

<https://doi.org/10.18593/r.v50.34532>

Crítica ao discurso da reforma do ensino médio como projeto de formação para a classe trabalhadora

Criticism of the discourse of the reform of high school as a training project for the working class

Crítica al discurso de la reforma de la enseñanza media como proyecto de formación de la clase obrera

Deane Taiara Soares Honório¹

Universidade Federal de Alagoas; Pedagoga.
<https://orcid.org/0000-0002-3285-8576>

Fernanda Karina Souto Maior de Melo²

Universidade Federal de Alagoas; Professora da rede pública estadual.
<https://orcid.org/0000-0002-0406-5931>

Givanildo da Silva³

Universidade Federal de Alagoas; Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o discurso da reforma do Ensino Médio para a formação dos estudantes. Para esse propósito, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso francesa, ancorada no materialismo histórico-dialético, de filiação pecheutiana. Como dispositivo-teóricos de análise recorreu-se às categorias das condições de produção do discurso, em suas vertentes amplas e restritas, bem como a da memória discursiva e a da formação ideológica. Desse modo, foi possível demonstrar que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação foram organizadas de modo a propiciar a aquisição de conhecimentos

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas; Técnica da Secretaria Estadual de Educação; Integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional.

básicos sobre a produção moderna e a linguagem contemporânea, para uma qualificação precarizada do estudante, com a intenção de antecipar sua entrada no mercado de trabalho, e fazer com que ele atenda as demandas do **modo** de produção e do sistema capitalista.

Palavras-chave: formação; novo ensino médio; sujeito. análise do discurso.

Abstract: *This article aims to analyze the discourse surrounding secondary education reform for student training. For this purpose, the theoretical-methodological assumptions of French discourse analysis were used, anchored in dialectical historical materialism, of Pecheutian affiliation. As theoretical analysis devices, the categories of speech production conditions were used, in their broad and restricted aspects, as well as discursive memory and ideological formation. In this way, it was possible to demonstrate that the contents, methodologies and forms of assessment were organized in order to facilitate the acquisition of basic knowledge about modern production and contemporary language, for a precarious qualification of the student, with the intention of anticipating their entry into the job market, and make it meet the demands of the **mode** of production and the capitalist system.*

Keywords: training; new high school; subject; speech analysis.

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo analizar el discurso en torno a la reforma de la educación secundaria para la formación de estudiantes. Para ello se utilizaron los presupuestos teórico-metodológicos del análisis del discurso francés, anclados en el materialismo histórico dialéctico, de filiación pecheutiana. Como dispositivos de análisis teórico se utilizaron las categorías de condiciones de producción del habla, en sus vertientes amplia y restringida, así como la memoria discursiva y la formación ideológica. De esta manera, se pudo demostrar que los contenidos, metodologías y formas de evaluación fueron organizados con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos básicos sobre la producción moderna y el lenguaje contemporáneo, para una precaria calificación del estudiante, con la intención de anticipar su entrada al mercado laboral, y hacer que éste responda a las demandas del **modo** de la producción y del sistema capitalista.*

Palavra chave: *capacitación; nueva escuela secundaria; sujeto; análisis del discurso.*

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social previsto na Constituição Federal de 1988 e a garantia de um ensino de qualidade é um dos princípios estabelecidos para que ele seja ofertado nas escolas públicas (Brasil, 1998). A construção dessa qualidade requer que políticas públicas sejam desenvolvidas e que condições sejam ofertadas para que esse direito se efetive na prática educativa. O conceito de qualidade educacional vem sendo ressignificado ao longo do tempo e sendo assim apresenta-se em diferentes vertentes.

Ela pode ser definida levando em consideração as condições de trabalho, os planos de cargo e carreira dos profissionais da educação, a formação inicial e continuada dos docentes, o tipo de gestão escolar desenvolvido, o currículo, as peculiaridades existentes em cada escola e sistema de ensino, dentre outras questões, como o entorno social, cultural e econômico ao qual a comunidade escolar está inserida.

Contudo, hodiernamente, a qualidade educacional vem sendo traduzida em dados quantitativos em uma gestão voltada aos resultados e preceitos mercadológicos (Dardot; Laval, 2016). Essa qualidade ganhou ênfase a partir da Reforma do Estado, iniciada no Brasil na década de 1990, que ao se inspirar em outros países, implantou a doutrina neoliberal e a gestão gerencial como meio para atingir um serviço público direcionado aos princípios de eficiência, eficácia e produtividade (Silva; Silva; Gomes, 2019, p. 805).

Nesse cenário de reconfiguração do papel do Estado, observa-se uma mudança paradigmática que reforça a percepção de que o Estado deve reduzir seu papel enquanto provedor dos direitos sociais, minimizando a sua atuação e lançando a proposta de que é um serviço que deve ser de responsabilidade de toda a sociedade civil e do mercado, conforme argumentam Dardot e Laval (2016). Nessa conjuntura, insere-se a ideia de que os indivíduos são empreendedores de si mesmos, sendo assim, responsáveis por seu sucesso ou fracasso, ocasionando a mercantilização da educação (Dardot; Laval, 2016).

Neste contexto, inserem-se no setor educacional várias entidades privadas e sem fins lucrativos para apresentar a solução para o ensino atual e, por meio disso, surgem políticas educacionais propulsoras da qualidade educacional, com desdobramentos no currículo, na avaliação e na gestão escolar. Não por acaso, essas transformações se intensificaram com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (Brasil, 2017), e com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Ambas as iniciativas passaram a reestruturar o currículo da etapa final da educação básica, ao propor uma organização baseada em áreas do conhecimento e itinerários formativos.

