

Ensaio

**NOVO ENSINO MÉDIO:
ENTRE A LIBERDADE INCONDICIONAL DOS SUJEITOS NA ESCOLHA
DO ITINERÁRIO FORMATIVO E A NECESSIDADE SÓCIO-HISTÓRICA DE
REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO**

*Lavoisier Almeida dos Santos**

*Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante***

*Valci Melo****

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de analisar o discurso sobre a livre escolha, por parte dos jovens estudantes, do itinerário formativo profissionalizante/técnico presente nas propagandas do Novo Ensino Médio. Para tanto, utilizam-se os pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana, ancorada no Materialismo histórico dialético. Como *corpus* discursivo de análise, são utilizadas as propagandas governamentais que começaram a circular na grande mídia televisiva, aproximadamente um mês depois da Medida Provisória que instituiu o Novo Ensino Médio, a MP 746, de 23 de setembro de 2016. O referencial teórico escolhido possibilita demonstrar que, nas diferentes propagandas, há dizeres que apontam para a individualização das responsabilidades sociais do sujeito, apresentando o indivíduo como responsável pela decisão de seu futuro, pela escolha do itinerário formativo que vai realizar. Por fim, conclui-se que esse discurso tem como consequência o fato de que o sucesso ou insucesso posterior torna-se única e exclusivamente responsabilidade do próprio sujeito que fez suas escolhas correta ou erroneamente.

PALAVRAS-CHAVE: (Des) responsabilização; Formação Técnica; Novo Ensino Médio.

Introdução

A relação entre liberdade individual e condicionamento sócio-histórico tem sido alvo de intensos e recorrentes debates filosóficos ao longo da História da humanidade, estando o fiel da balança quase sempre situado em um dos extremos: a liberdade incondicional do

* Doutor em Letras em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia (GEDON) e do projeto de pesquisa “Discurso, classes sociais e resistência: o fazer histórico do sujeito contemporâneo”.

** Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Professora Associada 2 da Ufal.

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais - Xingó (ICS-Ufal) e do Grupo de Estudo Políticas Públicas: História e Discurso - GEPPHED (Cedu-Ufal).

indivíduo enquanto sujeito de sua própria história ou a sua sujeição total, como marionete, às estruturas condicionantes.

Um exemplo bastante ilustrativo desse extremismo pode ser encontrado, por um lado, em alguns discursos religiosos ou filosóficos segundo os quais nossas ações estariam a serviço dos desígnios de forças sobrenaturais ou de engrenagens sociais mecanicamente determinadoras e, por outro lado, do discurso liberal idealista que prega o indivíduo como senhor absoluto de suas escolhas e, portanto, como o único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso.

Na esteira de Marx, essa problemática é apreendida sem uma adesão aos extremos acima indicados, tendo em vista que, como observa o autor:

os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. (MARX, 2011, p. 25)

Diferentemente daquilo que era defendido pela perspectiva teórica mecanicista que predominou por algum tempo no campo do marxismo, a ação humana, seja para com a natureza, seja entre os outros homens, dá-se diante de condições objetivas e subjetivas face às quais há um elevado grau de limitação, visto que a intervenção na realidade obedece necessariamente às condições e possibilidades nela existentes. Contudo, mesmo diante dessa limitação, há, na medida em que escolhas sempre podem ser feitas, uma margem de liberdade significativa para os sujeitos.

É, pois, com essa compreensão dialética da relação entre subjetividade e objetividade que nos propomos a analisar, no presente escrito, o discurso sobre a livre escolha, por parte dos jovens estudantes, do itinerário formativo profissionalizante/técnico presente nas propagandas do Novo Ensino Médio.

Para tanto, à luz da Análise do Discurso inaugurada por Michel Pêcheux em articulação com o materialismo histórico-dialético, especialmente com as contribuições de Lukács (2013), utilizamos como *corpus* discursivo de análise as propagandas governamentais que começaram a circular, na grande mídia televisiva, aproximadamente um mês depois da MP 746, de 23 de setembro de 2016, quando ocorreram protestos por todo o Brasil com escolas públicas estaduais de educação básica, institutos e universidades federais ocupados por estudantes¹ contra as medidas político-administrativas do Governo ilegítimo de Michel Temer.

