitalista, nem o trabalhador enquanto indivíduos particulares podem exercer ações “controladoras totalizadoras” sobre o sistema do capital, pelo contrário, estes têm de se submeter aos imperativos objetivos de reprodução do sistema.

Essa contradição deriva, simultaneamente, da “ausência de unidade” no conjunto das estruturas econômicas do capital e da impossibilidade do controle decisório abrangente pelos indivíduos particulares e faz surgir de forma evidente uma série de “defeitos estruturais do capital”, à medida que o sistema do capital se desenvolve (MÉSZÁROS, 2002).

Nessas circunstâncias emerge o Estado moderno como uma “estrutura totalizadora de comando político do capital”. Em outros termos, conforme Mézáros (2002, p. 106): “a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. É importante também ressaltar que “o capital chegou à dominação no reino da produção, paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno”. Como afirma Mézáros (2002, p. 107),

[...] o Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital – a falta de unidade em todos os três aspectos referidos.

Os aspectos de que fala Mézáros (Ibidem), nessa citação, tratam dos “defeitos estruturais do capital”, sobre os quais o Estado moderno deve agir, que são: a separação entre a produção e o controle; a fragmentação entre produção e consumo; a oposição entre produção e circulação. Desse modo, o papel de “retificar” a carência de unidade entre eles é do Estado moderno (ANDRADE, 2012).

Em relação ao primeiro defeito estrutural – a separação entre produção e controle –, Mézáros (2002, p. 107) dirá que o Estado atuará para “proteger legalmente a relação de forças estabelecidas”. Dessa maneira, “as diversas personificações do capital conseguem dominar



(com eficácia implacável) a força de trabalho da sociedade, impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais livremente iniciado”. Um exemplo claro disso é a utilização do aparato legal para que o capitalismo exerça a “tirania nos locais de trabalho”, uma vez que o Estado moderno tem a capacidade de “sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção” de um lado e, de outro, “suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandado pelo capital)”. Assim, como afirma Andrade (2012, p. 21),

[...] os “desacordos constantes” inerentes entre a relação entre capital e trabalho no circuito produtivo sejam atenuados até o ponto de não comprometerem a extração do trabalho excedente. A legislação trabalhista, sempre revista, sancionada e executada pelo Estado expressa o fato de como este adapta sua ação à conveniência do sistema capitalista em mutação.

Um exemplo categórico, levando em consideração a atuação do Estado brasileiro, foi a aprovação da “Reforma Trabalhista” com o golpe de 2016 e a entrada do presidente interino Michel Temer no poder político do Estado. O projeto alterou mais de cem artigos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), atacando direitos históricos da classe trabalhadora. Na prática, possibilitou que todos os direitos dos trabalhadores consolidados em lei passassem a ser flexibilizados por negociações coletivas entre patrões e empregados, o que concretamente significa estar reféns das condições do empregador. A própria reforma do ensino médio, como retomaremos mais adiante, se estabelece como política de ordenamento do Estado sobre o defeito estrutural entre a produção e o controle.

Outro aspecto da separação entre produção e controle é a exigência absoluta do capital do próprio maquinário do Estado. Como explica Mészáros (2002, p. 108),

[...] para evitar as repetidas perturbações que surgiriam na ausência de uma transmissão da propriedade compulsoriamente regulamentada – isto é, legalmente prejulgada e sancionada – de uma geração à próxima, perpetuando também a alienação do controle pelos produtores.

A ação do Estado, também, reafirma a sua importância sobre o segundo dos aspectos mencionados anteriormente: o da ruptura entre produção e consumo. Sua função retificadora acompanha a necessária e contínua afirmação ideológica da ordem estabelecida por meio do apelo ideológico ao consumo, uma vez que a sua função política opera juntamente com a expansão do capital na acessão de “apetites imaginários e artificiais” no consumo supérfluo de mercadorias, agindo, também, ao mesmo tempo para tentar “esconder as profundas *iniquidades* das relações estruturais dadas também na esfera do consumo” (MÉSZÁROS, 2002, p. 109).

