

## O CURRÍCULO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO: adequação aos ditames do capital

**Deane Taiara Soares Honório**

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-3285-8576>

**Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante**

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-9612-9735>

### RESUMO:

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo contribuir para uma interpretação crítica do currículo do “novo” Ensino Médio, a partir da Lei nº13.415/2017. Como respaldo teórico metodológico recorreremos à Análise do Discurso francesa, fundada por Michel Pêcheux, ancorada no materialismo histórico dialético. Essa teoria elege como objeto de estudo o discurso, entendido como prática de sujeitos e tem como função desnudar o discurso, revelando suas ideologias, lacunas e omissões. A partir da análise de sequências discursivas extraídas da referida Lei, constata-se que ao alterar a LDBEN nº 9394/1996, a reforma faz modificações no currículo do Ensino Médio, instituindo um ensino fragmentado. Isso faz com que a educação pública de nível médio passe a formar sujeitos despreparados para enfrentar as questões próprias da vida em sociedade, impossibilitando o acesso a uma educação emancipatória e aos postos de trabalho qualificados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reforma curricular do Ensino Médio. Educação. Discurso. Ideologia.

### Abstract

Abstract This article is an excerpt from a master's dissertation 1 and aims to contribute to a critical interpretation of the curriculum of the “new” High School, based on Law No. 13,415/2017. As theoretical and methodological support, we resort to French Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, anchored in dialectical historical materialism. This theory chooses discourse as its object of study, understood as the practice of subjects, and its function is to expose discourse, revealing its ideologies, gaps, and omissions. Based on the analysis of discursive sequences extracted from the aforementioned Law, it is found that by amending LDBEN No. 9394/1996, the reform makes changes to the High School curriculum, instituting a fragmented teaching. This means that public high school education starts to produce subjects unprepared to face the issues inherent to life in society, making it impossible for them to access an emancipatory education and qualified jobs.

**Keywords:** High School Curricular Reform. Education. Discourse. Ideology.

### Resumen

Resumen Este artículo es un extracto de una tesis de maestría 1 y tiene como objetivo contribuir a una interpretación crítica del plan de estudios de la «nueva» Escuela Secundaria, basado en la Ley N ° 13.415/2017. Como soporte teórico y metodológico, recurrimos al Análisis del Discurso francés, fundado por Michel Pêcheux, anclado en el materialismo histórico dialético. Esta teoría elige como objeto de estudio el discurso, entendido como práctica de los sujetos, y su función es exponer el discurso, revelando sus ideologías, vacíos y omisiones. A partir del análisis de las secuencias discursivas extraídas de la referida Ley, se constata que, al modificar la LDBEN nº 9394/1996, la reforma realiza cambios en el currículo de la Enseñanza Media, instituyendo una enseñanza fragmentada. Esto significa que la enseñanza media pública pasa a producir sujetos no preparados para enfrentar las cuestiones inherentes a la vida en sociedad, imposibilitando su acceso a una educación emancipadora y a empleos calificados.

**Palabras clave:** Reforma Curricular de la Enseñanza Media. Educación. Discurso. Ideología.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº9394 de 20 de dezembro de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, e a Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, deram prioridade ao alargamento do acesso à escola. Isso, contudo, não garantiu à classe trabalhadora o acesso a uma educação de qualidade (Basso; Neto, 2014), apenas a instrumentalização para o trabalho precarizado. Além das leis citadas, existem também os dois Planos Nacionais de Educação (PNE) - o da lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001, que esteve em vigência até 2010 e o aprovado pela lei Federal nº13.005, de 25 de junho de 2014, válido até 2024 -. O PNE mais recente deu prioridade à educação básica, com todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), justificando-a pelo compromisso central do país em diminuir a desigualdade educacional. No entanto, boa parte dessas orientações legais fundamenta-se nos quatro pilares da Educação:

[...] **aprender a conhecer** – adquirir os instrumentos do conhecimento, isto é, fornecer as bases para o aprender durante a vida inteira; **aprender a fazer** – para poder agir sobre o meio [...]; **aprender a viver junto com as outras pessoas** – conhecer sua história, cooperar, participar de projetos, comuns [...]; **aprender a ser** – é fundamental, integra os três anteriores, envolve discernimento, imaginação, capacidade de cuidar de seu destino (Delors, 1998, p. 10).

