

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

TAMYRES CECÍLIA DA SILVA

**PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE ‘NOVO ENSINO MÉDIO’
NA/PELA MÍDIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO**

Pouso Alegre, MG

2018

TAMYRES CECÍLIA DA SILVA

**PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE ‘NOVO ENSINO MÉDIO’
NA/PELA MÍDIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Juciele Pereira Dias

Pouso Alegre, MG

2018

Silva, Tamyres Cecília

Processos de produção de sentido de “Novo Ensino Médio” na/pela Mídia: Educação e Trabalho / Tamyres Cecília da Silva – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018.

98 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Juciele Pereira Dias.

1. Análise de Discurso. 2. Novo Ensino Médio. 3. Educação. 4.Trabalho. 5. Mídia.

CDD: 370.112

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO ‘NOVO ENSINO MÉDIO’ NA/PELA MÍDIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO” foi defendida em 22 de novembro de 2018, por TAMYRES CECÍLIA DA SILVA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº98012484, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Juciele Pereira Dias

Profa. Dra. Juciele Pereira Dias
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Claudia R. C. Pfeiffer

Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Examinadora

Luciana Nogueira

Profa. Dra. Luciana Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210– Fones: (35) 3449-9231 e 3449-9248

DEDICATÓRIA

Primeiramente toda honra e glória seja dada à Deus e Nossa Senhora Aparecida por esta conquista. Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram e estiveram comigo a todo momento, ao meu filho Vinícius que é a luz da minha vida e aos meus irmãos, pois sem eles eu não sou nada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom que me proporcionou, pela fé que nunca me faltou e por me permitir acreditar que posso vencer todas as dificuldades.

Cabe primeiramente agradecer à querida e inesquecível professora Eni Orlandi, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, que tão gentilmente nos proporcionou momentos de grande aprendizagem ao seu lado. Meu agradecimento sincero à Coordenadora adjunta, professora Débora Raquel Hettwer Massmann, a primeira pessoa com quem tive contato no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, que me ouviu e sempre me apoiou, uma mão amiga que me direcionou com carinho em todo o percurso.

À professora Juciele, minha querida orientadora, todo meu agradecimento, admiração e respeito. Juntas, construímos um percurso lindo que jamais será apagado em minha memória.

Agradeço também à professora Luciana Nogueira, que me auxiliou no estudo e compreensão de nosso objeto, possibilitando meu caminho por terrenos tão fecundos e de tanto saber. Muito obrigada também à professora Juliana, que acompanhou todo esse trajeto.

Não caberiam aqui todos os agradecimentos, mas jamais poderia esquecer dos professores do PPGCL, todos sempre com uma palavra de incentivo, um sorriso sincero e dispostos a nos ouvir. Todos são sensacionais e inspiradores na mesma medida.

Não posso esquecer de forma alguma dos demais profissionais que sempre me atenderam muito bem: o pessoal da secretaria, as meninas da limpeza e da cantina que mesmo quando eu chegava de madrugada na Univás, tinham um sorriso amigo e muita gentileza para comigo.

Não poderia deixar de agradecer à Helena Ferreira, minha primeira orientadora, que sempre me fez acreditar que eu conseguiria chegar à qualquer lugar que sonhasse.

Agradeço imensamente ao meu companheiro Wanderlei, que passou comigo todas as dificuldades desde o início sem jamais esmorecer, acreditou no sonho comigo e lutou junto para que o dia de hoje chegasse.

Agradeço também aos colegas com quem compartilhei esse caminho, amizades inesquecíveis e parcerias fortes, todos são maravilhosos.

Teço meus agradecimentos a amigos muito especiais que jamais me abandonaram: Lyvia, Marília, Eliza, Letícia e meus queridos compadres Bruna e Rodrigo, obrigada pela amizade que me sustenta!

Por último, mas não menos importante, agradeço imensamente à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), que financiou este sonho, sem esta instituição tal realização jamais seria possível.

*“A vitória de um homem
às vezes se esconde
Num gesto forte
Que só ele pode ver”.*

O Rappa

RESUMO

SILVA, Tamyres Cecília da. Processos de produção de sentidos de Novo Ensino Médio na/pela mídia: Educação e Trabalho. 99 fls. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), 2018.

Filiados à Análise de Discurso, na perspectiva teórico-metodológica de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, esta pesquisa tem como objetivo compreender como são instituídos determinados sentidos e não outros em políticas públicas para o Ensino Médio, ou seja, na circulação nas/pelas leis e das reformas na atualidade sobre a formação de jovens para o (mercado de) trabalho. As principais noções trabalhadas em Análise de Discurso são: discurso, ideologia, interpretação e circulação. Assim, analisamos as relações entre educação e trabalho nas propostas de Reforma do Ensino Médio e que são postas em evidência pelas propagandas veiculadas na televisão, Internet e propagada pelo governo como benéficas e aceitas pela sociedade. O *corpus* de análise é composto por recortes das propagandas do “Novo” Ensino Médio, do Governo Temer, disponíveis de 6 de junho de 2017 até os dias atuais no canal do Ministério da Educação, no Youtube, recortes presentes na Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a pesquisa IBOPE a respeito da implantação do “Novo Ensino Médio”. É da posição sujeito analista de discurso que analisamos como são produzidos os sentidos que se inscrevem na denominação “Novo Ensino Médio” e também problematizando como esses sentidos estão em relação ao texto da legislação, sendo postos em circulação na mídia. Nos recortes produzidos da lei e das propagandas, temos evidenciado que as mudanças são benéficas e atingirão a “todos” os estudantes, “todas” as escolas, e direcionarão o estudante à capacitação técnica, preparando-o para a vida que o espera após a conclusão do Ensino Médio. Descrevemos também como é percebida a participação e interesse paralelo das empresas neste cenário, uma vez que para elas é interessante e positivo que os jovens saiam capacitados das escolas para ingressarem no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Novo Ensino Médio. Educação. Trabalho. Mídia.