E, sendo o currículo o elemento norteador de todo o processo educacional, investiu-se nele, para que definisse o que os estudantes deveriam aprender no Ensino Médio, havendo assim um retrocesso e mudanças profundas nessa etapa de ensino. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio foi dividida em duas partes, sendo uma delas a Base Nacional Comum Curricular, a que foram destinadas 1.800 (mil e oitocentas) horas, e que passou a priorizar e organizar as

competências e habilidades que os jovens deveriam adquirir. E a outra parte, aos itinerários formativos, com 1.200 (mil e duzentas) horas, organizados por 5 (cinco) campos do conhecimento, incluído o de formação técnica e profissional, em que os jovens teriam a liberdade de escolher qual deles cursar, bem como o de desenvolver o seu projeto de vida.

Diante disto, é que este trabalho tem como objetivo analisar o discurso da reforma do Ensino Médio para a formação dos estudantes, com o intuito de observar como se deu a reforma do Ensino Médio, quais motivações e interesses estavam inseridos dentro do texto legal. Essa compreensão é relevante para que, agora, em um momento político oposto ao do que foi lançada a reforma, se possa lutar para coibir os danos impostos aos jovens pertencentes à classe trabalhadora, que estão sendo excluídos dos conhecimentos científico e cultural para que possam alcançar melhores condições de vida.

A teoria escolhida para a construção metodológica deste estudo tratou-se do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de Michel Pêcheux (2008), uma vez que ela oferece os instrumentos de análise necessários para a realização de uma reflexão crítica, a respeito do discurso materializado na reforma do Ensino Médio de 2017. As concepções da história, da ideologia, da língua e do inconsciente adquirem uma nova roupagem a partir da teoria da Análise do Discurso. De acordo com Brasil (2011), Michel Pêcheux entende que os sentidos não são manifestados de forma explícita e aparente, por isso, a necessidade de se atentar ao que está escondido, turvo e confuso.

O sentido das palavras e expressões não existe em si mesmo, ele se estabelece a partir das posições ideológicas postas em jogo, no percurso social e histórico onde as palavras são concebidas,

ou seja, esses sentidos mudam de acordo com o lugar assumido por aqueles que fazem uso de certas palavras e não de outras. Diante de tal colocação, torna-se possível o entendimento das Condições de Produção do Discurso como o dispositivo de análise mais importante na Análise do Discurso uma vez que ele possibilita reconhecer a partir de quais lugares o sujeito do discurso enuncia, em quais formações discursivas e em que formação ideológica ele se ancora, quais os discursos já ditos em outro momento histórico ele retoma, qual a conjuntura imediata a que ele se vincula.

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

Para este estudo, entende-se como condições amplas de produção do discurso o contexto sócio-histórico da reforma do aparelho do Estado brasileiro, que introduz no sistema político, econômico, social e educacional do país os preceitos que regem o neoliberalismo. E, como condições restritas de produção do discurso, o momento imediato em que ocorre o *impeachment* da ex-presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff, a assunção do seu vice-presidente Michel Temer à presidência, a instalação da medida provisória de nº 746 de 22 de setembro de 2016, consolidando-se na

reforma curricular que materializa o discurso da Lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Escolheu-se para análise um trecho que foi recortado da Lei de nº 13.415/2017, da reforma do Ensino Médio, para compor o *corpus de análise*, fazendo uso das seguintes categorias analíticas: condição de produção do discurso amplas e restritas, formação ideológica, memória discursiva e os conceitos de discurso, ideologia e sujeito. Desta forma, o texto está sistematizado em duas seções que se integram, além desta introdução, do referencial teórico-metodológico da análise do discurso e das considerações finais. A primeira, apresenta-se e reflete-se acerca das condições de produção amplas e restritas do “Novo” Ensino Médio; na segunda, debate-se a respeito de qual tipo de formação está sendo ofertada aos estudantes com o “Novo” Ensino Médio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, a teoria desenvolvida por Michel Pêcheux propõe uma ruptura teórica com as principais correntes linguísticas dominantes nas décadas de 1960 e 1970, como o estruturalismo e o gerativismo⁴. Ao mesmo tempo, distancia-se das abordagens psicológicas então hegemônicas nas ciências humanas francesas, que concebiam o

⁴ O estruturalismo vê a língua como um conjunto de elementos interconectados, focando nas regras e padrões de como as palavras e frases são organizadas. O gerativismo acredita que a capacidade de aprender uma língua é inata e busca entender os princípios universais que governam todas as línguas, considerando como as variações ocorrem. Ambos estudam a linguagem, mas com abordagens diferentes: um mais focado na descrição e o outro na teoria biológica e cognitiva.

sujeito a partir de uma perspectiva essencialista, centrada no indivíduo como unidade autônoma e interiorizada. Essa crítica teórica inaugura uma abordagem discursiva que supera a visão da linguagem como mero sistema formal e abstrato, passando a compreendê-la em sua duplicidade constitutiva: como estrutura linguística atravessada por determinações sociais e como materialidade histórica inscrita nas relações ideológicas (Cavalcante, 2021).