¹ Pensamos ser importante destacar que o movimento estudantil de ocupação das escolas tinha uma pauta ampla, colocando-se contra o governo ilegítimo de Temer com seu pacote de reformas (educacional,

O texto está organizado em dois momentos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento, traçamos considerações sobre o lugar do sujeito na teoria materialista do discurso inaugurada por Michel Pêcheux. Em um segundo momento, analisamos as sequências discursivas (doravante SD) selecionadas das propagandas governamentais sobre o Novo Ensino Médio, entendendo-as como enunciados que materializam um discurso que o analista procura.

A Análise do Discurso e sua interface com o materialismo histórico-dialético: o sujeito como “um ser que responde”, mas que não tem controle total sobre suas práticas sociais

A partir do arcabouço teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, entendemos o sujeito como um ser histórico, “constituído nas práticas sociais concretas” (CAVALCANTE, 2012, p. 302-303) que o condicionam, mas nunca o determinam mecanicamente, como um epifenômeno das estruturas nas quais está inserido, uma vez que é frente aos limites e possibilidades que o circunscrevem que ele faz História ou, como diria Lukács (2013), promove o afastamento constante das barreiras naturais e vai se constituindo um ser que reage e responde, de modo inovador, às alternativas postas.

Assim, uma vez produtor e produto das relações sociais nas quais está inserido, este sujeito é um ser histórico que, ao mesmo tempo em que está sujeito aos condicionamentos histórico-sociais, faz-se sujeito junto às condições objetivas e subjetivas que o condicionam, tendo em vista que, conforme observa Lukács (2013, p. 138): “[...] a liberdade, enquanto característica do homem que vive na sociedade e age socialmente, jamais se encontra sem determinação”.

No campo do discurso, aqui entendido, na esteira de Pêcheux (2014), como “efeito de sentidos”, o sujeito corresponde a uma posição assumida pelo enunciador sob a interpelação da ideologia e do inconsciente. A primeira categoria é aqui entendida, na esteira de Lukács (2013), como um conjunto de representações, ideias, valores, sentimentos e interesses que tem como função social fazer com que os indivíduos assumam uma posição face às alternativas e conflitos sociais postos. Já a segunda categoria corresponde, na esteira de Freud, a uma das instâncias do aparelho psíquico acessível apenas pela linguagem e expresso através de atos falhos, lapsos, chistes etc. A imbricação entre as duas categorias na constituição do sujeito do discurso consiste no fato de que ambas têm como característica:

trabalhista e previdenciária); contra a crise econômica com alta crescente do desemprego, do preço da cesta básica, dos combustíveis etc.

[...] dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências "subjéctivas"*, devendo entender-se este último adjetivo não como "que afetam o sujeito", mas "nas quais se constitui o sujeito". (PÊCHEUX, 2014, p. 139, grifo do autor)

Aqui, portanto, cabe traçar algumas considerações sobre como Pêcheux busca enfrentar a problemática do sujeito do discurso sem cair nos extremismos aos quais nos referimos na introdução deste trabalho. Para o autor, o sujeito do discurso é constituído pela ideologia e pelo inconsciente, através da linguagem, mediante dois processos associados, mas "radicalmente diferentes" (PÊCHEUX, 2014, p. 161), que ele denomina respectivamente de esquecimento n. 1 e esquecimento n. 2.

No primeiro caso, esclarece o autor que se trata da ilusão de liberdade total e de originalidade discursiva (o sujeito como fonte do que diz). Melhor dizendo: o sujeito do discurso sempre fala do interior de uma formação discursiva - com a qual se identifica - entendida aqui como um lugar de enunciação que apresenta certa regularidade – mesmo que provisoriamente – e estabelece os sentidos para as palavras pronunciadas do seu interior. Contudo, o sujeito não consegue perceber que aquilo que diz é condicionado pela matriz de sentidos de onde enuncia, tendo a ilusão de que seja ele mesmo a origem do dizer. Ou seja, é justamente esse esquecimento que como apresentado por Pêcheux e Fuchs (2014, p. 167, grifo dos autores), produz, no sujeito:

[...] a ilusão de estar na *fonte do sentido*, sob a forma de retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente (isto explica, particularmente, o eterno par individualidade/universalidade, característico da ilusão discursiva do sujeito).

