



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13080 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

**A PRODUÇÃO DE DISCURSOS POLÍTICOS REFORMISTAS (1999 A 2019) PARA O ENSINO MÉDIO: INDÍCIOS DO NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL**

Aline Rabelo Marques - UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

**A PRODUÇÃO DE DISCURSOS POLÍTICOS REFORMISTAS (1999 A 2019) PARA O ENSINO MÉDIO: INDÍCIOS DO NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL**

**Resumo:** Este texto analisa os discursos operados pelas determinações legais endereçadas ao Ensino Médio Brasileiro (EMB), por meio da análise crítica de documentos curriculares, que assumiram uma posição de produção e produto de discursos políticos reformistas, operados sob a lógica do Neoliberalismo Educacional, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999). A pesquisa fundamentou-se na análise da produção discursiva, por entender que todo discurso é ideológico e cultural, por isso apresentamos a análise do discurso estrutural (ideológico) e contextual (interpretação do estrutural). A partir da análise do discurso, operamos, essencialmente, com o léxico de conceitos bourdesianos (campo, *habitus*, capital), a fim de desvelar aquilo que é tido como natural no campo das políticas curriculares para o ensino médio. O discurso “reformador” apresenta um caráter economicista, aproximado da economia de mercado, sobretudo do setor privado. O que, apesar das reconfigurações e complexificações da própria fase do sistema de produção, não nos apresenta grandes novidades.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Discurso, Reforma, Neoliberalismo Educacional, Currículo.

Este texto analisa os discursos operados pelas determinações legais endereçadas ao Ensino Médio Brasileiro (EMB), organizados no interior das reformas educacionais (1996-2019). O reconhecimento dos discursos, por sua vez, se deu por meio da análise crítica de documentos curriculares e determinações legais (resoluções, pareceres, parâmetros), que assumiram uma posição de produção e produto de discursos políticos reformistas, operados sob a lógica do Neoliberalismo Educacional.

A produção dos discursos políticos e curriculares em textos/documentos para/sobre o Ensino Médio encontra-se orientada pelo neoliberalismo educacional, que informa as mudanças de orientação, de organização e de proposições curriculares, produzindo e reproduzindo a lógica mercantil. Essa lógica atua como cultura cultivada do treinamento de competências consideradas válidas.

A pesquisa fundamentou-se na análise da produção discursiva, por entender que todo discurso é ideológico e cultural, por isso apresentamos a análise do discurso estrutural (ideológico) e contextual (interpretação estrutural). Ou seja, análise do discurso em si, do discurso exposto em textos e documentos oficiais. A intencionalidade da construção do discurso é ideológica, mas pode contrariar aquilo que está dito, ou vice-versa. Para as análises, utilizamos os seguintes textos/documentos curriculares como fontes e objetos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998); e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999).

As análises apresentadas se constroem a partir do mapeamento e análise da produção de discursos para o ensino médio, em documentos curriculares oficiais, que entram em curso fomentando mudanças de orientação, de organização e de proposição de formação, como característica do exercício de produção ideológica. A partir da análise do discurso, operamos, essencialmente, com o léxico de conceitos bourdesianos (campo, *habitus*, capital), a fim de desvelar aquilo que é tido como natural no campo das políticas curriculares para o ensino médio.

O texto da LDBEN garantia que os estados seriam incumbidos de “[...] VI - assegurar

o ensino fundamental e oferecer, **com prioridade, o ensino médio**” (BRASIL, 1996, p.4-5, grifo do autor). Assim, o EM passa a ser tratado, no texto oficial, como prioridade e com maior senso de urgência. No Artigo 9º:

[...] a União incumbir-se-á de [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum** [...] (BRASIL, 1996, p.3-4, grifo nosso).

Para além do cuidado com a institucionalização burocrática de uma rede de ensino nacional, ao Estado cabe a “gestão” dos conhecimentos, para a constituição de uma formação comum a todos, os estudos dos diferentes sistemas e redes escolares, públicos e privados.