Com base em sua filiação à filosofia marxista, Pêcheux propõe uma nova concepção de subjetividade, entendida como efeito das relações sociais e históricas, e não como uma instância autônoma e individual. Trata-se, portanto, de uma inflexão teórica que dá origem ao que o autor denomina uma “teoria não subjetiva do sujeito”, na qual toda enunciação é concebida como produto das formações discursivas que atravessam o sujeito no interior das estruturas sociais e ideológicas (Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2016). A noção de construção discursiva, presente na teoria de Pêcheux, é influenciada pelas formulações de Michel Foucault (2004), embora posteriormente seja reelaborada no interior da Análise do Discurso de orientação pecheutiana.

A partir dessa perspectiva, o sujeito é concebido como efeito das relações entre história e ideologia, constituído pelas conexões que estabelece com seus pares no interior das formações sociais. Assim, “o sujeito do discurso traz para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo, do interlocutor e do assunto abordado” (Brasil, 2011, p. 174), sendo sua constituição atravessada pelas práticas sociais e pela ideologia, que fundamentam o complexo psíquico do indivíduo (Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2016).

Essa concepção conduz à centralidade da Formação Ideológica (FI) na produção de sentidos e na constituição do sujeito. As pesquisas em Análise do Discurso, nesse sentido, emergem da necessidade de compreender os processos enunciativos como fenômenos vinculados ao contexto histórico e social em que se inserem. Toda produção de conhecimento, portanto, parte de um ponto de vista situado e opera por meio de movimentos de ruptura ou reinscrição dos sentidos existentes. No Brasil, a Análise do Discurso segue essa orientação teórico-metodológica, mantendo uma ação analítica simultaneamente interpretativa e crítica. Contudo, os diferentes grupos de pesquisa apresentam divergências conceituais, especialmente no que diz respeito à relação entre sujeito, língua e ideologia. Algumas correntes mantêm-se fiéis aos pressupostos teóricos formulados por Michel Pêcheux, enquanto outras estabelecem interlocuções com a Nova História, a Psicanálise e o Materialismo Histórico-Dialético, que é o caso da abordagem deste estudo (Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2016).

Nesse cenário, destaca-se o papel das Formações Discursivas (FD), que operam como instâncias de articulação entre a língua e o discurso. As FD são oriundas de uma Formação Ideológica e delimitam os sentidos possíveis de um enunciado, conforme a posição ideológica ocupada pelo sujeito. Por isso, palavras idênticas podem adquirir sentidos distintos ao circularem em formações discursivas diferentes. Como afirmam Florêncio, Magalhães, Sobrinho e Cavalcante (2016, p. 77), “para que se fale das mesmas coisas, em diferentes lugares, isto é, atribuindo-lhes sentidos outros, acionam-se valores, atitudes, representações históricas das diferentes classes”. Logo, não é a língua que determina o sentido, mas sim a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. A função das FD é, portanto, a de regular os sentidos, estabelecendo “o que o sujeito pode ou não dizer, ao estar

inserido em uma Formação Ideológica (FI) dominante” (Bento, 2020, p. 76).

A determinação discursiva, contudo, não é absoluta. A existência de diferentes FD aponta para a possibilidade de dizeres outros, ainda que silenciados ou interditados. Esses dizeres podem emergir de maneira deslocada, articulando-se a outras formações discursivas e produzindo efeitos de sentido múltiplos. Essa dinâmica revela a heterogeneidade e a instabilidade do discurso, assim como as contradições ideológicas que atravessam o sujeito, cuja constituição é marcada pela divisão e pela convivência com outras posições ideológicas. É justamente essa heterogeneidade que permite a análise de fissuras, ambiguidades e tensões nos discursos sociais (Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2016). A partir dessa base teórica e metodológica, o presente artigo realizou uma análise da Lei nº 13.415/2017, com o objetivo de desnaturalizar os sentidos que se apresentam como consensuais e neutros em seu texto, evidenciando sua filiação a formações discursivas vinculadas a um projeto ideológico neoliberal.

A distinção entre condições de produção amplas e restritas foi essencial para historicizar o discurso da reforma, conectando-o à conjuntura político-econômica neoliberal e ao contexto imediato do impeachment de Dilma Rousseff e da promulgação da Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016). Com isso, o texto legal foi compreendido não como um documento normativo neutro, mas como produto de uma correlação de forças políticas e ideológicas. A partir da noção de formação discursiva, tornou-se possível identificar a hegemonia de discursos empresariais e meritocráticos no interior da reforma, os quais silenciaram outras vozes, como as dos movimentos estudantis e educadores críticos. A análise evidenciou, ainda, que o discurso legal é

atravessado por contradições, mostrando a coexistência de diferentes projetos educacionais. Por fim, ao mobilizar a categoria de memória discursiva, foi possível mostrar como a reforma retoma e reinscreve discursos de reformas anteriores, especialmente as dos anos 1990, articulando continuidades e rupturas no campo educacional.