Assim, o esquecimento n. 1 consiste no fato de que "[...] no apagamento da memória, surge para o sujeito a ilusão necessária de que o discurso que ele produz é original, inicia-se com ele, sem vínculo histórico" (FLORENCIO *et. al.* 2009, p. 82). Essa ilusão encontra sua fundamentação, dentro do horizonte teórico do objetivismo abstrato, na fenomenologia de Edmund Husserl:

[...] o projeto fenomenológico huesserliano, que visa reencontrar no "solo originário" dos atos do sujeito (como consciência, atividade etc.) a fonte daquilo que determina, na realidade, o sujeito como tal, é, com bastante exatidão, a repetição do mito idealista da interioridade, pelo qual o "não-dito não poderia ser diferente do "já-dito" ou do "dizível". (PÊCHEUX, 2014, p. 160, grifos do autor)

O projeto fenomenológico de Edmund Husserl propõe um funcionamento mecânico dos sentidos no interior de uma determinada formação discursiva, pois esta, segundo Pêcheux (2014, p.161), é concebida pela vertente fenomenologista, em seu mito idealista da interioridade, como um "[...] espaço de formulação e paráfrase onde se constitui a ilusão

necessária de uma ‘intersubjetividade falante’ pela qual cada um sabe de antemão o que o ‘outro’ vai pensar e dizer, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro”.

Aqui, a relação com o outro não é dialógica, como postulada por Bakhtin (2006). Essa relação não envolve a dialeticidade histórica própria do outro do discurso, pois se busca a ilusão de uma identidade rígida do sujeito, uma identidade fixa, sem falhas ou aberturas para o histórico, para o sentido outro que se apresenta como transversal à linearidade da significação. Para que tal identidade fosse instaurada seria necessário, então, o apagamento/esquecimento da história, da ideologia, do inconsciente, da memória discursiva ou de qualquer outro interdiscurso possível. Contudo, “[...] essa identidade não se fixa, pois a memória não permite este “esquecimento”, abrindo brechas que possibilitam o surgimento de diferentes dizeres” (FLORENCIO *et. al.* 2009, p. 82).

Já o esquecimento n. 2, por sua vez, tem como característica a ação do sujeito do discurso sobre a formação discursiva na qual está inscrito, podendo, então, parafrasear sentidos e, em alguma medida, deslocá-los. Assim, como destaca Pêcheux (2014, p. 164, grifos do autor): “o esquecimento n. 2 cobre exatamente o funcionamento do discurso do sujeito na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante”.

Podemos perceber que essa suposta/relativa liberdade do sujeito na formação discursiva engendra uma ilusão, no nível enunciativo, quando este tenta controlar seu dizer, dando materialidade ao esquecimento n. 2 que, como propõe Florêncio *et al.* (2009, p. 82): “[...] provoca no sujeito a ilusão de que seu discurso é formulado por determinadas palavras, e não outras, porque tais palavras são por ele controladas. [...] há uma ilusão de autonomia do sujeito sobre a escolha da forma do dizer”.

Ao pensar a articulação entre os esquecimentos n. 1 e n. 2, Pêcheux compreende que não se pode separar, na constituição/atuação do sujeito, o momento em que ele tem consciência do que faz/diz – o que, como observa Silva Sobrinho (2007, p. 72), não significa dizer que, por isso, ele tenha total controle sobre seus atos e os respectivos resultados, bem como daqueles momentos em que sofre, na sua individualidade, a interpelação da ideologia e do inconsciente. No caso desta última categoria, é interessante observar a reflexão de Magalhães e Silva Sobrinho (2013, p. 98):

[...] tratar do atravessamento do inconsciente também exige pensá-lo como histórico, já que o Ser Social dotado de consciência e inconsciente é um sujeito radicalmente histórico, que busca dizer, mas não tem “controle total” do que diz. Algo sempre irrompe e desestabiliza o dito, mostrando o que foi inculcado na formação inconsciente e que faz parte da memória histórica.

Diante do exposto, entendemos que, assim como as escolhas do ser social escapam da tentativa de controle total por parte do sujeito histórico, a produção de sentidos, através da linguagem, escapa do controle consciente do sujeito enunciativo, criando falhas, contradições e lacunas. Nesse sentido, nem nossas escolhas nem nosso discurso se constituem mera expressão espontânea de uma subjetividade que tudo pode, nem em uma estrutura fechada que aprisiona o sujeito que age ou enuncia, fazendo dele simples marionete ou repetidor.

Assim, a história e o discurso inserem-se na conflituosa e contraditória relação entre o novo e o já-posto com o qual dialogam. É, portanto, com esse entendimento que nos lançamos ao desafio de analisar, na seção seguinte, o discurso sobre a livre escolha, por parte dos jovens estudantes, do itinerário formativo profissionalizante/técnico presente nas propagandas do Novo Ensino Médio.