Os referidos pilares constam no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Basso; Neto, 2014).

Em face das influências internacionais que o Brasil recebe na elaboração de suas políticas públicas, um dos pontos considerados significativos na constituição das políticas educacionais foi o fato de concentrar seus esforços apenas no ensino fundamental e na redução de custos para a educação. Desse modo, teria como consequência a má formação dos professores, pagamentos

irrisórios aos profissionais da educação, falta de infraestrutura física nas escolas, materiais didáticos insuficientes, predominância da ideologia hegemônica nos currículos, o que diminuiria a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O Ensino Médio, considerado como última fase da educação básica brasileira é a consumação de um percurso formativo garantido a todos os cidadãos brasileiros, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que contribui para o domínio de saberes necessários para a condução de suas vidas em sociedade. Diante disso, essa fase da educação básica tem sido objeto de disputa de diferentes classes sociais, com concepções ideológicas antagônicas. Esses embates, ao longo dos anos, têm resultado em consequências que nem sempre se configuram em benefícios para a maior parte da população.

Uma das últimas ações resultantes dessas disputas foi a reforma do Ensino Médio de 2017, que, no contexto em que foi implementada, levantou questões sobre o tipo de educação oferecida aos estudantes. Para abordar esse tema, este trabalho apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado acadêmico, cuja pesquisa teve como foco a reforma do Ensino Médio (EM), baseada na conversão da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A referida reforma, embora apregoando uma formação para a construção de um projeto de vida, visando à autonomia e à emancipação dos jovens, oferece uma educação aligeirada que, longe de possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos socialmente produzidos, fornece aos jovens trabalhadores uma educação simplificada, que os habilita apenas para o trabalho precarizado.

O objetivo deste trabalho é contribuir para uma interpretação crítica do currículo do "novo" Ensino Médio, com base na Lei nº 13.415/2017. Para isso, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, esta introdução, que aborda os aspectos preliminares do tema, seguida do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de base pecheutiana, que serviu de fundamentação para as análises apresentadas na seção intitulada "O Currículo do Ensino Médio e a Construção do Projeto de Vida". Em seguida, é exposta a fundamentação teórica, que destaca as características históricas dos contextos

em que se desenvolveram duas reformas do Ensino Médio: a Lei Orgânica do Ensino Secundário e a Reforma de 2017. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como já dito anteriormente, para a realização desta pesquisa, recorreremos aos pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, fundada por Michel Pêcheux, em meados do século XX, na França que, em sua trajetória, demonstrou possuir diferentes interlocuções teóricas e tendências, constituindo-se um campo interdisciplinar, com diferentes correntes teóricas.

Na França, entre os anos 1960 e 1980, diversos estudiosos, como Lévi-Strauss, Todorov, Dubois e outros realizaram pesquisas na perspectiva da AD, utilizando diferentes bases teóricas como: a semiótica; a linguística e a lexicologia. Seu percurso inicia na França no final da década de 1960, sendo considerado o fato teórico de maior relevância (Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2016) e chega ao Brasil na década de 1980.

A repercussão desses episódios reverberou em todo o mundo, recaindo também nas áreas epistemológicas, em que algumas questões surgiram sobre determinados saberes padronizados na França, a título de exemplo, o estruturalismo fundamentado em Saussure.

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

[...] os estudos, até então limitados a uma 'linguística da língua', passam a considerar sua dualidade constitutiva, isto é, seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado pelo social, pela história e, conseqüentemente, pela ideologia. A materialidade da língua funde-se à materialidade da história e opera nas relações sociais. Essa relação indissociável entre língua, história e

ideologia é o discurso (Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2016, p.23).