3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO AMPLAS E RESTRITAS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Durante a transição democrática, foram recebidas no Brasil as indicações neoliberais, tanto pelos empresários e governantes quanto pelos sindicatos e intelectuais brasileiros, iniciando nos anos de 1980 e persistindo até os anos de 1990, mais precisamente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995/2002). O primeiro ato rumo à reforma do Estado no primeiro governo de FHC foi a constituição do Ministério da Administração e a Reforma do Estado, junto à produção do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Naquele momento, percorria-se uma alegação de que a crise econômica mundial em ascensão era o resultado da atuação do Estado, nos últimos tempos, com os gastos sociais em excesso e sua ingerência na economia. Assim, o recurso mais viável que se teria, era o de reformulá-lo. Contudo, o que ficou no silêncio, por parte dos criadores da reforma, foi o fato de que o início da crise econômica não teve parte com os gastos sociais, mas com “a utilização do orçamento do Estado segundo os interesses da acumulação do capital, ou seja, voltado prioritariamente para manter a margem de lucro do setor privado” (Silva, 2003, p. 76). Nesse sentido, é que o Estado buscava manter subjacentes os procedimentos utilizados para reproduzir a acumulação, já que almejava assegurar a estabilidade desse encargo.

Um dos componentes do projeto da reforma que recebeu maior atenção foi o da privatização. Ela foi apontada como uma forma de viabilizar a angariação de recursos para nivelar a economia. No caso do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o modelo de privatização foi utilizado para solidificar a economia, como tentativa de conter os índices inflacionários, contudo perdeu a relevância após o seu *impeachment*, no governo de Itamar Franco (1992 -1994). Finalmente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, as privatizações passaram a ser o principal alvo e foram empreendidas reformas constitucionais para facilitar a integração nesse percurso de empresas de ‘telecomunicações, eletricidade, gás e petróleo’ (Silva, 2003).

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

Esses mecanismos de quase-mercado tinham seus serviços custeados por meio de ofertas ou créditos concedidos aos clientes; sua principal diferença para os demais mercados estava no fato de que organizações disputavam os convênios ou os subsídios públicos. Discutir a concepção de mercado demanda o entendimento de que ele não é único, pois existem muitas formas de expressão de mercado, como da força de trabalho, o mundial, entre outras. A concepção de mercado aqui abordada trata do seu sentido mais geral, o que une a 'produção, a distribuição, a circulação e o consumo de mercadorias'. É neste cenário que ocorrem as permutas realizadas pelos donos dos produtos, e elas são dadas como uma associação de sujeitos autônomos e análogos. Nesse sentido, Silva (2003) expõe que:

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

Deste modo, a conversão dos direitos sociais em mercadoria faz com que a parcela mais pobre da população não possa acessá-los, já que o poder de uso fica restrito a quem pode pagar por ele. Assim, os direitos sociais, preconizados na Constituição Federal de 1988, artigo 6º, “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988) serão inviabilizados pela submissão do oferecimento desses serviços aos modos de venda do sistema econômico. Para

tal fim, há a demanda por pessoas que possam prestar o serviço e de outras interessadas em adquiri-los ou, de forma mais agravante, a necessidade de fazer uso desses direitos sociais força os sujeitos a se subordinar a quaisquer condições que lhes sejam ofertadas. É a própria humanidade sendo transformada em produto, em que os princípios morais da sociedade são convergidos em valor de compra e venda (Silva, 2003).

É nesse contexto que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com a nova LDBEN, a etapa do ensino que iniciou sendo nomeada por ensino secundário, passou a ser ensino de 2º grau, ganha outra nomenclatura: Ensino Médio. Nessa perspectiva, de acordo com a seção IV, artigo 35, o Ensino Médio passa a ter duração de três anos, sendo o período de fortalecimento das aprendizagens adquiridas no ensino fundamental que permita a continuidade dos estudos. No inciso II, apresenta que uma das finalidades do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Saviani, 2011, p. 195). O texto da lei demonstra uma preocupação em fazer com que o sujeito seja capaz de aprender sempre, seja flexível e tenha uma formação básica para o trabalho, orientando que a educação deve ser feita pensando nesses objetivos, oferecendo um desenvolvimento parcial e superficial aos cidadãos brasileiros (Idem, 2011).

Ainda que de forma tímida, a LDBEN foi sendo, aos poucos, por meio do trabalho de educadores progressistas, levada a rumos mais emancipatórios. Em 2003, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a condição do sistema educacional do Brasil iniciava

um novo percurso a favor da universalização da educação, promovida naquele período com a preocupação de acesso, permanência e qualidade da aprendizagem dos grupos excluídos e marginalizados, que formam a maioria da população do país (Nacif; Silva Filho, 2019). No entanto, as consequências das reformas neoliberais e dos ideais mercadológicos foram sendo sentidas e perpetuadas por longos períodos à frente, como é o caso da “nova” reforma do Ensino Médio, ou contrarreforma⁵, como defendem Motta e Frigotto (2017).

O Brasil vem tentando articular uma Política de Estado em cooperação com os entes federados, os poderes e a sociedade. No entanto, com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, o vice Michel Temer assume o poder e congela o teto de limite máximo para gastos públicos, com os poderes legislativos, executivos e judiciários por 20 anos (Nacif; Silva Filho, 2019). Ao mesmo passo, Temer converte a Medida Provisória de nº 746 de 2016 em lei e, a partir de então, institui-se a reforma do Ensino Médio.