Além disso, o Estado também assume o importante papel de “comprador/consumidor” direto, em escala sempre crescente. Como afirma Mészáros (Ibidem, p. 110),

[...] nessa função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada ‘infra-estrutura’ ao fornecimento de serviços se seguridade social) e também a satisfação de ‘apetites em sua maioria artificiais’ (por exemplo, alimentar não apenas a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem na fragmentação da produção e do consumo.

Com relação ao terceiro aspecto, que diz respeito ao papel ativo do Estado moderno na oposição entre produção e circulação, o Estado se demonstra crucial no “desenvolvimento de um sistema internacional de dominação e subordinação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 111), ou seja, para a existência do capital como sistema global.

Entretanto, já que as estruturas corretivas globais e de comando político do sistema do capital articulam-se como *Estados nacionais*, está claro que, “como modo de reprodução e controle sociometabólico seja inconcebível que tal sistema se confine a esses limites”, sendo necessário, dessa maneira, a instituição de um sistema de “duplo padrão” para resolução dessas contradições, como explica Mészáros (2002, p. 111):

[...] em casa (ou seja, nos países ‘metropolitanos’ ou ‘centrais’ do sistema do capital global), um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora – associado a democracia liberal – e, na ‘periferia subdesenvolvida’, um governo maximizador da exploração, implacavelmente autoritário (e, sempre que preciso, abertamente ditatorial), exercido diretamente ou por procuração.

Como explica Mészáros, pela ótica da política totalizadora, o “duplo padrão” – que interfere na condição de vida dos trabalhadores – “corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados nacionais” que se dá a partir da posição que cada Estado nacional ocupa no interior da ordem do capital global. Todavia, é importante ressaltar que tais posições se alteram de acordo com a mudança das relações de força. Nas palavras de Mészáros (idem),

[...] sua duração [da hierarquia dos Estados nacionais] se limita a condições da ascendência histórica do sistema, enquanto a expansão e a acumulação tranquilas proporcionarem a margem de lucro necessária que permite um índice de exploração relativamente favorável da força de trabalho nos países

“metropolitanos”, em relação às condições de existência da força de trabalho no resto do mundo.

Dessa maneira, segundo Mészáros (2002, p. 112), duas tendências complementares do desenvolvimento começaram a revelar-se nas últimas décadas. A primeira se constitui em uma “certa *equalização no índice diferencial de exploração* que tende a se afirmar também como espiral para baixo do trabalho nos países ‘centrais’ no futuro previsível”. Ou seja, também há um decorrente aumento do grau de exploração nos países “centrais” – jogando para baixo o nível do padrão de vida de todos os trabalhadores. Tendência já confirmada, com a implementação de políticas de austeridade na Europa e nos Estados Unidos ainda no século XX, mas que no último período após a crise de 2008 vem caminhando a passos largos.

A segunda tendência corresponde ao fato de que, conjuntamente a essa convergência equalizadora do índice de exploração, ocorre necessariamente, conforme Mészáros (idem, grifo do autor),

[...] um *crescente autoritarismo* nos Estados ‘metropolitanos’ antes liberais, em um desenvolvimento geral, perfeitamente compreensível, com a ‘política democrática’, que está profundamente implicada na virada autoritária do controle político nos países capitalistas avançados.

Um exemplo categórico é a ofensiva imperialista dos Estados Unidos na América Latina, na retomada do controle político dos Estados nacionais periféricos a partir da crise de 2008. O golpe político, jurídico e midiático de 2016 contra a presidenta Dilma pela implementação de um projeto nacional neoliberal, ligado diretamente aos interesses dos Estados Unidos, confirmam essa tendência.

A partir dessas duas tendências, o Estado moderno – “como agente totalizador da criação da circulação global” – adota comportamentos políticos distintos nas ações no plano internacional em relação as do plano nacional. Neste último, os Estados nacionais procuram atuar evitando – desde que seja possível – a “inexorável tendência à concentração e à centralização do capital”, visto que isto pode levar “à eliminação prematura de unidades de produção ainda viáveis”. Como escreve Andrade (2012, p. 24), isto acontece porque “eliminá-las significaria para o capital nacional total ante ao capital nacional de outros Estados nacionais uma situação desfavorável”.