É a partir da adoção do conceito língua, constituída e constituinte na/da relação entre história e ideologia, produzindo sentidos, que será analisado o discurso materializado na atual proposta curricular para o “novo” Ensino Médio. Ao observar o contexto em que ela se constituiu, encontram-se reunidos tanto a ideologia ultraneoliberal e neofascista que abarca o movimento dos grupos que a idealizaram, quanto a história das reformas da educação brasileira, do Estado brasileiro, e da economia política, que juntos dão sustentação ao referido discurso. Nesse sentido, compreende-se que nenhum discurso é neutro, uma vez que o sujeito, ao produzi-lo, o faz a partir de um lugar político e ideológico de um determinado espaço social. Assim, a materialização do discurso nesse documento legal está plena de diferentes intenções.

Para analisar as discursividades postas na referida reforma<sup>1</sup>, foi necessário recorrer às condições sociais políticas e ideológicas que possibilitaram a irrupção deste discurso em suas perspectivas amplas e restritas. A primeira trata do contexto mundial de crise do modo de produção capitalista. A ampliação dessa crise econômica mundial tornou “insuportáveis à classe dominante, pequenas, mas significativas conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos” (Frigotto, 2018, pp. 22-23). Na perspectiva das condições estritas, temos a pressão da classe dominante sobre do Estado brasileiro, no que se refere ao processo de eliminação de direitos trabalhistas, contribuindo para a manutenção do modo de produção capitalista. Nesse contexto, não se pode deixar de considerar a educação brasileira, que sempre foi um importante dispositivo de regulação para o projeto de sociedade da classe dominante.

Também há que se considerar, no âmbito das condições estritas, o golpe (empresarial parlamentar) que culminou com a deposição da presidenta Dilma Rousseff – democraticamente eleita – sendo substituída por seu vice Michel Temer. É nessa conjuntura que é elaborada e aprovada a Lei nº13.415 de 2017.

---

<sup>1</sup> Revogada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

### **3 A LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO E A PROPOSTA CURRICULAR PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

A primeira Lei Orgânica do Ensino Secundário foi criada por Gustavo Capanema, durante sua permanência no Ministério da Educação e Saúde Pública. Ele criou alguns decretos que fizeram alterações na legislação vigente, preconizando normas para o ensino industrial, comercial, primário, normal, agrícola e secundário, que é o decreto-lei nº4.244, foco desta seção, por tratar do ensino que hoje é chamado de Ensino Médio. Além disso, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Desse modo, os decretos foram criados com o intuito de atender a interesses políticos, estruturando a organização do ensino em primário elementar, de quatro anos, e mais um ano de primário complementar. Já o ensino secundário - atual Ensino Médio - foi separado em duas etapas: a primeira chamada de ginásial, com o período de quatro anos, e a segunda chamada de colegial, com o período de três anos (Saviani, 2013).

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

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

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

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

A referida reforma pretendia, pois, formar um tipo específico de sujeito, que viesse a atuar socialmente conforme os preceitos que o Estado determinasse. Desde essa ótica, a referida lei orientava o processo de ensino para a construção da personalidade, da consciência nacional, na aprendizagem de conteúdos de bases para outras formações e no desenvolvimento de indivíduos que assumissem o comando social, já que este era o ensino secundário destinado aos filhos das elites (Aranha, 1996). O decreto-lei nº4.073, afirmava em seu capítulo IV que o vínculo entre os cursos industriais e outros cursos seria efetuado do seguinte modo:

[...] I. os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade. II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado. III. É assegurada aos portadores

de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído (sic), verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (Brasil, 1942).

Assim, os estudantes que concluíssem o ginásio – hoje última etapa do ensino fundamental - poderiam ingressar no ensino secundário (atual ensino Médio). Somente estes poderiam ingressar no ensino superior em cursos a estes relacionados. Já os filhos da classe trabalhadora, ao concluírem o ensino primário elementar, eram direcionados para o ensino industrial, que lhes permitia adquirir uma formação para o trabalho, e saírem da escola direto para o mercado de trabalho. Da forma como estava posta, a legislação forçava os jovens pobres ao ensino profissional, visto que ele era considerado ramo de ensino de grau secundário, enquanto os jovens ricos continuavam sua educação nas duas etapas seguintes do ensino secundário.