Nessa conjuntura, a reforma do novo Ensino Médio no Brasil ocorreu em 2017, em um período marcado por uma agenda de reformas educacionais retrógradas, de modo que as ideias neoliberais foram resgatadas com intensidade (Machado; Ferreira; Eichner, 2023). A reforma foi lançada de forma a considerar - discussão realizada, especialmente, em seus bastidores - os interesses políticos,

⁵ Reformar tem em seu sentido o ato de transformar, ou seja, provocar melhorias, bem como aspectos de aprimoramento e mudança do estado em que algo se encontra para torná-lo mais benéfico. Na perspectiva de Motta e Frigotto (2017), a reforma do Ensino Médio trata-se de uma contrarreforma devido ao fato dela não ter trazido nada de novo para esta etapa. Além da forma como ela foi imposta a sociedade, sem ter levado em conta a opinião dos especialistas no assunto, sem ouvir os próprios estudantes secundaristas e seus familiares, e sem se fundamentar no pensamento crítico social-cultural brasileiro. Visto que, ela não oferece aos jovens as ferramentas necessárias para que adquiram a cidadania política e tenham uma participação ativa na sociedade. Pelo contrário, ela inclui na educação de nível médio o ideário liberal-conservador.

econômicos, sociais e culturais vigentes na doutrina neoliberal, as disputas ideológicas e os objetivos declarados para o Ensino Médio (Ferretti, 2018).

Assim, entender como esse percurso aconteceu é relevante para que haja a compreensão do que está por trás do discurso que o neoliberalismo propaga e que vem se perpetuando no campo educacional, por meio das políticas públicas educacionais implementadas desde a década de 1990. A reforma do Ensino Médio, a exemplo de outras políticas públicas educacionais, como os novos direcionamentos implementados no campo da gestão e da avaliação educacional, também surge com foco nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade. Esses princípios, aliados a elementos como a competitividade, a performatividade (Ball, 2010) e a flexibilização vêm dominando a educação brasileira, a partir do momento em que o Estado passou pela redefinição da sua função.

No que concerne a reforma do Ensino Médio, destaca-se a atenção dada à flexibilização e ao estreitamento curricular, o preparo dos jovens para o atingimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho, o atingimento da atual qualidade educacional, que toma por bases os preceitos neoliberais, e os desdobramentos desta reforma na formação docente (Ferretti, 2018).

Para atingir os itens mencionados acima, criou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por ser de interesse de grupos do meio público-privado, do ramo empresarial e agências do terceiro setor, lançou-se em 2013 um Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) (Martins; Ferreira, 2023). Contudo, cabe destacar que o propósito de constituir uma base curricular para o país era uma ideia anunciada nas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, sendo elas: a Lei de nº 4.024 (Brasil, 1961), a Lei de nº 5.692 (Brasil, 1971) e a Lei de nº 9.394 (Brasil, 1996).

Esta última, por sua vez, em vigor até o presente momento, composta por diferentes emendas, foi promulgada num contexto em que o Brasil havia passado pelo processo de democratização e lançado, entre lutas, tensões e conflitos a Constituição Cidadã de 1988, que nasceu carregada de princípios, direitos individuais, sociais e garantias constitucionais ao cidadão brasileiro e a dignidade da pessoa humana. Contudo, na década de 1990, devido ao contexto político-social, muitos princípios tiveram seus sentidos alterados, uma vez que o país se encontrava no auge da solidificação do neoliberalismo, fator que causou influência em muitas questões abordadas na LDBEN.

Assim, a descrição do que seria a base comum planejada, foi modificada por meio da Medida Provisória de nº 746 (Brasil, 2016) que mais tarde transformou-se na Lei de nº 13.415/2017, que ocasionou alterações radicais na LDBEN vigente, principalmente, no que se refere a etapa do Ensino Médio, bem como definiu elementos que deveriam nortear a construção da BNCC (Machado; Ferreira; Eichner, 2023). Com isso, refletir a respeito de quem interessa as intervenções realizadas no Ensino Médio, ocasionadas pela reforma, para além do que está posto no papel (Ferretti, 2018) é relevante para que se possa entender qual o projeto de sociedade se desenha por meio da implantação das políticas públicas educacionais atuais, ou seja, quais são as intencionalidades existentes no discurso posto nos documentos normativos em evidência (Martins, 1994).

Por este motivo, mais do que nunca, a educação vem sendo alvo de diversos interesses que vão desde instituições sem fins lucrativos, entidades, fundações e empresas que se destinam a fazer parte da “luta em prol de uma educação pública de qualidade”,

movimento esse que ganhou força por meio do Programa Todos pela Educação⁶. Isso porque com o neoliberalismo “a responsabilidade do estado com a educação passa a ser, também, do setor privado, em uma ampliação para setores de cunho social, com imposição de regras empresariais para as parcerias firmadas [...]” (Martins; Ferreira, 2023).

A doutrina neoliberal por meio da gestão gerencial apresenta em seu viés o interesse em formar profissionais aptos ao mercado de trabalho, assim como uma mão de obra qualificada para empregos que não são de interesse da elite e que devido a isso acabam sendo destinados aos filhos da classe trabalhadora, estudantes das escolas públicas. Por isso, trazer um Ensino Médio em que “competências e habilidades” (Brasil, 2017) sejam ensinadas, ao invés de “conhecimentos e habilidades” (Brasil, 1996) reflete o real interesse do projeto atual para os jovens pertencentes à classe trabalhadora.