Para tanto, os Estados nacionais introduzem “certas medidas legais autenticamente antimonopolistas se as condições internas exigirem e as condições externas permitirem”. Contudo, essas mesmas medidas “são postas de lado sem menor cerimônia [...], fazendo com

que toda crença no Estado [...] como guardião da ‘saúdável competição’ contra o monopólio em geral se torne não apenas ingênuo, mas inteiramente autocontraditório” (MÉSZÁROS, 2002, p. 113).

No que diz respeito ao plano internacional, o Estado nacional do sistema do capital não tem nenhum interesse em evitar o “impulso monopolista ilimitado de suas unidades econômicas dominantes” (MÉSZÁROS, *Ibidem*, p. 133), muito pelo contrário:

[...] no domínio da competição internacional, quanto mais forte e menos sujeita a restrição for a empresa econômica que recebe o apoio político (e, se preciso, também militar), maior a probabilidade de vencer seus adversários reais ou potenciais.

Desse modo, no plano internacional, o Estado assume, segundo o autor (2002, p. 113), “declaradamente o papel de facilitador da expansão mais monopolista possível do capital exterior”. É importante, aqui, salientar que isso se dá em relação às empresas economicamente relevantes. As formas e os recursos de tal papel facilitador “se alteram de acordo com a modificação das relações de forças no país e no exterior devido à mudança nas circunstâncias históricas”. Logo, o Estado

[...] deve afirmar, com todos os recursos à sua disposição, os interesses monopolistas de seu capital nacional – se preciso, com a imposição da ‘diplomacia das canhoneiras’ – diante de todos os Estados rivais envolvidos na competição pelos mercados necessários à expansão e à acumulação do capital.

Tem que se destacar aqui que, mesmo quando os interesses de alguns capitais nacionais são diferentes e, no caso dos Estados dominantes, esses mesmos interesses são fortemente protegidos contra a invasão de outros capitais nacionais, “essa proteção não tem como eliminar os *antagonismos do capital social total*”, visto que no sistema do capital “toda ‘harmonização’ só pode assumir a forma de um *equilíbrio* estritamente temporário”, pois, conforme Mézàros (*Ibidem*, p. 114, grifo do autor),

[...] o axioma do *bellum omnium contra omnes*<sup>25</sup> é o também insuperável *modus operandi* do sistema do capital, pois, como sistema de controle sociometabólico, ele está *estruturado de maneira antagônica* das menores às mais abrangentes unidades socioeconômicas e políticas (MÉSZÁROS, 2002, p. 114, grifo do autor).

---

<sup>25</sup> Guerra de todos contra todos.

Na prática, isso significa que, na sociedade capitalista, o interesse particular e a concorrência estão presentes em todas as esferas das relações sociais, a lei da concorrência é o necessário imperativo desse sistema.

Portanto, diante do exposto, podemos concluir que, de acordo com Mészáros (Ibidem, p. 108-109), o Estado moderno surge

[...] da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de reciprocidade dialética – torna-se uma condição essencial para a subsequência articulada de todo o conjunto. Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os níveis mais mediatos e abrangentes.

Dessa maneira, podemos concluir – conforme Marx e Mészáros – que a existência do Estado está umbilicalmente ligada à reprodução econômica do sistema do capital. Nesse sentido, na sociedade burguesa, as dimensões econômicas e políticas estão inter-relacionadas para garantir o processo reprodutivo social no qual essa relação se dá de maneira reflexiva, prevalecendo nesse processo de interação, em última instância, a dimensão econômica, uma vez que o Estado – como “estrutura totalizadora de comando político” –, por mais que esteja ligado à reprodução da estrutura econômica, não é capaz de alterá-la na sua essência, desempenhando suas funções para garantir os objetivos do capital, assegurando e protegendo a permanente acumulação da mais-valia. Nesse sentido, levando em consideração o caráter do Estado Burguês/Estado Moderno/Estado Capitalista, é possível concluir que qualquer política pública instituída pelo Estado burguês, em última instância, se estabelecerá sob a égide da ideologia do capital.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como expresso desde o início, tivemos como o objeto desse trabalho o discurso da reforma do ensino médio, materializado na Exposição de Motivos nº00084/2016/MEC4 e na Lei 13.415/2017 que dispõe sobre o conteúdo da reforma, editada pelo governo Temer. Ao propor a análise do discurso materializado nesse corpo legal, tivemos por objetivo desvelar o lugar de onde é enunciado o discurso; a quem atende; a quem se destina; de que modo esse discurso funciona; porque ele surge e, principalmente, revelar o não dito e o silenciado, para entendermos o real interesse da reformulação e as possíveis implicações dessa reforma na formação escolar. Para tal, utilizamos a abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, filiada a Pêcheux, como também as formulações teóricas de Marx, Lukács e Mészáros.