Durante esse período da industrialização do país, a escola acadêmica permanecia atuante. No entanto, os cursos sustentados pelo governo já não atendiam mais às necessidades tecnológicas da indústria em crescimento. Nessas condições, a população da classe média buscava os cursos que lhe possibilitassem o acesso à Universidade, em detrimento dos profissionalizantes, pois ambicionavam maior poder aquisitivo, o que fazia com que procurassem as escolas oficiais. A condição do ensino profissional também é alterada passando a ter dois tipos: um mantido pelo governo e outro por empresas. Esta situação ocorreu pela demanda do avanço industrial e pela chegada de técnicos estrangeiros em razão da guerra<sup>2</sup> (Aranha, 1996).

Esse percurso histórico da lei orgânica do Ensino Secundário é ressignificado e retomado em alguns aspectos na Lei nº13.415 de 2017, que reformulou o Ensino Médio que esteve em vigor até 2016. Para discutir a reforma do Ensino Médio de 2017 é necessário retomar o contexto político que levou a esse acontecimento.

---

<sup>2</sup> A Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O ex-presidente da República, Getúlio Vargas, em 31 de agosto de 1942, decreta, por meio da Agência Nacional Brasileira (ABN), o “Estado de Guerra” no país.

Nas eleições presidenciais de 2014, concorriam, ao Executivo, candidatos de diferentes partidos, entre eles Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Com o resultado final das eleições, a então presidente do país, Dilma Rousseff e seu principal concorrente Aécio Neves, conquistaram respectivamente 51,64% e 48,36% dos votos válidos, de forma que Dilma conseguiu se reeleger (Almeida, 2019).

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

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

A habilitação para o reconhecimento do processo ficou ao encargo da interpretação da Constituição Federal pelo Presidente da Câmara dos deputados que, à época, era o Eduardo Cunha, que também estava sendo investigado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por seu hipotético envolvimento na Operação Lava Jato. Desse modo, a situação do mandato de Eduardo Cunha se conectou

com os acordos sobre a condição do *impeachment*, de modo que a subsistência do mandato de Dilma ficou condicionada às decisões de Eduardo Cunha e ao desenrolar da Operação Lava Jato.

Deposta a presidenta eleita democraticamente, assume o poder o vice-presidente Michel Temer, evidenciando-se, com isso, “um estado de exceção, ou seja, houve um acometimento ao princípio da democracia, estava sendo delineado um novo ciclo de ajustes que seria sentido por todas as classes sociais, mas não de igual forma” (Silva, 2018, p.114).

Nesse cenário, coloca-se o objeto deste estudo – a Lei nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017 –, que trata da reforma do Ensino Médio, promulgada no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2019). Diante disso, com a promessa de maior participação da Juventude em seu processo de escolarização, foi implantada a MP nº746, de 22 de setembro de 2016, proposta por José Mendonça Bezerra Filho. A justificativa dada para esse pedido dispõe que o currículo dessa etapa da educação básica, em vigência até 2019, estava desarticulado das novas demandas da economia, que não dialogava com as reais necessidades dos jovens e que possuía um currículo muito amplo (Brasil, 2016).

Ramos e Frigotto (2016), por sua vez, entendem a reforma sob outra perspectiva. Segundo os autores, essa reforma não trouxe nenhuma inovação e, ao contrário de proporcionar maior participação dos estudantes nas decisões de escolarização do Ensino Médio, a MP impede o acesso aos conhecimentos sistematizados de formação integral aos jovens, dificultando o acesso dos mais pobres, os da classe trabalhadora, ao ensino superior, além de delegá-los a trabalhos de baixo rendimento econômico, com pouca ou nenhuma qualidade de vida, conduzindo-os para os setores que têm pouco reconhecimento, tanto em questões financeiras quanto em valores sociais. Isso pode ser comprovado a partir da análise de materialidades recortadas do texto da referida Lei.

### **3.1 O Currículo do Ensino Médio e a Construção do Projeto de Vida**

A sequência Discursiva (SD) a seguir foi extraída da Lei nº 13.415 de 2017 e aborda o currículo do Ensino Médio, que deve levar em conta a formação completa do “estudante”, de modo a desenvolver um trabalho voltado para a elaboração do projeto de vida (PV), conforme pode ser observado a seguir.