ABSTRACT

SILVA, Tamyres Cecilia da. Processes of production of meanings of New High School in the media: Education and Work. 99 fls. Dissertation (Master). Post-graduation in Language Sciences, University of Sapucaí Valley, Pouso Alegre (MG), 2018.

Affiliated to the Discourse Analysis, in the theoretical-methodological perspectives of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, this research aims to understand how certain meanings are instituted and not others in public policies for High School, that is, in the circulation in the laws and reforms on the training of young people for the (labor market). The main notions worked on Discourse Analysis are: speech, ideology, interpretation and circulation. Thus, we analyze the relationship between education and work in the proposals for High School Reform and that are highlighted in the media, that is, on television, the Internet and propagated by the government as beneficial and accepted by society. The corpus of analysis is composed of clippings of advertisements of the "New" High School, Temer Government, available from June 6, 2017 to the current days in the channel of the Ministry of Education, Youtube, clippings present in Law 13.415 of 16 February 2017, known as the High School Reform Act, the Education Guidelines Directive and the IBOPE research regarding the implementation of the "New High School". It is from the position subject analyst of discourse that we analyze how are produced the meanings that are inscribed in the denomination "New High School" and also problematizing how these senses are in relation to the text of the legislation, being put into circulation in the media. In the produced clippings of the law and the advertisements, we have shown that changes are beneficial and will reach the "all" students, "all" schools, and direct the student to technical training, preparing him for the life that awaits him after completion of High School. We also describe how the participation and the parallel interest of the companies in this scenario is perceived, since it is interesting and positive for them to leave the schools trained to enter the labor market.

Keywords: Discourse Analysis. New High School. Education. Job. Media.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Execução contratual de publicidade anual	50
Figura 2- Print da tela do Portal G1 de notícias	51
Figura 3 – Print da tela com a propaganda do Novo Ensino Médio 01.....	60
Figura 4 – Print da tela com a propaganda do Novo Ensino Médio 01.....	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. LINGUAGEM, ESCOLA E TRABALHO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	14
2.1 Análise de Discurso: Dispositivo teórico-metodológico	19
2.2 Aparelhos Ideológicos de Estado: A Escola e a Mídia.....	26
3. FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO PARA O (MERCADO DE) TRABALHO	37
3.1 Sobre a noção de trabalho e as noções de formação e de capacitação para o trabalho...41	
3.2 HISTORICIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO: O MERCADO E A PROFISSIONALIZAÇÃO	52
4. ANÁLISE	57
4.1 Análise discursiva de propagandas governamentais do “Novo” Ensino Médio: regularidades discursivas	62
4.2 Análise discursiva de propagandas governamentais do “Novo” Ensino Médio: o diferente no mesmo.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXO: TRANSCRIÇÃO DA PROPAGANDAS	98

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, passamos por um período de polêmicas sobre as mudanças propostas pelo governo brasileiro, em que sentidos de reivindicações estão em circulação, em luta em relação às Reformas propostas no governo do então presidente Michel Temer (desde 2016): as reformas trabalhistas (incluindo a lei da terceirização), a reforma previdenciária e as reformas educacionais, as quais desde já determinam as relações sociais na contemporaneidade. Filiados à Análise de Discurso, pelo trabalho que estamos propondo, nos colocamos a responsabilidade ética e política de compreender como são produzidos os sentidos em circulação no nosso cotidiano sociocultural, em potencial, que demandam por interpretação, por gestos de leitura dos sentidos impulsionados ou cristalizados enquanto “informação” na mídia eletrônica.