A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio

Nesta investida teórico-analítica, nosso interesse está voltado aos dizeres das propagandas televisivas² acerca do Novo Ensino Médio, as quais, em um movimento parafrástico dos sentidos, se organizam em volta da ideia de o jovem escolher para si, uma formação técnica para, assim, terminar essa etapa da educação básica pronto para ingressar no mercado de trabalho. Observemos as sequências discursivas (SD):

SD1: “E tem uma novidade também pra quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a formação Técnica Profissional, com aulas práticas e teóricas. Antes quem queria ter uma formação técnica precisava terminar o ensino médio e ainda fazer um curso técnico separado. Agora a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção pro aluno concluir o novo ensino médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o ensino médio e receber um certificado do ensino técnico”;

SD2: “E se eu quiser fazer um ensino técnico? O professor responde: - Aí basta escolher uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola”;

SD3: “Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar”;

SD4: “A gente também vai poder optar por concluir o ensino médio com formação técnica profissional. Pra quando terminar os estudos poder trabalhar”;

SD5: “E pra quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica-profissional, com aulas teóricas e práticas”;

SD6: “E pra quem precisa trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional. Ele termina o ensino médio e vai direto pro mercado de trabalho”.

Analisando as sequências discursivas elencadas acima, percebemos um movimento de paráfrase em torno da ideia de o jovem escolher uma formação técnica para terminar o Ensino Médio “pronto” para ser absorvido pelo mercado de trabalho. Nesse movimento

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q>. Acesso em: 26 dez. 2021.

parafrástico, os verbos utilizados pelos jovens, personagens protagonistas das propagandas, nas sequências 2; 3; 4 e 5 para se referir à escolha de uma formação técnica circulam, seja no modo subjuntivo, seja no indicativo, no campo semântico da volição, envolvendo desejo, vontade, preferência: “se eu quiser”; “eu quero”; “a gente vai poder optar”; “pra quem preferere”.

Entendemos a escolha do emprego de verbos pertencentes a esse campo semântico como uma tentativa de estabilização do efeito de que a escolha dos sujeitos por uma formação técnica é um ato totalmente livre, feito por uma questão de vontade e não por uma imposição social ou por uma necessidade econômica de sobrevivência.

Há uma tentativa de controle dos sentidos por meio das escolhas léxico-semânticas. Contudo, analisando o movimento parafrástico realizado pelos dizeres das propagandas, há um momento em que, no jogo da ideologia com o inconsciente e com a história, essa tentativa de controlar os sentidos falha, revelando o funcionamento discursivo dos esquecimentos n. 1 e n. 2. Este marcado pela ilusão de o sujeito ter o domínio completo das escolhas lexicais e do campo semântico daquilo que por ele é enunciado. Aquele, pela ilusão, por parte do sujeito, do apagamento da memória, tentando-se estabelecer no dito, em si mesmo, e no próprio sujeito a fonte e a finalidade dos sentidos.

Na sequência 6: “E pra quem precisa trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional. Ele termina o ensino médio e vai direto pro mercado de trabalho”, embora o conector “E” produza o sentido de inclusão, sugerindo que a referida reforma atende aos anseios de jovens de todas as classes, percebe-se a troca de campo semântico dos verbos utilizados em torno desta família parafrástica. No processo discursivo em questão, há uma passagem do campo do campo semântico da vontade para o da necessidade. O verbo da última sequência “E pra quem *precisa* trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional” escapa do domínio semântico da volição, migrando para o domínio semântico da obrigação/necessidade.

A nosso ver, esse movimento migratório (da vontade para a necessidade) atualiza uma memória discursiva que remonta à reforma Capanema, na década de 40, que se deu por meio de decretos-leis “que regulamentaram o Ensino Primário, o Ensino Secundário e as distintas áreas do Ensino Profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola)” (SANTOS, 2020, p. 72). Com essa reforma, atendia-se a um novo processo de desenvolvimento econômico que requeria um novo perfil da força de trabalho urbana, que necessitou de certo tipo de escolarização, atendendo aos desejos da classe empregadora, sancionando a ordem dominante, mantendo a dualidade na educação. Um ensino de caráter propedêutico para aqueles

de melhor posição na pirâmide social e um ensino profissionalizante precoce para as classes desfavorecidas:

[...] os estudantes originários das camadas médias e altas da sociedade cursavam o primário, o secundário em seus dois ciclos (ginásio e colégio) e a profissionalização no ensino superior. Para os filhos das camadas baixas da população restava, quando muito, cursar o primário e entrar no ensino secundário profissionalizante em dois ciclos (o primeiro de quatro anos e o segundo de três anos). (SANTOS, 2020, p.73)

Assim, com esse deslocamento semântico realizado no interior do processo parafrásico destacado há pouco, instala-se um novo processo de produção dos sentidos. A materialidade discursiva analisada revela a intencionalidade da política em questão, pois a verdadeira motivação para um jovem realizar uma formação técnica não está ligada ao desejo, à sua vontade, mas sim à necessidade histórica de garantia das condições básicas de sua própria existência, conforme exige o modo de produção que mantém funcionando o sistema capitalista em suas crises cíclicas e/ou estruturais.

Tenta-se estabelecer o sentido de que a realização do itinerário formativo técnico com o objetivo de imediato ingresso no mercado de trabalho é uma livre escolha do indivíduo. E, para isso, silencia-se que o jovem que “prefere” terminar o Ensino Médio e trabalhar é, na verdade, o jovem pobre pertencente à classe trabalhadora que, desde cedo, “necessita” produzir os meios necessários para garantir a própria subsistência.

Entretanto, o ritual ideológico da liberdade de escolha - “da preferência do sujeito por” – estilhaça-se no “contra-dito” materializado na última sequência: “E pra quem precisa trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional”. A análise discursiva mostra, nesse deslizamento de sentido, que não é preferência por, mas sim necessidade de. Além disso, temos o dêitico temporal “cedo” que revela a face cruel do modo de produção capitalista. Nesse sentido, há um contingente de jovens a quem é negado o direito de continuar os estudos não apenas porque “precisa trabalhar”, mas principalmente porque “precisa trabalhar cedo”.

Nessa perspectiva, o deslizamento dos sentidos desarticula, em alguma medida, o ritual ideológico celebrado no/pelo discurso da classe dominante, abrindo/cedendo espaços, no campo histórico da luta de classes para a produção do discurso de resistência. No caso específico de nossa análise, podemos perceber, no processo de deslizamento dos sentidos, a quebra da tentativa de univocidade e controle dos sentidos por parte do discurso do Novo Ensino Médio, pois essa deriva/deslocamento dos sentidos abre espaço para pensarmos que a referida proposta educacional não é para um mundo/sociedade de iguais, mas sim para uma sociedade dividida em classes antagônicas.

Nessa sociedade de classes, há pessoas que podem escolher o itinerário formativo que querem seguir; há aqueles cuja escolha do itinerário formativo está limitada pelas condições estruturais da escola – é o caso das escolas públicas/estaduais que não têm recursos físicos e humanos para ofertar todos os itinerários formativos propostos pelo projeto do Novo Ensino Médio - e há os que precisam trabalhar cedo e, por isso, vão cursar o itinerário formativo dedicado à formação profissionalizante. A estes será ofertada uma formação aligeirada para, prontamente, se submeterem ao mercado de trabalho de relações precarizadas, sujeitando-se, assim, a relações de intensa exploração para a garantia de suas condições de subsistência e há ainda aqueles que, por questões impostas também por essa sociedade de classes, estão fora de qualquer processo formativo ligado à educação formal.

O deslizamento dos sentidos, realizado na troca verbal “Preferir/Necessitar”, desestabiliza o efeito de evidência do processo ideológico, posto em movimento nas propagandas, que tentavam estabilizar a ideia de que fazer uma formação técnica seria uma escolha livre do sujeito orientado tão somente por seus desejos e gostos. Sendo assim, vamos fazer uma pergunta retórica: o jovem pode mesmo escolher/decidir seu futuro?