**SD 1– “§ 7º Os currículos do ensino médio **deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio-emocionais” (Brasil, 2017).**

O 7º parágrafo faz parte do artigo 3º da mencionada Lei, modifica o artigo 35-A da LDBEN nº 9.394 de 1996 e define como os currículos do Ensino Médio devem ser estruturados, enfatizando a formação integral do aluno e a construção de seu projeto de vida. O termo "formação integral" pode ser interpretado de diferentes maneiras, conforme as posições ideológicas. Na perspectiva da Análise do Discurso de Pêcheux, o significado das palavras é influenciado pelas posições de classe de quem as utiliza (Pêcheux, 1988).

Na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, a formação integral deverá possibilitar o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido, o que permite ao estudante compreender a realidade objetiva (Saviani, 1991b). Já nas tendências liberais, predominantes no sistema educacional brasileiro, a formação integral é vista como a adaptação dos indivíduos às normas sociais, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas às metas econômicas e políticas da classe dominante (Cavalcante, 2007).

A reforma do Ensino Médio, orientada por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNICEF, propõem a construção de um "projeto de vida" para o estudante, ligado à flexibilização curricular através dos itinerários formativos. Ao escolher uma área do conhecimento da BNCC e um dos cinco itinerários formativos, o estudante direciona sua trajetória educacional para um caminho específico, muitas vezes desvinculado do acesso ao ensino superior (Queiroz, 2021). Assim, o currículo do Ensino Médio se alinha à ideologia da BNCC, que adota uma abordagem escolar mais técnica e mercadológica, sem priorizar os saberes culturais e históricos necessários para uma compreensão ampla do mundo.

Em entrevista aos pesquisadores Ivo Dickmann e Ieda Pertuzatti, durante uma palestra sobre currículo integrado, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o professor Gaudêncio Frigotto fala sobre sua percepção a respeito da construção da BNCC:

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

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

Existe uma contradição presente no discurso das políticas educacionais. De um lado, pela perspectiva do liberalismo, percebem-se os indivíduos desvinculados de suas necessidades materiais e isso leva a crer que a política educacional tem condições de sanar as contradições sociais, já que elas surgem a partir da falta de conhecimento das pessoas. Contudo, a educação sozinha não tem o poder de solucionar essas questões, embora sem ela é impossível mudar a realidade. Por outro lado, quando se elaboram políticas educacionais com um viés econômico, proclamando que, com avanço das indústrias e do

crescimento do capital haverá conseqüentemente evolução da sociedade, camuflam-se as verdadeiras intenções da classe dominante que, de fato, não está pensando na redução das desigualdades sociais; ao contrário atua no sentido de sua manutenção. Nessa trilha, não se está investindo na formação do cidadão, pois, nessa perspectiva, “a funcionalidade da política educacional não é preparar mão-de-obra [sic] qualificada” (Martins, 1994, p.44), mas formar mão de obra para o trabalho informal.

A proposta de construção do projeto de vida no Ensino Médio visa garantir que os estudantes dessa fase sigam as diretrizes das reformas atuais, não apenas a do Ensino Médio, mas também a da Previdência e a Trabalhista<sup>3</sup>. O objetivo é encaminhá-los, após a conclusão do curso, para atender diretamente às demandas do capital. Aí também se aplica o prometido protagonismo estudantil, em que campanhas publicitárias de divulgação do EM tentaram persuadir o público de que o referido protagonismo seria atendido pela nova política que foi aceita como algo promissor, inovador e transformador. No entanto, a referida reforma retrocede, evocando a memória<sup>4</sup> de discursos afinados com o liberalismo clássico.

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

---

<sup>3</sup> Reforma da Previdência: Emenda Constitucional nº 103/19; e Reforma Trabalhista: Lei nº 13.467/2017.

<sup>4</sup> A memória discursiva consiste na retomada de outros discursos já ditos.