Desde o início de meus estudos, no Curso de Graduação em Letras – Português, sempre despertaram o interesse as pesquisas que vão ao encontro do aprendizado e desenvolvimento de “competências” nos anos finais do Ensino Médio, tendo em vista a possível “empregabilidade” nos próximos anos, a vida que espera os alunos fora dos muros da escola. Durante os estágios obrigatórios, observava e refletia sobre as questões que mais afligiam os alunos em relação ao que viria após a Educação Básica. Nesse sentido, meus trabalhos enquanto graduanda e participante dos projetos de Iniciação Científica tinham como objetivo compreender o desenvolvimento de “competências” e “habilidades” que os auxiliassem nos anos seguintes em suas vidas, mais precisamente no pós-Ensino Médio. Essa história, porém, não começa somente na graduação. Desde muito cedo eu soube que queria seguir os passos da minha mãe, pois admirava a maneira com a qual ela trabalhou desde seus 17 anos com a educação. Sempre a vi estudar e trabalhar em seus materiais à noite e ficava cada vez mais fascinada. Não sabia o que era, mas queria ser das Letras. Minha família tem em seu seio gerações de professores, iniciando-se pela mãe de minha tataravó, uma das primeiras professoras da cidade. Até hoje escuto as histórias de minha bisavó: “Minha mãe era professora, eu ajudava ela” e, assim, seguem gerações de histórias e certa continuidade da profissão, pois ainda somos muitos professores e ainda existem muitos para além da instituição família.

Esse percurso é constitutivo das nossas maneiras de ler como o Ensino Médio se configura não somente como uma etapa da Educação Básica no Brasil, mas também como quesito fundamental aos alunos que possuem planos diversos de vida: alguns empregos exigem aos candidatos que possuam no mínimo o Ensino Médio concluído. Para concorrerem a vagas em concursos, tal etapa do ensino se mostra também como obrigatória, e as vagas alcançam

grande número de concorrentes, pois o imaginário de concluir “pelo menos” o Ensino Médio, está inscrito no processo de formação dos jovens.

Tomada pelas questões que envolviam a preparação dos alunos, trabalhei, durante a graduação, em um projeto didático para o prêmio Professores do Brasil, denominado: “Pós-Ensino Médio, o que vem pela frente?”. Tal projeto foi implementado pela professora Beatriz Aparecida Silveira da Silva (minha mãe), na escola Estadual “Professor Maximiano Lambert”, na cidade de Córrego do Bom Jesus, que me apoiou e discutiu comigo o trajeto a todo tempo, escola essa onde percorri todo o trajeto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este trabalho a quatro mãos uniu a experiência e o conhecimento no ano de 2015. Trabalhamos, no terceiro ano do Ensino Médio, sobre o que se denomina “habilidades”, o que nos levou a questionamentos outros em relação à possível formação do aluno para a vida profissional. Essas questões foram tomando forma ao longo de outra atividade desenvolvida no ano de 2017, em que mais uma vez participamos do prêmio Professores do Brasil, com o projeto “O mundo após o Ensino Médio”.

Dos questionamentos trazidos dos projetos com a Educação Básica, passamos a dar passos por outros caminhos nos quais se constituiu a questão de pesquisa do presente trabalho de dissertação produzido no curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL). Desde as primeiras reuniões de orientação, os sentidos em circulação sobre o até então projeto de lei da Reforma do Ensino Médio, ou seja, sobre a proposição de um “Novo Ensino Médio”, se fizeram presentes e passaram a ser objeto de pesquisa, que tem a seguinte pergunta norteadora: Como os sentidos de Educação e Profissão (trabalho) são produzidos nas propagandas do “Novo Ensino Médio”?

Desta forma, buscamos analisar os efeitos de sentidos dessa reforma do Ensino Médio e compreender como se dá, na/pela linguagem, a relação entre políticas de ensino, que, por sua vez, são políticas públicas “e de formação” (PFEIFFER, 2010) para o trabalho na contemporaneidade. Essa escrita do texto da dissertação está dividida em três partes.

Em seu primeiro capítulo são discutidos aspectos sobre a Linguagem, Escola e Trabalho na perspectiva discursiva, em que temos a proposta de compreender como os sentidos de Linguagem em relação à formação para o trabalho (profissão) se inscrevem na discursividade das propagandas do “Novo Ensino Médio”. Para isso, é apresentada a polêmica Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 que sanciona políticas para o Ensino Médio, buscando instituir um “novo modelo” já implementado em outros países: ensino em tempo integral com “capacitação” do jovem para o trabalho.

Em seu segundo capítulo, trazemos o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, sendo importante considerar que se trata do discurso em análise, em que os princípios e procedimentos de análise se constituem em relação à especificidade do gesto do analista. Pelo trabalho com alguns conceitos fundamentais da Análise de Discurso, tais como “discurso”, “sentido”, “político” entre outros, buscamos compreender como os efeitos de sentido se inscrevem no processo de produção e de institucionalização de políticas públicas da Reforma do Ensino Médio em relação à capacitação de jovens para o (mercado de) trabalho na atualidade. Também neste capítulo indagamo-nos se a Escola, como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), um espaço de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, estaria configurando-se como um espaço de capacitação ou de formação para o trabalho entre os jovens e como os sentidos são produzidos nesta perspectiva.

No seu terceiro capítulo, analisamos a questão da formação e da capacitação, problematizando as possíveis relações entre “educação, trabalho e conhecimento” (Cf. ORLANDI, 2014). Trazemos a questão dos bordões da presidência nacional, que têm como bandeira a educação dos brasileiros, proporcionando a formação grandes derivas quanto às suas significações e sentidos. Mobilizamos a noção de trabalho aliada às perspectivas de formação e capacitação e expomos como hoje é possível haver um direcionamento do jovem, enquanto este está nos bancos da escola para que seja capacitado ao trabalho, não formado em sua (in)completude. A historicização sobre as políticas públicas da educação que orientam ao trabalho, trazem a possibilidade de outras leituras possíveis, em potencial e auxiliam numa maior visualização do objeto e sua relação com a sociedade.