Não se trata de uma simples troca de nomenclatura, pois os significados são distintos, agora deseja-se que sejam ensinadas noções básicas, ao invés dos conhecimentos científico e cultural produzido historicamente pela humanidade (Saviani, 2008). Repassar as noções básicas dos atuais componentes curriculares obrigatórios - matemática e língua portuguesa - e desenvolver as habilidades necessárias para que os jovens possam atuar no mercado de trabalho é suficiente para o que a sociedade espera deles. Não há por que se preocupar com as demais disciplinas e com a oferta de uma gama de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma juventude crítica, atuante, reflexiva e que exija uma sociedade justa, equitativa e inclusiva. Esse conhecimento amplo e científico será destinado à

⁶ O Movimento Todos Pela Educação é uma organização formada por entidades privadas com o objetivo de pautar os seus interesses nas políticas educacionais. A organização é defensora das políticas gerenciais e preza por uma qualidade restrita, mediante os resultados das avaliações externas, bem como a prescrição curricular, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

elite, para que continue em seu papel de liderança e nos altos cargos e empregos.

Nesse contexto, na próxima seção destaca-se a reflexão crítica realizada por meio da análise do discurso, que demonstrará os efeitos de sentidos que foram produzidos a respeito da formação que está sendo oferecida aos estudantes do “novo” Ensino Médio, com vistas ao resultado desse ensino para a vida profissional desses jovens.

4 QUAL O TIPO DE FORMAÇÃO ESTÁ SENDO OFERTADA AOS ESTUDANTES COM O “NOVO” ENSINO MÉDIO?

A sequência discursiva (SD) abaixo determina a forma de organização dos conteúdos, das metodologias e das avaliações das escolas de nível médio, para que quando o estudante concluir a última etapa da educação básica tenha condições de demonstrar o domínio das orientações científicas e tecnológicas que regem a produção atual, bem como os fundamentos dos modos contemporâneos de linguagem.

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

O parágrafo 8º integra o artigo 35-A, que foi acrescentado na LDBEN de nº 9.394 de 1996, por meio da Lei de nº 13.415 de 2017, orientando como deve ser construído o processo escolarizante dos estudantes visando ao seu resultado final. Os incisos I e II elencam que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio e conhecimento.

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

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

em que a operação dos serviços pode ser feita de acordo com as exigências do cliente (Supero, 2020).

Além desses, existem outros. Mas esses princípios abordados se referem a mais recente revolução industrial, a chamada indústria 4.0, que almeja aumentar a competitividade das indústrias dos países. No entanto, mesmo que a iniciativa para a utilização dessas tecnologias seja apropriada por engenheiros ou Chief Information Officer (CIO) - que é o responsável pela tecnologia da informação de uma empresa, e tem como responsabilidade fazer a ponte entre a direção da empresa e a equipe de funcionários que atua na área da informática - uma de suas dificuldades de concretização é a falta de pessoal com domínio e conhecimento dessas ferramentas para atuar com elas no trabalho (Supero, 2020). Segundo uma reportagem publicada no Softfocus (2019), a tecnologia é necessária para o aumento da produção, assim como para o aumento da produtividade. Além disso, é uma aliada na gestão de todos os processos envolvidos com a produção para proporcionar melhores resultados nos negócios.

Com relação ao conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, de acordo com a definição da Base Nacional Comum Curricular, ao componente da língua portuguesa, que integra a área de linguagens, caberá proporcionar experiências que favoreçam o conhecimento dessas formas de linguagem. Para tanto, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 65). Logo mais, o texto da BNCC também discorre sobre o porquê de a escola priorizar o desenvolvimento desses conteúdos.

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

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

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

De acordo com a autora, para que uma empresa progrida constantemente e permaneça no mercado competitivo é preciso manter uma boa comunicação entre os funcionários, pois isso contribui para que cada um cumpra sua função de forma correta, para que haja a proposição de acordos e soluções, com o intuito de que a empresa alcance o sucesso almejado. São essas concepções de mercado

que a “nova” lei do Ensino Médio reproduz em seu discurso. Logo, o foco da formação para o trabalho no Ensino Médio não é novidade na história da educação básica brasileira.

No Brasil, um dos acontecimentos que contribuiu para a consolidação do Ensino Médio foi a criação do ‘Sistema S’ na década de 1940, que, por meio de acordos com empresas privadas, construíram escolas técnicas de nível médio, para formar mão de obra que atendesse às demandas da economia. O Sistema S possui essa nomenclatura devido às instituições que o integra iniciarem com a letra S, fazendo referência ao Serviço. São um grupo de instituições administradas por federações patronais, em que cada uma desempenha uma função, e estão entre suas responsabilidades o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica (Ferrari, 2020). No entanto, esse modelo não permitia que o estudante continuasse no ensino superior, de forma que quem ingressasse nesse tipo de ensino não conseguia realizar os exames de admissão para entrar nas universidades e acabava estagnado apenas no nível técnico (Leão, 2018).

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

Em 17 de abril de 1997 criou-se o decreto de nº 2.208, que mostrou o caráter neoliberal de objetivar a educação como um

processo que tivesse eficiência e eficácia para o mercado. Entre os objetivos que propunha a educação profissional estava o Art 1º:

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

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

Com o “novo” Ensino Médio a fragmentação é retomada. Uma parte, via de regra a menor, voltada para a formação comum da BNCC, e a outra parte, para a realização dos itinerários formativos, podendo ser o de formação técnica e profissional. Por sua vez, esses estudantes cursavam 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas em assuntos que abrangiam conhecimentos científicos sistematizados que não descartavam as diferenças, que só podiam ser consolidadas em um único ideário de formação. No entanto, com a reforma, o currículo comum passa a funcionar com 1.800 (mil e oitocentas) horas, não podendo ultrapassar esta quantidade (Ramos; Frigotto, 2016).