Nessa direção, nosso primeiro movimento de análise foi estabelecer o quadro teórico-metodológico demandado por nosso objeto acerca da concepção de educação e formação humana à luz das elaborações de Marx, Lukács e Tonet – concepções teóricas às quais nos filiamos – para compreender o lugar da educação formal escolar no capitalismo, que, como demonstrado, está a serviço da manutenção das relações de desigualdade de classe – da reprodução do capital. O que implica dizer que, o modelo e os conteúdos da educação formal escolar, estarão atrelados às exigências postas pelas necessidades do atual momento de reprodução do sistema capitalista e as condições específicas em que cada país se encontra na divisão internacional do trabalho; sendo as políticas públicas de educação elaboradas com o objetivo de responder às necessidades demandadas pelo mercado.

Nesse sentido, em seguida, refletimos sobre as determinações históricas do discurso da atual reforma do Ensino Médio, levando em consideração o contexto econômico e político do país no momento das elaborações das políticas públicas para a educação formal. Estabelecemos, nesse movimento de análise, as conexões entre as exigências do capital brasileiro para a formação escolar e o tipo de formação que buscou oferecer. Debruçamo-nos sobre a Reforma de Francisco Campos, de 1934; a Reforma Capanema, de 1942-1946; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Reforma do 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e identificamos que todas as reformas estabelecidas pelo Estado brasileiro para a educação respondem às exigências do mercado de sua época, segundo o qual a política para a educação formal escolar para a classe trabalhadora deve ter seus formato e conteúdo à mercê de interesses da classe dominante.

Na análise do funcionamento do discurso materializado na reforma do ensino médio – Lei 13.415/2017 –, verificamos as Condições de Produção do Discurso em que a reforma se estabelece. No corresponde às Condições de Produção Amplas do Discurso: em um momento de crise estrutural do capital, no qual as saídas para a crise se estruturam no marco da acumulação flexível e nas políticas neoliberais, em que a flexibilização e a desregulamentação do trabalho passam a ser as consignas do momento. Já as Condições de Produção Estritas do Discurso da reforma se inscrevem no momento em que Michel Temer assume a presidência da república, após o golpe político, jurídico e midiático, com a tarefa histórica de colocar a economia brasileira a serviço do mercado internacional aliado às concepções neoliberais. Verificamos, também, na análise da sequência que trata do objetivo da reforma, que o discurso convoca elementos de saber inscritos na Formação Discursiva do Mercado, alinhada à Formação Ideológica do Capital, uma vez que tem por objetivo garantir o alinhamento da educação pública para o ensino médio brasileiro às necessidades do mercado impostas pelo novo momento de acumulação do capital.

Mostramos que o lugar de enunciação desse discurso é o Estado, que na sua gênese tem por função e interesse garantir a dominação de classe, com a reprodução das condições de exploração do homem pelo homem; garantir a permanência das desigualdades sociais, o que fica escancarado no discurso materializado na Exposição de Motivos, ao tratar dos argumentos acerca da necessidade da reforma do ensino médio. Então, a partir da negação da reforma anterior, revela-se nas análises, que um dos interesses da reforma curricular expressos pela proposta foi a melhora dos resultados educacionais para garantir ao capital brasileiro uma melhor localização na disputa internacional sobre a divisão internacional do trabalho.