Em seu quarto capítulo, é apresentado o processo de análise do *corpus*, constituído das propagandas do “Novo Ensino Médio”, de recortes da lei 12.415 de 16 de fevereiro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular e da pergunta do IBOPE a respeito da aceitação da reformulação do Ensino Médio. Apontamos como o evidenciamento do “Novo Ensino Médio” pela mídia produz o imaginário de que algo novo será implantado na educação brasileira em nível médio. Os recortes da propaganda são apresentados e é posta a forma da questão do direcionamento à capacitação do aluno, promovendo um batimento entre a Lei 13.415, a BNCC e o material produzido pelo governo para veicular as propostas de mudanças que coloca como aprovadas pela maioria dos brasileiros.

2. LINGUAGEM, ESCOLA E TRABALHO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Com a proposta de compreender como os sentidos de Linguagem em relação à formação para o trabalho se inscrevem na discursividade das propagandas do “Novo Ensino Médio”, filiados à Análise de Discurso, na perspectiva teórico-metodológica de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, analisamos os processos de institucionalização de determinados sentidos e não outros em políticas públicas para o Ensino Médio, tendo em vista as leis e as reformas na atualidade e a maneira como circulam sentidos sobre a formação de jovens para o (mercado de) trabalho. Dentre as ações do governo, temos a polêmica Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 que sanciona políticas para o Ensino Médio, buscando um novo modelo já implementado em outros países: ensino em tempo integral com capacitação do jovem para o trabalho. A partir dessa Lei está em tramitação um novo currículo norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da definição das “competências” e “conhecimentos essenciais” que deverão ser oferecidos a “todos” os estudantes. Este novo currículo será obrigatório a “todas” as escolas brasileiras e regido pelas políticas públicas de reforma educacional. Desde já salientamos o efeito de totalidade produzido pelas políticas públicas voltadas à Educação Básica, em especial ao Ensino Médio.

Orlandi (2010) nos recorda que não se pode permanecer na evidência dos sentidos de “político” e de “público” na expressão “políticas públicas”, e, conforme Mariani e Dias (2018)

Ao nos situarmos no campo teórico da Análise do Discurso, entendemos que o político faz parte da divisão dos sentidos na linguagem, uma divisão incessante em que se disputam de forma parafrástica ou polissêmica os processos de produção de sentidos na historicidade. Por mais que essas disputas tentem recobrir as significações, há sempre um resto não significado: o real (de)marca a impossibilidade do tudo dizer (e o tudo significar) no campo da linguagem. O que uma política pública visa com seus decretos e legislações é a regulação (ou fixação) de regiões dos sentidos sobre uma certa maneira de organizar práticas sociais específicas. No entanto, não há como legislar sobre todas as práticas nem sobre todos os sentidos possíveis decorrentes ou em relação às práticas, quaisquer que sejam (s.p).

As políticas públicas são definidas por Orlandi (2017) como aquelas que “estabelecem a dinâmica da sociedade na história e na política” e ainda complementa:

Por seu lado, as políticas públicas distinguem, discursivamente, as posições-sujeito em suas práticas sociais: pelo corpo, pela situação econômica e social, pela história sociocultural, pela localização geográfica, espacial, pela idade, pela escolaridade, etc. Definem, desse modo, a dinâmica da sociedade na história e na política e os percursos sociais dos sujeitos (ORLANDI, 2017, p. 69).

Ao mesmo tempo que as políticas públicas promovem um efeito de totalidade, elas distinguem as diferentes posições sujeitos em suas diferentes práticas na sociedade. De nossa parte, cabe trabalhar esses efeitos de recobrimento dos sentidos e colocar em cena, em análise, como se inscrevem determinados sentidos legitimados a respeito das legislações e políticas públicas e os fatos e acontecimentos que demandam por interpretação em meio a esse espaço polêmico das reformas voltadas para a formação/capacitação do jovem, atentos ao fato de:

Diferente do que se denomina enquanto um processo de democratização ou de redemocratização do ensino pela promoção da igualdade e da unidade nacional, estamos assistindo a um processo de massificação ou de remassificação nas políticas públicas de ensino de uma sociedade neoliberal *mercado-lógica* em que as artes mecânicas passam a ser artes automatizadas e os sujeitos do conhecimento individualizados enquanto usuários do conhecimento capacitados para operar x atividade (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 3).

A interpretação, segundo Orlandi (1996, p. 12) é “função da historicidade”. Invertendo a perspectiva, podemos mesmo dizer que o fato simbólico mais característico da historicidade é a interpretação”. Assim, de acordo com Pêcheux (1997, p. 43), a interpretação “supõe” que entenda-se o “real” em “vários sentidos – que possa existir um real diferente dos que acabam de ser evocados e também um outro tipo de saber, que no entanto existe produzindo efeitos”.