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

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

Nessa compreensão, o trabalho está atrelado à vida, pois é responsável pela reprodução do ser social, diferentemente da formação para o trabalho que está sendo oferecida por meio da atual reforma do Ensino Médio, uma vez que, tanto a lei que a autorizou

quanto as demais Diretrizes Curriculares que foram alteradas por sua causa se fundamentam numa educação focada na experiência de trabalho fora do ambiente escolar, bem como em conhecimentos básicos, que possibilitem ao trabalhador saltar processos mais amplos de aprendizagem, com o intuito de inseri-los de modo precoce em *lôcus* precarizados de trabalho.

Desse modo, a forma como a reforma foi imposta já demonstra seu caráter autoritário e suas justificativas apontam para diversas contradições. As alterações na LDBEN demonstram um ataque ao que foi alcançado por meio das lutas em prol do Ensino Médio. Este segmento se transformou na última etapa do ensino, da educação básica, atendendo a jovens e adultos que juntos perfazem 85% do total do público que frequenta o Ensino Médio público. Além disso, pode ser considerada uma ofensiva à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN de nº 9.394 de 1996, que juntas legitimam o acesso universal ao Ensino Médio a todos que a ele tenham o direito (Ramos; Frigotto, 2016).

Um dos discursos apresentados para a reforma do Ensino Médio é a de incluir no sistema de ensino os 2 (dois) milhões de jovens que têm sido excluídos da educação formal, pois da forma que era organizado não se tornava atrativo para as juventudes. É possível compreender que a ideia de inclusão pelo Estado é de fazer com que a juventude seja integrada à sua estrutura e aproximada dos seus mecanismos de subjetivação. Farão isso com base no neoliberalismo, pela conscientização, para que esses estudantes venham a exercer função no mercado de trabalho ou para que empreendam, além da ideia da necessidade de uma constante capacitação de mão de obra. A escola de nível médio atuará na execução da subjetivação dos sujeitos incluindo-os no sistema, dominando suas ações e suas

ideias, associando poder e saber para controlá-los por meio de suas autogestões (Freitas; Bueno, 2018). Nesse sentido,

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

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação do “novo” currículo foram pensados justamente para este processo de inculcação inconsciente, por meio da ideologia dominante que permeia a reforma, com a intenção de conduzir as práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio. A ampliação da carga horária também influenciará nesse processo, uma vez que a proposta previa a elevação das 800 horas anuais para 1000 horas até o ano de 2022, com a intenção de atingir as 1400 horas. Essa proposta altera o artigo 35-A da LDBEN de nº 9.394 de 1996, sinalizando que o objetivo será a formação integral dos estudantes e a elaboração dos seus projetos de vida. Esses fatores apontam para a produção da liberdade dos indivíduos, de modo que o Estado possa assumir a condução de seus comportamentos e favorecer as condições da produção dessa liberdade. É desta forma que o neoliberalismo consegue ter domínio sobre a vida dos indivíduos (Freitas; Bueno, 2018).

Com isso, ao abordar as questões dos itinerários formativos, compreende-se que foram idealizados justamente pela pretensão de controlar as subjetividades juvenis, pela falsa ideia de liberdade, ou

seja, uma liberdade limitada pela influência das preferências político-econômicas neoliberais. Os itinerários serão ofertados de acordo com as necessidades, possibilidades e contexto de cada instituição escolar e os estudantes terão que “escolher” em consonância com a oferta. A colocação do ensino técnico e profissional como um dos itinerários tende a construir um ideário de que o jovem pode se tornar um empreendedor. Freitas e Bueno (2018) chamam atenção para o que consta na Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o direito à educação no Brasil, e dá ênfase ao desenvolvimento dos sujeitos e da cidadania pelo processo educativo.

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da Análise do Discurso de Michel Pêcheux mostrou-se importante neste estudo por permitir compreender como os sentidos sobre a Reforma do Ensino Médio são produzidos, disputados e naturalizados nos discursos institucionais atravessados pela ideologia neoliberal. A perspectiva pêcheutiana possibilitou evidenciar os mecanismos pelos quais a linguagem opera na constituição de sujeitos e na reprodução de relações de poder, demonstrando como o discurso da reforma oculta seus efeitos de exclusão e precarização, especialmente para os estudantes das camadas populares. Assim, a análise discursiva possibilitou desnudar os prejuízos que essa política educacional acarreta, ao inscrever sentidos que reforçam a lógica do mercado em detrimento do direito à educação.

Neste sentido, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação do “novo” Ensino Médio foram organizadas de modo a propiciar à aquisição de conhecimentos sobre a produção moderna e a linguagem contemporânea, o que evidenciou que memórias dos objetivos estipulados tanto para o Sistema S, de 1940, quanto para o decreto de nº 2.208, de 1997, foram ressignificadas. Ambos ofereciam formação profissional para qualificação do trabalhador e atendimento das demandas do mundo do trabalho. Desse modo, produziu-se um “novo” discurso no texto da Lei de nº 13.415/2017 trazendo aspectos reconfigurados de discursos já proferidos na história da educação brasileira. Da mesma forma aconteceu com a lei atual, tendo em vista as novas tecnologias que imperam na contemporaneidade, fazendo com que os indivíduos para atuarem nesses novos campos de trabalho necessitem conhecer o mundo informatizado e automatizado, dominando as formas de linguagem, para se comunicarem sem levantar problemáticas e sem empecilhos, conseguindo responder às exigências do mercado e alavancar o desempenho da produção.