Percebemos, também, no funcionamento do discurso, o atrelamento da educação de nível médio proposto pela reforma ao modelo estabelecido pelo Banco Mundial, que coloca a educação pública a serviço dos empresários ao atrelar o ensino médio, particularmente, com a entrada do ensino técnico profissional, às necessidades imediatas e locais do mercado, evidenciando a perspectiva pragmática e utilitarista, pautada em resultados, não se preocupando em discutir o sentido do que seria uma educação de qualidade para a formação integral dos estudantes. Contudo, constatamos que há uma grande contradição, silenciada por esse discurso: a de que vivemos em um momento da reprodução do sistema em que o desemprego estrutural e a informalização do trabalho são as tendências apontadas. O que evidenciou que, além de o modelo da reforma e a entrada da formação técnica e profissional estarem à mercê das demandas locais e imediatas do mercado, a disjuntiva estabelecida no discurso da reforma entre formação

técnica e profissional e entrada no mercado de trabalho não é verdadeira. Não passou de uma manobra discursiva para administrar a “questão social”.

Por fim, foi possível identificar, com a análise das sequências discursivas referentes ao conteúdo da reforma, que o ensino médio proposto pela MP 746/2016 e depois pela Lei nº 13.415/2017 se insere no quadro conceitual e ideológico da aprendizagem flexível, que por sua vez se estabelece nos marcos da acumulação flexível. Significa dizer que o modelo apresentado pela proposta contida na lei está alinhado à proposta de formação de trabalhadores flexíveis, na qual terão que ser capazes de se adaptar constantemente às exigências do mercado dinâmico, que não mais exige uma única formação ou habilidade do trabalhador. Pelo contrário, cada vez mais são requeridos trabalhadores multitarefas, que, nos marcos da aprendizagem flexível, perpassam uma formação ampla adquirida ao longo da vida ou com as experiências vivenciadas no mercado de trabalho.

Ou seja, na nova era da acumulação flexível, a educação formal escolar deve garantir os conhecimentos gerais básicos e o desenvolvimento de algumas “competências” para atender às demandas imediatas do mercado, visto que o novo momento abre um cenário de instabilidade acerca das condições de trabalho, marcado pela incerteza crescente da empregabilidade, com uma rotatividade maior do trabalhador. Essa adequação fica explícita na brusca redução da carga horária para o desenvolvimento dos conhecimentos referentes à formação geral comum, no esvaziamento dos conteúdos referentes à formação geral humana, no afunilamento do que se estabeleceu como formação geral, colocado agora em níveis mais precários, nas matérias de português e matemática estando na base dessa formação.

Verificamos, também, na análise do funcionamento do discurso, que a atual reforma do ensino médio se destina aos estudantes da escola pública, logo, aos filhos da classe trabalhadora, o que explica o rebaixamento dos conteúdos, a precarização da formação geral e a proposta de entrada da formação técnica no ensino médio, uma vez que, para a reprodução do capital nos marcos da acumulação flexível, não se requer o mesmo tipo de formação para todos os trabalhadores, pois é necessário formar trabalhadores desiguais e diferenciados que sejam aptos a se adaptar para atender às demandas do mercado. Como a reforma do ensino médio não se aplicará da mesma forma para todas as escolas – públicas e privadas -, serão os estudantes da escola pública a sofrerem com a precarização da educação escolar, o que provocará o aumento das desigualdades sociais e a institucionalização do acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, nos termos entre ensino público e privado.

Nesse sentido, a leitura que fazemos dos discursos que elegemos como objeto de análise nos autoriza a afirmar que os referidos discursos se inscrevem no conjunto das práticas



discursivas voltadas para a reprodução da ordem capitalista no atual momento de crise estrutural do capital.

Com esse trabalho, esperamos ter contribuído para uma reflexão crítica da atual reforma do ensino médio, possibilitando a todos os agentes educacionais uma leitura da Lei 13.415/2017, diferente da leitura oficial – Ministério da educação e governo federal – e que, a partir desse entendimento, possam atuar diretamente na luta por uma educação formal escolar que articule as demandas por melhores condições educacionais para a classe trabalhadora à luta pela superação integral do sistema capitalista.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovane. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal**. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>>. Acesso em: 9 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Reforma trabalhista, modernização catastrófica e a miséria da República brasileira**. 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/03/27/reforma-trabalhista-modernizacao-catastrofica-e-a-miseria-da-republica-brasileira/>>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

AMARAL, Maria Virginia Borges. **Discurso e Relações de Trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

ANDRADE, Mariana Alves. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cotez, 1999.