Desse modo, buscamos compreender as diferentes possibilidades de sentidos em circulação e que estão recobertos por um efeito de univocidade, em uma repetição técnica de sentidos em relação às propostas dos governos de busca pela educação de “todos”, de busca pela alfabetização, de modo que o país não figure nas estatísticas de terem grande parte da parcela de “analfabetos”, ou de incapazes no quesito educacional. Perguntamos, assim, o que é ser analfabeto? O que é ler? Podemos, com Vieira (1998) questionar se “a escola só ensina a técnica de ler e escrever, enquanto meio, mas não ensina os fins, os usos da leitura e da escrita”. Essas dentre outras questões são trabalhadas por diferentes pesquisadores em Análise de Discurso, colocando em cena que a divisão de sentidos e de forças na formação social brasileira é de outra ordem. Aquele que não sabe ler, ele não sabe ler de acordo com uma determinada norma (im)posta pelo colonizador e que ainda hoje se reproduz na sociedade (DIAS, 2012; MARIANI e DIAS, 2018). Os discursos sobre a falta de leitura do brasileiro ressoam no meio social e pedagógico e envolvem um complexo jogo de forças (MARUCCI, 2007). Poderíamos dizer que ele não sabe interpretar, não sabe significar, atribuir sentidos ou que ele não se reconhece no próprio jogo da divisão de sentidos que é recoberta nas políticas públicas impostas de maneira hierárquica e com um funcionamento próprio e autoritário, controlador? Segundo Orlandi (2007):

A educação, em nossos países, é sempre promovida, sempre procurada. Mesmo se, muitas vezes, adiada, é supervalorizada e funciona na sociedade brasileira como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e politicamente, cidadãos e não cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos (estes ou aqueles), os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais (ORLANDI, 2007, p. 69).

Podemos trazer como exemplo o enunciado disponível no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a respeito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que “por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências” (PORTAL INEP, 2018). E aqui entendemos, conforme analisa Orlandi (2014), que o desenvolvimento muitas vezes é pensado como “acesso ao mercado e ao trabalho”, não como uma questão estruturante na atualidade, pois, colocando a necessidade de reforma, recobre-se a necessidade de rompimento e total transformação necessários.

A relação entre a educação e a formação ou capacitação para o trabalho, para ter uma profissão é parte da nossa questão de pesquisa, voltando-nos para os modos como as políticas públicas de promoção do Ensino Médio determinam sentidos sobre as áreas de conhecimento e a possibilidade de formação para um futuro emprego. Descrevemos, assim, a divulgação das políticas públicas para o Ensino Médio, pela mídia eletrônica de massa tanto televisiva em canal aberto quanto pelo site do Ministério da Educação, em canal fechado para comentários. Essa divulgação faz parte do processo de institucionalização do “Novo Ensino Médio”, em relação ao qual o presente trabalho busca compreender as relações entre linguagem e profissão (trabalho), que são postas em evidência na mídia, bem como o modo como são propagadas pelo governo como “aprovada por 72% dos brasileiros”¹.

A divulgação governamental do “Novo Ensino Médio” tem como um ponto de sustentação a Lei da Reforma do Ensino Médio, de 2017, anterior à publicação da nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Assim, segundo Orlandi (2007, p. 142), “nesta maneira de significar, a questão da educação é posta na perspectiva do humanismo reformista, tornando-se uma questão de desenvolvimento, este sendo compreendido na atualidade como o acesso ao trabalho e ao

¹ Pesquisa IBOPE divulgada nas propagandas do Novo Ensino Médio: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>. Acesso em 20/03/2018.

² Grifos nossos.

mercado”. A palavra “reformatar” provém do Latim “*reformare*” – formar de novo, emendar, corrigir, alterar, mudar, reestruturar (CORDEIRO, 2011) e tem sido amplamente difundida e comentada na sociedade brasileira.

Nesse sentido, sobre esse processo de produção do que tem sido denominado “Novo Ensino Médio”, como parte de uma Reforma, no texto do Coletivo Passa Palavra (2017)³, temos que:

O objetivo das modificações previstas pela reforma não é apenas **ajustar as instituições escolares às demandas econômicas do mercado** de trabalho ou **remontar às práticas de ensino sob a forma de mercados variados**. Ao nosso ver, ela atende também a uma **necessidade de caráter político, inseparável de seus objetivos mais acentuadamente econômicos**⁴(s/p).

Ao colocarem em discussão o ajuste das instituições às demandas econômicas e de mercado brasileiros, o Coletivo Passa Palavra (2017) traz à cena a maneira com a qual são evidenciados um “sem-número” de acompanhamentos e gestão de resultados realizados, de forma que sustentem as projeções produzidas para o direcionamento de que as práticas de ensino venham ao encontro de uma necessidade de suprir “formas de mercados variados”. Essa Reforma se inscreve politicamente no sentido de promover uma relação entre Educação e Profissão, que, em sua base, está a “aliança” entre o Governo e o alto empresariado brasileiro.