Digamos que ele pode. Porém, sua escolha está submetida aos condicionamentos sócio-históricos que tensionam sua existência. Karl Marx, nas suas *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”*, faz uma crítica a um artigo publicado em sua época que, ao analisar a sociedade alemã, tratava-a como um bloco homogêneo, sem fissuras, classes ou grupos sociais, negligenciando as especificidades dessa sociedade. Marx, ao retomar criticamente tal artigo, mostra a necessidade de explicitar o que se encontra embutido na expressão “sociedade alemã”:

Façamos o que o “prussiano” negligencia: diferenciemos as diversas categorias que foram subsumidas na expressão “sociedade alemã”: governo, burguesia, imprensa e, por fim, os próprios trabalhadores. Estas são as diversas massas de que se trata aqui. O “prussiano” subsume essas massas e as condena em massa a partir de sua excelsa perspectiva. De acordo com ele, a sociedade alemã “ainda não chegou ao pressentimento de sua ‘reforma’”. (MARX, 2010, p. 29)

Nesse sentido, é necessário explicar o que parte das propagandas do Novo Ensino Médio silenciam em seus dizeres sobre a juventude, tendo em vista que os jovens na sociedade brasileira também não constituem um bloco homogêneo, sem classes, fissuras ou grupos sociais. Os jovens brasileiros são jovens de classes sociais distintas cujas oportunidades, possibilidades e condições de estudos variam drasticamente, a depender do grupo social ao qual o jovem esteja integrado.

A insistência das propagandas em afirmar que “agora” há, no Ensino Médio, uma formação técnica que possibilita o jovem terminar essa etapa educacional pronto para trabalhar

aciona, como já dito anteriormente, uma memória discursiva da educação brasileira que nos dá uma melhor compreensão teórico-analítica da materialidade discursiva de nossa pesquisa. Voltemos a Pêcheux (2015, p. 45-46):

[...] a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

De fato, a estruturação do discurso do Novo Ensino Médio enquanto materialidade discursiva a ser lida, a ser analisada, só é possível se levarmos em conta sua interdiscursividade com a memória discursiva das reformas educacionais ocorridas aqui no Brasil, pois a reforma do Novo Ensino Médio não é um acontecimento isolado, mas faz parte de um pacote reformista que envolve as reformas trabalhista e previdenciária para modernizar, segundo o discurso governamental, as relações trabalhistas, previdenciárias e educacionais no Brasil. Nessa tentativa de inscrição histórica do discurso do Novo Ensino Médio, encontramos também um funcionamento dialético da repetição e da regularização que ativa a memória de outras reformas da educação no Brasil:

[...] a partir da década de 90, no rumo do re-ordenamento econômico, um conjunto de reformas começa a ser desenvolvido – reforma política, reforma da previdência, reforma trabalhista, reforma da educação. [...] Chama-nos a atenção o discurso modernizador atribuído às referidas reformas, bem como a forma autoritária como são impostas e o afã como são recebidas e implantadas pelas instituições oficiais, como a “maravilha curativa” para todos os males [...]. (CAVALCANTE, 2007, p. 10)

Enquanto analistas do discurso, não podemos tomar o dado de uma reforma da educação que ocorreu na década de 90 do século XX e foi proposta, semelhante à reforma do Ensino Médio na segunda década do séc. XXI, dentro de um pacote de outras reformas para modernizar as relações da sociedade brasileira como uma simples coincidência ou mera semelhança com a reforma analisada por nós aqui. Temos, então, uma memória discursiva que, sendo evocada pelo discurso do Novo Ensino Médio, gera efeito de estabilização e regularização dos sentidos.

A constante afirmação das propagandas sobre a possibilidade de escolha de um itinerário formativo técnico cuja realização habilita, segundo o projeto do Novo Ensino Médio, o jovem a entrar gloriosamente no mercado de trabalho estabelece interlocução com uma memória discursiva que desestabiliza o efeito pretendido de que a reforma está se dando por uma necessidade de modernização do modelo curricular do Ensino Médio.

A necessidade não é de reformulação curricular para potencializar essa etapa de ensino, mas sim de retroceder em direitos duramente adquiridos; a necessidade é de baratear os custos com essa etapa de ensino, precarizando ainda mais, por meio da retirada de disciplinas, conteúdos e repertórios socioculturais, a situação da educação pública brasileira que atende a alunos advindos das classes menos favorecidas, gerando uma interdição à arte, às literaturas, a conhecimentos lógicos, filosóficos, sociológicos, matemáticos, físicos, químicos etc., essenciais à formação acadêmica e humana de uma parte da juventude brasileira que irá enveredar pelo itinerário formativo de uma formação técnica sem perspectivas de continuação dos estudos em nível superior.

É nessa perspectiva que defendemos a tese de que o Novo Ensino Médio já nasce velho. Ele é o retorno de um antigo discurso que sustenta e justifica o projeto de uma educação dual no Brasil. Os dizeres postos nas propagandas, aqui analisadas, ativam uma memória discursiva que nos remete a outras reformas educacionais que, em dados momentos da história brasileira, propuseram semelhantes reformas.