\_\_\_\_\_. **As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)**. In: CADERNO CRH, Salvador, nº 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 87, p. 335-351, maio-ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. **A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil**. Porto Alegre: CLACSO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington: Resumo Executivo, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Brasília: Presidência da República, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 06 de jan. de 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Presidência da República, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**: lei orgânica do ensino secundário. Brasília: Presidência da República, 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**: lei orgânica do ensino industrial. Brasília: Presidência da República, 1942b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação**: lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de jan. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 27 de jan. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.html>>. Acesso em: 07 de jul. de 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio 2000. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei de Conservação nº 34, de 17 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população Brasileira 2019. IBGE, Rio de Janeiro, 2019a.

BRASIL. Educação 2018. In: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. IBGE, Rio de Janeiro, 2019b.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. INEP, Brasília, 2019c.

BOLLMANN, Maria da Graça N. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 3 de fev. de 2019.

\_\_\_\_\_.; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 3 de fev. de 2019.

CAVALCANTE, Maria do Socorro (Org.). **As malhas de discursos (re)veladores**. Maceió: EDUFAL, 2005.

\_\_\_\_\_. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

COSTA, G. M. Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social. **Revista Urutágua** (Online), Cesin- MT/DCS/UEM Maringá Pr, v. 09, p. SN N.9-SN, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques, MARANDIN, J. M. Quel objet pour l' analyse du discours? In: **Materialités discursives**. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1981.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EDUFSCAR, 2009.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acessado em 24 de fev. de 2019.

ENGELS, Frederick. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

FARIA, Horácio Penteado; FILHO, Silva. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRETTI, Celso; SILVA, Monica. **Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória No 746/2016**: estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**: I. objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004.

FLORENCIO, Ana Maria; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson; CAVALCANTE, Maria do Socorro. **Análise do Discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, nº 116, set. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>>. Acesso em: 25 de jan. de 2019.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA (FNDEP). **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública da Lei nº 9394/96**. Belo Horizonte: Associação Profissional dos Docentes da UFMG, 1997.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e História da educação Brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2ª ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Agricultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 4,1 nº 144, p.752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. de 2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, v.3, nº 1, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalism>>. Acesso em: 27 de set. de 2019.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: COUTINHO, C. N (Org.). **Temas de Ciências Humanas n. 4**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Maceió, 1997, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes. **O complexo social da educação na reprodução da sociedade**: entre a autonomia e a dependência. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2016.

MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 53-84, abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010406182008000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010406182008000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

MAGALHÃES, Belmira. **As Marcas do Corpo Contando a História**: um estudo sobre a violência doméstica. Maceió: EDUFAL, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 21ª ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, Kátia Maria. **Discurso, Consenso e Conflito**: a (re)significação da profissão docente no Brasil. Maceió: Edufal, 2011.

MELO, Kátia Maria; CAVALCANTE, Maria do Socorro. O Discurso sobre a instrução Pública de Alagoas: história, memória e processos de ressignificação. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro; SANTOS, Inalda Maria (Org.) **História e Política da Educação: teoria e práticas**. Maceió: Edufal, 2015.

MENDONÇA, Sônia Regina. As Bases do Desenvolvimento Capitalista Dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). 9ª ed. **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 27-44.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Luciano. **A (In)sustentabilidade do discurso do desenvolvimento sustentável**. 2010. Tese (Doutorado em Letras : Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2010.

MOTTA, Vânia C; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino Secundário e Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Discurso, Estrutura ou Acontecimento**. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

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

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>> Acesso em: 10 de jul. de 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Francisco Carlos. Brasil, em Direção ao Século XXI. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

SILVA-SOBRINHO, Helson. **Discurso, velhice e classes sociais**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. In: JIMENEZ, Susana et al (org.) **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. p. 83-96.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2012.

TONET, Ivo. Educação e Concepção de Sociedade. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação de Qualidade em Perspectiva de Classe**. Disponível em: <<http://ivotonet.xp3.biz/>>. Acesso em: 03 de nov. de 2018.

VOESE, Ingo. **O movimento dos sem-terra na imprensa**: um exercício de análise do discurso. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.