Partindo do pressuposto colocado por Gadet e Pêcheux (2004), quando afirmam que

Gostaríamos de tomar como núcleo de nossas formulações referentes ao Estado, à Escola e à Língua como unidades divididas, algumas questões nem sempre tangíveis, transparentes, trabalhando diferentes discursividades enquanto “efeito da língua sujeita a falha que se inscreve na história” (VIEIRA, 1998).

Sobre as relações Estado, Escola e Língua como unidades divididas, temos que essas engendram relações de força e sentidos, como instituições de grande força ideológica e que, enquanto colocados como “formadores”, inculcam a ideologia dominante nessa “formação” do sujeito, em processo de escolarização - obrigatória e dever do Estado -, capacitando um trabalhador. Ainda, de acordo com os autores:

³ O Coletivo Passa Palavra mantém um jornal on-line com textos assinados de forma coletiva e é formado por um “grupo independente de partidos e demais poderes políticos e econômicos, formado por colaboradores de Portugal e do Brasil, “de orientação anticapitalista, para que contribua para a unificação prática das lutas sociais” (PASSA PALAVRA, 2009) Fonte: <http://passapalavra.info/quem-somos>

⁴ Negritados nossos

Interessa-nos, pois, observar analiticamente como essas unidades se dividem para se reunificarem em outro (mesmo?) espaço-tempo político e simbólico historicamente determinado, repetindo, deslocando, movimentando sentidos e sujeitos em um sistema de escolarização dual em que trabalha um interdiscurso, uma memória do dizer, que se constrói desde a colonização, evidenciando que a educação de hoje resulta das contradições atuais, mas também das contradições estruturantes de nossa sociedade colonizada e escravocrata (VIEIRA, 1998).

Assim, podemos perceber no seio da sociedade em que vivemos, que embora muito próximas, a Escola, o Estado e a Língua ainda são separadas por “fronteiras movediças entre as classes” (GADET, PÊCHEUX, 2004), o que acontece entre as diferentes esferas: a escola, a sociedade, delas entre si e também em seu interior, num movimento constante que aponta ciclos que se abrem e às vezes não fecham, entre reformas e programas que atropelam-se uns aos outros e reformulam-se, incluindo a “todos” e excluindo da mesma forma. Neste momento, ao analisarmos o movimento que busca pela reforma do Ensino Médio, vemos um direcionamento à capacitação dos estudantes, o que permitiria a eles uma preparação para o futuro próximo, no tocante à profissionalização dessas pessoas.

Em conjunturas diferentes, demandas distintas são “abraçadas” pelas políticas públicas e aqui proponho a utilização da palavra “abraçadas” para colocar uma das maneiras com as quais o governo joga para atingir os mais pobres, os mais necessitados – tais políticas vão ao encontro da formação de trabalhadores que não sabem o que querem ser ou fazer de sua vida profissional. Muitos estudantes buscam, no seu primeiro emprego, a reafirmação de quem são, das capacidades e habilidades que possuem, dessa forma, políticas públicas como a “Reforma do Ensino Médio” são propostas como inclusivas desses jovens no mercado de trabalho, caminho apontado como evidente, como o “novo” que os espera no futuro, “de braços abertos”.

Partindo de tal colocação, propomos a análise discursiva das propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação que colocam que os alunos não “precisarão escolher a profissão agora, apenas a área de conhecimento”. Se quiserem, porém, poderão escolher formação técnica, procedendo com a escolha “da área de conhecimento ou formações técnicas oferecidas pelas escolas”.

De acordo com Coutinho (2007):

O ensino passa a representar, então, expressão do dever de um Estado preocupado com a formação de uma disciplina moral e adestramento físico do cidadão que, da sua parte, deveria cumprir com seus deveres para com a economia e a defesa da nação. Note-se a adoção da ideia de que a educação para o trabalho constitui a personalidade moral do sujeito, já que o ócio seria pernicioso e destrutivo. A educação passa a ter uma dimensão geral, de enquadramento social (docilização) e outra mais específica, de colaboração com o capital (p. 377).

A princípio o Estado já na formulação de suas diretrizes e bases, conforme Coutinho (2007), apresenta-se como preocupado com a formação dos jovens, de modo que é possível aqui expressar também o que os jovens percebem tais modificações. Estes concordam que tais oportunidades serão boas, uma vez que sairão com “dupla formação”, considerando o curso comum do Ensino Médio, em junção com uma formação técnica ou extensiva aos estudos.

A possibilidade do 2 em 1, que se apresenta como uma ótima oportunidade de conclusão do Novo Ensino Médio, tem a sombra de uma possível profissionalização e empregabilidade a curto prazo, o que impulsiona os estudantes, ainda mais quando relacionado às mudanças no currículo, denominado até então como “pouco atraente”. O ensino que “disciplina e adestra” e que, como coloca Coutinho (2007), direciona os participantes à contribuição com o capital, fica longe da educação que prepara para a vida, para a emancipação do sujeito e sua formação. Esta antes o capacita, para que não seja ocioso – para que este entre para a grande roda viva do mercado de trabalho e, assim, consumo e cidadania se conjugam. O denominador comum é o trabalhador, não o conhecimento. Este funciona como uma premissa, indefinida, a ser aplicada para, claro, se falar em “sustentabilidade” (ORLANDI, 2014, p. 146) – e essas formulações estão em relação nos processos discursivos.