Desde essa ótica, no enunciado: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017), evoca-se a memória discursiva da exposição de motivos do projeto de lei orgânica do ensino secundário, feita por Gustavo Capanema, em 1 de abril de 1942. Em sua justificativa, Capanema diz que o ensino secundário deveria dar aos adolescentes um estudo que lhes oferecesse uma concepção do ideal de vida humana, para além de um estudo limitado a uma “mera” informação literária, científica ou filosófica, que lhes desse a “consciência” do significado histórico da pátria, e que esse currículo formasse indivíduos responsáveis e esclarecidos de sua função social. Isto é,

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

Assim, as duas reformas, tanto a de 1942 quanto a de 2017, buscam contemplar o mesmo propósito, o de fazer com que os sujeitos, após concluírem o Ensino Médio, tenham seu destino social estabelecido: para a elite, a continuação dos estudos em nível superior; para a classe trabalhadora, o trabalho informal, o subemprego, o “empreendedorismo”.

A inserção na LDBEN nº9394 de 1996, no artigo 35-A, pela Lei nº13.415, de quatro itinerários formativos visa possibilitar a ideia de oportunidade de escolha, alinhando-se ao projeto neoliberal de liberdade individual. No entanto, o que não é esclarecido pelas propagandas é que a oferta desses itinerários dependerá da situação de cada instituição de ensino, das suas condições de

implementação, conforme disposto no artigo 36 da LDBEN vigente, modificado pela Lei da reforma do Ensino Médio (Servi; Santos, 2019). Acrescente-se a isso o fato de a proposta de reformulação do Ensino Médio não ter sido construída coletivamente, com a participação dos professores e dos estudantes. Em vista disso, acredita-se que a reestruturação faz parte de uma disputa pelo domínio do currículo com a intenção de flexibilizá-lo.

Nesse viés surge a urgência, não para atender às demandas e combater as desigualdades sociais enfrentadas pela classe trabalhadora, mas para impedir que ocorra o diálogo e a construção da criticidade (Leão, 2018). As premências das mudanças no currículo do EM trazem à tona a preocupação com o sistema de produção; e não com o futuro desses sujeitos.

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

Outra questão silenciada está na afirmação de que só a mudança de currículo fará o jovem sentir mais vontade de estudar e garantirá a melhoria do ensino e da aprendizagem, já que na exposição de motivos do pedido da MP o ex-ministro José Mendonça afirmou que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI [...]” (Brasil, 2016). Nessa perspectiva, afirma que o currículo como estava posto não dialogava com a juventude e que “[...] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze

disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2016).

Desse modo, ao focar apenas no currículo como responsável pelo “fracasso” da formação escolar desses sujeitos, silencia-se que há outras causas igualmente problemáticas, como a formação de professores, infraestrutura da escola, materiais didáticos e outros (Araújo, 2018).

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

Assim, é difundida a ideia, por meio da ideologia neoliberal, de que o papel principal da escola é preparar os estudantes para o mercado de trabalho, em vez de promover uma formação humana completa, que busca oferecer acesso aos conhecimentos social e historicamente construídos. No atual projeto de reforma, as instituições escolares começam a perder sua função social e vão sendo transformadas, sustentadas pelos princípios do mercado, devendo seu currículo se fundamentar no sistema do capital.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O capitalismo, ao alcançar a posse dos meios de produção, força as diferentes economias do mundo a se converterem às suas ordens, mas as disparidades dessas nações fizeram com que elas vivessem as fases do capitalismo de modos distintos. Isso direcionou o modo como cada nação figurará na organização da produção econômica internacional.

Para se manter ativo, o capitalismo necessita se expandir e se reinventar, por isso busca tirar proveito dos trabalhadores e destruir a natureza. É nesse sentido que o processo de formação desta classe se associa ao processo de reinvenção do capitalismo, por intermédio da sua procura por reestruturação, visto que o ensino foi percebido na história como território de disputas e produtor de riquezas.

Diante disso, o Brasil, sob influência da transformação internacional do trabalho, como um país de economia dependente, passa a seguir as prescrições dos países ricos e desenvolvidos, sobre a educação. Nesse sentido, foi necessário discutir neste estudo a respeito do histórico da política de educação do Ensino Médio, para que fosse possível compreender os seus diferentes contextos e acontecimentos que propiciaram as determinações que produziram o discurso da Lei 13.415/2017.