Na perspectiva dessas lógicas, consolidam-se novas condições de ocupação, que parecem imprimir marcas de transitoriedade, instabilidade, incerteza, quase que uma crise constante quanto ao lugar que os sujeitos ocuparão no sistema produtivo. Intencional ou não, uma das possibilidades semânticas de “ocupação” liga-se ao consumo.

Em destaque, a institucionalização da organização e distribuição dos conhecimentos no EM envolve-se com a educação tecnológica básica; o significado de ciência, das letras e das artes; a relação histórica entre sociedade e cultura; a relação entre língua materna e comunicação; o acesso ao conhecimento; o exercício da cidadania; e, procedimentos metodológicos e avaliativos que fomentem a disposição dos alunos.

Cientes de que os conteúdos dizem respeito “ao que ensinar”, as metodologias ao “como ensinar” e a avaliação “à apreciação dos processos de *ensinoaprendizagem*”, quais seriam os princípios científicos e tecnológicos necessários à finalização do ensino médio? Para além da língua materna, quais as outras formas contemporâneas de linguagem?

O ensino médio se volta para a formação geral dos estudantes, preparando-os para o exercício de profissões técnicas, por meio da preparação geral para o trabalho e, possivelmente, da habilitação profissional, sendo oferecidos nas próprias instituições que oferecem ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996). Os cursos oferecidos terão correspondência legal e habilitarão para a continuidade dos estudos.

As DCNEM (BRASIL, 1998), instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, de 26 de junho do mesmo ano, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, estabeleceram um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a organização pedagógica e curricular das escolas das redes de ensino pública e privada, a fim de vincular educação com o mundo do trabalho e a prática social, estabelecendo a preparação para o exercício da cidadania e oportunizando a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

Acresce-se a esses, a inclusão de competências, consideradas básicas, por meio do artigo 4º na Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Tal artigo prenuncia que as escolas organizem currículos e propostas pedagógicas, incluindo competências básicas, bem como conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos estabelecidos.

Essas competências norteiam a organização curricular, a construção das propostas pedagógicas, os percursos escolares formativos dos estudantes, bem como todo seu processo de desenvolvimento, mas incluem outros elementos, desde o fomento à diversificação no oferecimento de percursos formativos, alinhados aos interesses dos alunos e competência técnica e financeira das redes; e a instituição de sistemas de avaliação, “[...] a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas [...]” (BRASIL, 1998, p.3).

Nas “competências básicas” identifica-se o potencial de situar o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, bem como “sujeito em ação”, leia-se cidadão. Ao conceituar competências, a incorporação das competências sofre inúmeras críticas, tanto pela proposição divulgada nos PCNEM, quanto nas DCNEM (SILVA, 2009; LOPES, 2004; ZIBAS, 2005; KRAWCZYK, 2009), cujos pontos principais de tensão estão na responsabilização dos sujeitos pelos resultados, seja pelo sucesso ou pelo fracasso, e na subordinação consentida da educação às demandas do mercado produtivo, velado no discurso de “educar para a vida”.

Essas responsabilizações encontram-se abertas de sentido – o valor – a partir de uma dinâmica de mercado segundo a qual os signos linguísticos encontram-se dispostos a receber um preço, ao mesmo tempo, que institui “a alguém um nome, ou melhor, uma essência social” (BOURDIEU, 2008, p.100).

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM** (BRASIL, 1999) apresentaram um “novo” paradigma para o ensino médio, isto é, a necessidade de

desenvolver competências e habilidades, tanto para o pleno desenvolvimento humano, quanto para a inserção no processo produtivo. Desse modo, acreditava-se repensar o papel da educação com destaque para o desenvolvimento social (BRASIL, 1999).

O discurso do novo ensino médio estava alinhado à construção discursiva de um “novo” projeto de sociedade – político, econômico, educativo –, identificando no espaço escolar seu meio de viabilização e consolidação.