2.1 Análise de Discurso: Dispositivo teórico-metodológico

Na tensão entre unidade e diversidade, comum e diverso promovida pela BNCC, há o trabalho em uma posição analista de discurso, comprometido com gestos de interpretação que descrevam esses efeitos de evidência, ao colocarem o discurso em análise. Na perspectiva de estudo da Análise de Discurso de filiação francesa, Eni Orlandi descreve:

Vamos definir diretamente o discurso como efeito de sentido entre locutores. Essa é uma definição de discurso em seu sentido amplo e nos introduz em um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Ou seja, se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos (1994, p.54).

Dessa forma, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, colocamos que muitas propostas de ensino têm sido formuladas sobre/para a escolarização na história em nosso país e ao mesmo tempo trabalhamos os efeitos de sentido dessa história, o histórico, a historicidade constitutiva desse discurso.

O histórico em Análise de Discurso não é cronológico e nem evolutivo. Como dissemos, a historicidade do discurso está ligada ao modo de funcionamento da linguagem e tem a ver com a produção de sentidos na relação entre formações discursivas. Daí preferimos a noção de sentido diferente, já que o sentido nunca está sozinho, não se produz uma vez só, em lugar só (ORLANDI, 2003, p. 23).

Se “o discurso é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2003, p. 21), temos que os sentidos que são produzidos por diferentes sujeitos do/no discurso são constitutivos dos processos históricos e sociais que decorrem. Assim, “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2003, p. 23)”.

Em análise do discurso, inevitavelmente nos deparamos com a questão de como os sentidos são produzidos em determinada situação, pela linguagem e remetemos esses sentidos às suas condições de produção. No gesto de análise, descrevemos o modo como a língua (objeto tradicionalmente estudado pela Linguística) está em funcionamento, produzindo sentidos na sociedade e na história. Orlandi afirma que

[...] o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação desse sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos (ORLANDI, 1994, p. 1).

Ainda sobre o discurso, Pêcheux coloca que “não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” ([1969] 1990, p. 82). No entanto, os sentidos não estão soltos, não se faz qualquer interpretação, ao contrário, eles são sempre “administrados”, adverte-nos Orlandi (2003). Os dispositivos ideológicos de uma formação social estão representados no discurso pelas formações imaginárias, que designam os lugares que A e B se atribuem mutuamente (Pêcheux, 1990, p.18).

A Análise de Discurso trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente tem a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso assim é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2003, p.15).

Discurso são os sentidos em curso, em circulação na sociedade, produzidos na/pela língua em seus diferentes meios, de modo que buscamos compreender como esses efeitos se inscrevem em diferentes discursividades, lembrando, com Orlandi (2007), que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo. Ainda em Orlandi (2007a), temos que o discurso é o que nos

permite compreender a relação não direta existente entre linguagem/pensamento/mundo. Não havendo relação direta entre homem e mundo e homem e pensamento, é pelo discurso que trabalhamos a mediação dessa relação, configurando-se em uma instância material (concreta) de tais relações, conforme expõe a autora.

Desta forma, compreendemos, segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 182) que “todo discurso ‘concreto’ é, de fato, um complexo de processos que remetem a diferentes condições” e esses processos dizem respeito às “condições sócio-históricas, considerando a dimensão do simbólico e seus efeitos (materiais) na história” (NOGUEIRA, 2017, p. 66).

Damos continuidade à nossa reflexão, corroborando com a autora, entendendo que a Análise de Discurso descreve e interpreta definindo o objeto, em análises que visam expor a “opacidade da língua”, a sua relação com a “exterioridade”, etc. O discurso é o objeto próprio da Análise de Discurso e isto significa “o estudo da língua funcionando, para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase” (ORLANDI, 2003, p. 16).

A Análise de Discurso, ciência em que “o político e o simbólico se confrontam” (ORLANDI, 2005), se mostra em um terreno fértil por estar em relação com outras ciências que a tornam possível de abordar temáticas essenciais do homem, da linguagem e da história. Tal possibilidade de abordagem proporciona reflexões a respeito de diferentes questões que são cruciais à sociedade e dessa maneira, através das reflexões, podemos analisar os acontecimentos, compreender o modo como estes estão em circulação na sociedade, na história.

A Análise de Discurso nos abre o campo para que seja possível compreender como os sentidos em disputa se atualizam nas relações sociais, na luta de classes, abrindo possibilidades também para deslocar em nossas leituras certas evidências de sentido literal, (im)posto. É pela relação da teoria inscrita nas práticas discursivas que nos posicionamos enquanto analistas de discurso.

O paradoxo da Análise do Discurso encontra-se na prática indissociável da reflexão crítica que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: de um lado, a evolução problemática das teorias linguísticas; e de outro, as transformações no campo político-histórico. São, portanto, dois estados de crise que se encontram no ponto crítico da Análise do Discurso (PÊCHEUX, [1981] 2009, p. 21).