A “nova” lei introduz os itinerários formativos, que em teoria permitem aos estudantes escolherem áreas de estudo de acordo com seus interesses e necessidades. Isso é uma tentativa de personalizar a educação, mas também levanta preocupações sobre a desigualdade no acesso a oportunidades educacionais de qualidade, já que nem todos os estudantes terão as mesmas opções. A reforma do Ensino Médio de 2017 enfatiza a preparação para o mercado de trabalho, embora seja importante que os estudantes estejam preparados para atender às demandas do mercado, a educação não deve se limitar apenas a essa finalidade. Ela também deve promover o desenvolvimento holístico dos estudantes, capacitando-os a serem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

A análise demonstrou desafios e contradições na implementação da “nova” lei de Ensino Médio, o que inclui preocupações com a desigualdade no acesso à educação de qualidade, a orientação excessiva para o mercado de trabalho e a redução da carga horária no currículo comum. Desse modo, faz-se necessário que as políticas educacionais e a prática pedagógica busquem equilibrar a preparação para o mercado de trabalho com a formação integral dos estudantes, sendo esta última o objetivo principal da escolarização de nível médio, promovendo a igualdade de oportunidades e adaptando-se às mudanças na sociedade. Além disso, é fundamental envolver os educadores, pais e estudantes no processo de reestruturação do currículo, como forma de combater os retrocessos impostos por meio da reforma, garantindo que as políticas educacionais atendam às necessidades e aspirações dos jovens e contribuam para o desenvolvimento sustentável do país.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. p. 37-55. maio/ago. 2010.

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

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, vol. 15. n.1. p. 171-182. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Ministério da Educação. Brasília: 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.htm.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário oficial da União**. Brasília, 17 de abril de 1997.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Base da Educação - LD-BEN). **Diário Oficial da União**. 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília. **Diário Oficial da União**. 23 set. 2016.

CAVALCANTE, M. S. A. O. Análise do discurso pecheutiana no Brasil: percurso e (re) configurações. In: ZANDWAIS, A.; RASIA, G. S. (org.). **Relações entre discurso e história**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ESPÍNDOLA, R. **A importância da comunicação no ambiente de trabalho**. LinkedIn. 21 de fevereiro de 2017. Disponível em: A importância da comunicação no ambiente de trabalho | LinkedIn. Acesso em: 14 set. 2022.

FERRARI, M. Entenda o que é o sistema S pivô de esquema investigado pela Lava Jato no RJ. **CNN BRASIL**. 09/09/2020. Disponível em: Entenda o que é o Sistema S, pivô de esquema investigado pela Lava Jato no RJ | CNN Brasil. Acesso em: 30 out. 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, maio-ago. 2018.

FLORÊNCIO, A. M. G.; MAGALHÃES, B.; SOBRINHO, H. F. S.; CAVALCANTE, M. S. A. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Edufal: Maceió, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREITAS, J. A.; BUENO, M. F. S. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 71-83, maio/ago., 2018.

LEÃO, G. **O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S.; EICHER, A. S. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulação e trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica no Brasil, p. 135-157. *In*: TOLENTINO-NETO, L. C. B.; AMESTOY, M. B. (org.). **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

MAGALHÃES, B.; MORAES, A. Sujeito: trabalho, linguagem e discurso. *In*: CAVALCANTE, M. S. A. O. **Linguagem, discurso e ideologia**: a materialidade dos sentidos. Maceió: EDUFAL, 2017.

MARTINS, C. **O Que é Política Educacional**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, E. A.; FERREIRA, M. Governança em rede em torno do movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e efeitos em políticas de currículo e de avaliação. *In*: TOLENTINO-NETO, L. C. B.; AMESTOY, M. B. (org.). **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. N. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Base. Brasília, 2007.

NACIF, P. G. S.; SILVA FILHO, P. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: LEITE, A. Z. (org.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlando. Campinas: Pontes Editores, 2008.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

SAIDELLES, F. C. Ensino Médio Inovador: possibilidades de uma escola unitária para o ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Integral) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, I. G. Democracia e participação na 'reforma' do Estado. São Paulo: Cortez, 2003.

Silva; Silva; Gomes, 2019SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. da S. O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 799-815, set./dez. 2019.

SOFTFOCUS. Qual a importância da tecnologia na agricultura? 18 de janeiro de 2019. Disponível em: Qual a importância da tecnologia na agricultura? — Sofffocus. Acesso em: 14 set. 2022.

SUPERO. Indústria 4.0: origem, princípios, tecnologias, vantagens e desafios. 7 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.supero.com.br/industria-4-0-origem-principios-tecnologias-vantagens-e-desafios/>. Acesso em: 14 set. 2022.

Endereços para correspondência:

Deane Taiara Soares Honório – Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n,
Cidade Universitária, Maceió, AL, 57072-970. deane_taiara@hotmail.com.

Fernanda Karina Souto Maior de Melo – Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária, Maceió, AL, 57072-970. nandasouto-maior@hotmail.com.

Givanildo da Silva - Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária, Maceió, AL, 57072-970. givanildopedufal@gmail.com.