O projeto do Novo Ensino Médio, como apresentado em suas propagandas, é portador de uma concepção dualista de educação [...] como proposto na Reforma Capanema, ensejada durante o Estado Novo, e no Relatório Meira Mattos, pensando a Reforma Universitária de 68 no período da Ditadura Militar iniciada em 64.

Com o fim do Estado Novo, a Reforma Capanema propõe limites pedagógicos, a partir de um aparato legal-ideológico, para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior:

[...] o ensino industrial [...] tem as finalidades especiais seguintes: 1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais. 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria [...] uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade. [...]. (BRASIL, 1942b, art. 4)

Enquanto que para os jovens advindos das classes sociais ligadas à elite econômica do país, destinava-se uma educação completa cujos princípios desenvolvessem, nos alunos, a capacidade de acessar a educação superior e o espírito de liderança para conduzir a massa dominada dos trabalhadores: “é finalidade do ensino secundário formar às (sic) individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade” (BRASIL, 1942a, Art. 23).

O governo federal brasileiro, na reforma educacional Capanema, torna explícita, em texto de lei, sua postura classista no que diz respeito à oferta da educação formal no território nacional, tendo para os filhos da elite a oferta de uma educação completa que viabilizava o ingresso nos estudos de nível superior, restando aos pobres uma formação técnica/intermediária para compor, a serviço da burguesia empresarial, os quadros produtivos da atividade

industrial brasileira, com condições de trabalho cada vez mais precárias para intensificar o acúmulo do capital:

Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior [...]. (SAVIANI, 2011, p. 33)

Assim, a Reforma Capanema propunha, no período político do Estado Novo uma formação completa para as elites abastadas; outra intermediária, aos desafortunados. Na Ditadura Militar, iniciada em 64, o coronel Meira Mattos, coordenador da Comissão Especial para Assuntos Estudantis – responsável por pensar a Reforma Universitária de 68, propõe, então, como caminho possível, para a resolução da problemática do número de jovens fora da universidade, a “flexibilização curricular”:

[...] objetiva-se dar maior flexibilidade à composição de cursos e currículos, no propósito de reajustar a formação de nível superior às realidades do País. Quais são essas realidades? [...] a necessidade de atender a uma demanda cada vez maior, correspondente ao ritmo de crescimento populacional; o imperativo de adaptar os cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional [...]. (MEIRA MATTOS, 1967, p. 224)

Tal pensamento será materializado em uma proposta de formação por ciclos, “possibilitando, assim, aos estudantes de nível econômico mais modesto o acesso a um diploma superior intermediário [...] mantida a qualidade do curso” (MEIRA MATTOS, 1967, p. 226). A pesar da não implementação da proposta, o governo brasileiro, no período de chumbo da Ditadura Militar, coloca mais uma vez em movimento a concepção dualista da educação formal destinada à sociedade brasileira.

Existe, então, uma relação interdiscursiva entre as reformas educacionais ocorridas no Brasil no transcorrer do séc. XX e a reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo Temer no séc. XXI. Além de as três propostas de reforma educacional apresentarem a manutenção temática de uma concepção dual da educação formal, como podemos constatar nos enunciados que seguem: 1. “uma formação completa para as elites abastadas; outra intermediária, aos desafortunados” (Reforma Capanema); 2. “possibilitando, assim, aos estudantes de nível econômico mais modesto o acesso a um diploma superior intermediário” (Relatório Meira Mattos); 3. “Para quem prefere terminar o ensino médio preparado para começar a trabalhar poderá optar por uma formação técnica” (Projeto do Novo Ensino Médio); as mesmas se dão em contextos de crises político-econômico-sociais coroadas com golpes políticos, sejam eles civil, militar, parlamentar ou mistos.

Considerações finais

Ao assumir o desafio de pensar a linguagem como um fenômeno social que articula o velho e o novo, o consciente e o inconsciente, a teoria materialista do discurso inaugurada por Michel Pêcheux se apresenta não apenas como uma “teoria crítica da linguagem” (CAVALCANTE, 2012, p. 13) com enorme potencial teórico-analítico, mas também, como um instrumento de luta política e de intervenção na realidade social. Isto é, na medida em que busca desvelar as relações de poder, os interesses conflitantes e as tessituras do dito, do não dito ou do silenciado, a AD ultrapassa o status de método teórico-analítico e se ergue como ferramenta política de leitura e de intervenção no mundo dos homens.