Os estudantes poderiam integrar-se ao mundo contemporâneo, em suas dimensões consideradas elementares: a cidadania e o trabalho (BRASIL, 1999). Para tanto, organizou o espaço escolar, projetando para reconstrução da sociedade brasileira, por meio do discurso oficial que assegurava, por meio do PCNEM (1999), a função de disseminar princípios reformistas e orientar novas práticas educativas. Assim, reforçava, enfaticamente, a identidade do “novo ensino médio”.

Nesses discursos, a ideia não era de construir novas disciplinas, pelo contrário, fazia uso dos conhecimentos das diferentes disciplinas para solucionar um problema tangível ou ser capaz de apreender determinado fato em diferentes perspectivas. A ideia da interdisciplinaridade apresentada no documento possuía um caráter, anunciadamente instrumental, recorrendo a um saber útil e utilizável para responder aos problemas contemporâneos, às demandas e questões sociais (BRASIL, 2000).

Nos PCNEM, os princípios mais gerais que orientaram a reformulação curricular do Ensino Médio, também expressos na LDBEN (BRASIL, 1996), referiram-se à: aquisição de conhecimentos básicos; preparação científica; capacidade de utilizar diferentes tecnologias referentes às áreas de atuação; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisar informações e selecioná-las; capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do exercício de memorização.

Compreendemos que, nos discursos produzidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) assumiram argumentos reformistas associados à perspectiva de afirmar que as clássicas disciplinas, organizadas por áreas do conhecimento, já não atendiam às demandas do mercado produtivo.

Essa objetivação se dá por um efeito do conhecimento (age-se sobre o mundo social agindo-se sobre o conhecimento dos agentes acerca do mundo) e não por uma determinação

mecânica. Tal objetivação age por um tipo de classificação (distinção) que, por sua vez, ajusta-se às classificações objetivas e “acabam produzindo uma forma de conhecimento desta ordem que implica justamente o desconhecimento da arbitrariedade de seus fundamentos” (BOURDIEU, 2008, p.117).

### **Considerações Finais**

Temos uma oferta de educação preventiva e não preditiva. Uma oferta de educação pensada para a empregabilidade, na qual sujeitos autônomos são necessários para o mercado. Não qualquer autonomia, mas uma autonomia relativa. Nos documentos, a autonomia aparece ligada, discursivamente, à ética da identidade e à racionalidade, diretamente ligada aos princípios de responsabilidade e solidariedade. Uma solidariedade do mercado e padrões de responsabilidade consigo e para com as relações de mercado (produção, consumo). Alinhados a tal perspectiva, os estudantes do ensino médio são encorajados à autonomia e ao protagonismo social.

Nesse sentido, os discursos sobre reforma do Ensino Médio ressuscitam o dualismo entre ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, reforçando-o como estratégia de enfrentamento de questões ligadas ao subdesenvolvimento e à desqualificação de mão de obra. O que nos permite compreender a vinculação da educação escolar de nível médio com o mundo do trabalho, em tempos de neoliberalismo educacional, como adaptação consentida e orientada da educação às demandas (reais e criadas) do mercado de trabalho.

Discursivamente os anúncios são de mudança, mas o que notamos é a consolidação de uma perspectiva de revisitação e permanência a políticas que já foram colocadas em curso em décadas anteriores, sobretudo na década de 1990, quando as políticas neoliberais econômicas ganharam força na América Latina. Por trás da nova roupagem, o que encontramos é uma antiga combinação discursiva de finalidades, significações e sentidos (direção e propósito), sendo desenvolvidas em disputa para educação nacional nas últimas três décadas. O discurso “reformador” apresenta um caráter economicista, aproximado da economia de mercado, sobretudo do setor privado. O que, apesar das reconfigurações e complexificações da própria fase do sistema de produção, não nos apresenta grandes novidades.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4 v.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/agosto, 2004.

SILVA, Mônica Ribeiro. Reformas Educacionais e Cultura Escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [32]: p.123- 139, janeiro/abril, 2009. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/07.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1067-1086, Especial - Out. 2005.