Em 2017, ao acontecer a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº13.415, ocorreram alterações na LDBEN nº9394 de 1996. A partir daí, inicia-se uma “nova” trajetória do Ensino Médio brasileiro, que retrocede às antigas reformas deste estágio do ensino, que, em contextos diferentes, caracterizou-se por seu aspecto de ensino dual, para formar dois grupos de sujeitos: um pertencente à classe trabalhadora, e outro à elite empresarial neoliberal, impulsionando, assim, a economia e o acúmulo do capital.

A partir do que é sugerido na Lei que aborda esta reforma, pode-se concluir que a educação não está sendo pensada para todos. Seus idealizadores não garantem o direito a uma educação universal, mas sim estabelecem acordos com o Banco Mundial. Por isso, acreditam que a educação básica deve ser moldada para satisfazer as exigências do mercado. Dessa forma, o que se evidencia é que as escolas são tratadas como empresas e os estudantes, em vez de serem formados integralmente para a cidadania, são instrumentalizados para o trabalho precarizado e o subemprego.

## Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo de Temer, a educação básica mínima e o cerco do futuro dos jovens pobres.

*HOLOS*, ano 34, vol. 08, 2018. Disponível: (pdf) a reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres (researchgate.net). Acesso em: 10 out. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ALMEIDA, Eloísa Machado de. O papel do supremo tribunal federal no impeachment da presidente Dilma Rousseff. Campinas: DESC - *Direito, Economia e Sociedade Contemporânea*, vol. 2, n. 1. p.52-75, jan./jun., 2019. Disponível em: O papel do Supremo Tribunal Federal no Impeachment da presidente Dilma Rousseff | DESC - Direito, Economia e Sociedade Contemporânea (facamp.com.br). Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.224, 01 de abril de 1942. Exposição de motivos. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso: 13 ago. 2022.

BRASIL. *Decreto-lei n 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em: DEL 4244 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 out.2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio*. Brasília: 2018. Disponível em: BNCC\_EnsinoMedio\_embaixa\_site\_110518.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 28 jul. 2022.

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

BASSO, Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As Influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. *Itinerarius Reflection, revista eletrônica do curso de Pedagogia do campus Jataí – UFG*. Primeiro semestre de 2014, vol. 1, n. 16. Disponível em: AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | Itinerarius Reflectionis (ufj.edu.br). Acesso em: 10 abr. 2021.

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

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - UNESCO Digital Library. Acesso em: 14 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Reforma do Ensino Médio do (Des) governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. 5. ed. Movimento Revista de Educação: Universidade Federal Fluminense, 22 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 28 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, ensino médio técnico e base nacional comum curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.3, p.871-884 jul./set.2017. Disponível em: CURRÍCULO INTEGRADO, ENSINO MÉDIO TÉCNICO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENTREVISTA COM GAUDÊNCIO FRIGOTTO | Revista e-Curriculum (pucsp.br). Acesso em: 08 jan. 2022.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar. *Análise do discurso: fundamentos & práticas*. Edufal: Maceió, 2016.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.34, 2018. Disponível em: SciELO - Brasil - O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. Acesso em: 08 jan. 2022.

MARTINS, Célia. *O Que é política educacional*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1988.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva. *A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021. Disponível em: Universidade Federal do Rio Grande do Norte: A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte (ufrn.br). Acesso em: 08 jan. 2022.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no ensino médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes. *Rev. educ.* PUC-Camp., Campinas, vol 25, 2020. Disponível em: Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas (fcc.org.br). Acesso em: 08 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez, 1991b.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Izabella Patrícia Brito da. Ordem e progresso para quem? A gestão temer e o desmonte dos direitos sociais. *Revista Socializando*, ano 5, n.1. p.108-122, 2018. Disponível em: Microsoft Word - 9\_Socializando20181 (fvj.br). Acesso em: 08 nov. 2022.

SERVI, Gicele Maria; SANTOS, Amarildo Inácio dos. A Reforma do ensino médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo. *Rev. Espaço do currículo (online)*, João Pessoa, v.12, n.1, p.181-193, jan./abr. 2019. Disponível em: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO COMO ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GOVERNO | Revista Espaço do Currículo (ufpb.br). Acesso em: 05 abri. 2021.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A.A; SILVA, T. T. da. (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.