Foi, portanto, nessa direção que procuramos, ao longo deste texto, analisar o discurso sobre a livre escolha, por parte dos jovens estudantes, do itinerário formativo profissionalizante/técnico presente nas propagandas do Novo Ensino Médio.

No decorrer de nossa análise, demonstramos que as propagandas televisivas do Novo Ensino Médio materializam um discurso de suposta evidência de que há, por parte dos jovens estudantes, a possibilidade de livre escolha para cursar qualquer itinerário formativo do confuso Novo Ensino Médio, em especial, a formação técnica e profissional. No entanto, conforme mostramos, esse discurso silencia o fato de que a liberdade de escolha dos jovens está submetida aos condicionamentos sócio-históricos que tensionam a sua existência. Ou seja, na sociedade capitalista em que vivemos parte significativa dos jovens pertencentes à classe trabalhadora, que, muitas vezes, já cursa o Ensino Médio tentando conciliar os estudos com uma inserção precarizada no mercado de trabalho, não escolhe por livre e espontânea vontade o itinerário profissionalizante, mas o faz por necessidade imediata de garantir a própria sobrevivência.

Por outro lado, também mostramos que, ao insistir na necessidade de escolha dos jovens pela formação técnica e profissional, o discurso materializado nas propagandas governamentais acaba revelando que o motivo justificador da atual reforma do Ensino Médio não é a tão propagada atualização curricular, e sim, o estreitamento da formação escolar à imediata e precária reprodução da força de trabalho.

Dessa forma, conclui-se que o discurso das propagandas aponta para a individualização das responsabilidades sociais do sujeito, apresentando o indivíduo como responsável pela decisão de seu futuro, pela escolha do itinerário formativo que vai realizar, tendo como consequência o fato de que o sucesso ou insucesso posterior torna-se única e exclusivamente responsabilidade do próprio sujeito que fez suas escolhas correta ou erroneamente.

NUEVO BACHILLERATO: ENTRE LA LIBERTAD INCONDICIONAL DE LOS SUJETOS EN LA ELECCIÓN DEL ITINERARIO FORMATIVO Y LA NECESIDAD SOCIO-HISTORIAL DE LA REPRODUCCIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar el discurso sobre la libre elección, por parte de los jóvenes estudiantes, del itinerario de formación profesional/técnica presente en los anuncios de nuevo bachillerato. Para eso, se utilizan los presupuestos teóricos y metodológicos del Análisis del Discurso de Pecheutiana, anclados en el Materialismo histórico dialéctico. Fue utilizado, como *corpus* discursivo de análisis, los anuncios oficiales que comenzaron a circular en los principales medios televisivos, aproximadamente un mes después del Medio Provisional que instituyó la Nueva Escuela Secundaria, MP 746, del 23 de septiembre de 2016. El marco teórico escogido permite demostrar que, en los diferentes anuncios, existen dichos que apuntan a la individuación de las responsabilidades sociales del sujeto, presentando al individuo como responsable de la decisión de su futuro, de la elección del itinerario formativo que él llevará a cabo. Por fin, se concluye que este discurso tiene como consecuencia el hecho de que el posterior éxito o fracaso pasa a ser única y exclusivamente responsabilidad del sujeto que hizo bien o mal sus elecciones.

PALABRAS-CLAVE: Responsabilidad; formación profesional; Nuevo Bachillerato.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de abril de 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 14 nov. 2020.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de fevereiro de 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. A Análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In: ZANDWAIS, Ana (org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo, 2012.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: Edufal, 2007.
- FLORÊNCIO, Ana Maria Gama et al. *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Maceió: Edufal, 2009.
- LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Materialidades discursivas e o funcionamento da ideologia e do inconsciente na produção de sentidos. *Gragoatá*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 95-111, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/53>. Acesso em: 23 mar. 2015.
- MARX, Karl. *Glosas Críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social"*: de um prusiano. Tradução: Ivo Tonet São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARX, Karl. *O dezoto brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

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

SANTOS, Lavoisier Almeida de. *O antigo discurso do Novo Ensino Médio na tela: memória e silenciamento*. 2020. 181 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: Stephanou, M. & Bastos, M. H. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. *Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentido na processualidade histórica*. Maceió: Edufal, 2007.

Recebido em: 20/03/2022.

Aprovado em: 07/08/2022./