Pelo trabalho com alguns conceitos fundamentais da Análise de Discurso, tais como “discurso”, “sentido”, “político” entre outros, buscamos compreender o processo de produção de sentidos e como esses sentidos se institucionalizam por políticas públicas da Reforma do Ensino Médio (BNCC, LDB, propagandas, etc.) em relação à capacitação de jovens para o

(mercado de) trabalho na atualidade, as demandas mercadológicas. As políticas públicas, hoje, direcionam a preparação do jovem para o trabalho, algo construído desde a antiguidade e que se atualiza produzindo outras relações de sentido e como coloca Coutinho (2007)

O Estado deve pautar as suas políticas públicas educacionais pela perspectiva de que o conhecimento teórico e prático **não**⁵ está subordinado aos interesses do mercado para adestramento de pessoas em benefício do capital produtivo, em sendo um bem público (e não mercadoria). Caso o capital necessite de competências, deverá investir com recursos próprios, privados (e não subsidiados pelo Estado), para qualificar a mão-de-obra de que necessita (p. 392).

Destacamos aqui pontos importantes. Se há influência do Estado no mercado (ou ao contrário) e na preparação para a profissionalização dos jovens, seria correto que tal relação prepare gerações para servir ao capitalismo? A escola estaria cumprindo sua missão de educar de forma emancipatória, com princípios de uma educação que contemple as diferenças e as potencialidade dos alunos? De qual escola estamos falando? De uma que anda conforme o fluxo do mercado, “conduzindo” os estudantes sobre supervisão e mantida financeiramente (algumas vezes de forma péssima, sem condições de funcionamento, sem água encanada, merenda e até mesmo mesas e cadeiras) pelo nosso governo?

O Estado na atualidade não pauta suas ações e políticas com relação à educação em perspectivas de conhecimento teórico e prático, mas sim, subordina a educação aos interesses mercado-lógicos. Retomando Coutinho, a educação como bem público não pode nem deve ser tratada como mercadoria. Como estamos inseridos na roda capitalista que hoje engloba inclusive a educação, vemos se entrelaçarem os recursos públicos em detrimento ao privado, onde o Estado subsidia a qualificação da mão-de-obra de possíveis empregados, o que a autora acredita não ser correto, devido à necessidade do mercado por competências específicas – quem deve investir e arcar com os custos da capacitação é o empregador.

As empresas “receberiam” do governo alunos preparados conforme a demanda necessária à região e teriam os custos educacionais e de capacitação arcados pelo governo por um período de dez anos, como consta na Lei 13.415 de 2017, em seu artigo 13, parágrafo único e que constitui nosso primeiro recorte:

⁵ Negritados nossos

R1

A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes.

Vemos no recorte que o financiamento ao Novo Ensino Médio será repassado pelo governo por um prazo determinado, um compromisso será formalizado entre as partes para que sejam alinhadas as questões de funcionamento e perduração do programa.

Ao buscarmos compreender os sentidos do “Novo Ensino Médio” nas propagandas veiculadas, estamos adentrando ao terreno dos processos dos quais fala Orlandi (2001, p.9), momentos que não se dividem e compõem a significação da linguagem: a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos. Em seus dizeres, vemos ainda que “os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam”, e ainda a partir desses três momentos inseparáveis podemos definir: a constituição dos sentidos se dá “a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo”. A formulação se dá “em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas” (ORLANDI, 2001, p. 9). Uma questão importante do ponto de vista discursivo é a formulação, que, segundo Orlandi (2003), “ao dar corpo ao dizer, é, em si, o novo, o lugar em que o sentido se fala, se mostra, se instala”.

A circulação, por sua vez, de acordo com Orlandi (2003), é constituída pelos trajetos dos discursos em situações dadas. A circulação ainda se dá em “meios” que não se mostram neutros na sociedade. Ainda, no nível da circulação, vemos que existem diferentes modos de circulação das propagandas governamentais sobre o “Novo Ensino Médio”: Pequenas propagandas/ propagandas curtas veiculadas na Internet em diversos canais e propagandas veiculadas na televisão.

Na televisão em canal aberto, as propagandas a respeito do “Novo Ensino Médio”, são curtas e mostram situações em sala de aula com bate papo entre alunos e professores do Ensino Médio. Circulam também propagandas nas rádios a respeito da temática, anunciando que reestruturações serão realizadas nesse nível de ensino. Já no canal do Youtube temos as propagandas ora analisadas, gravadas nas ruas e com um espaço montado para as gravações – essas propagandas podem ser compartilhadas pelos internautas e também são compartilhadas por instituições públicas e pelo ministério em suas redes sociais. Muitos textos também são

compartilhados e mantidos no site do Ministério da Educação, onde os estudantes podem acessar perguntas prontas com respostas a respeito do “Novo Ensino Médio”.

Pelas formas como circulam as propagandas na temática do “Novo Ensino Médio”, buscamos compreender como se dá a organização (de sentidos) do governo, como os sentidos se inscrevem em uma memória sobre o ensino, determinada pela mídia. Essa organização determina também os modos de produção de outro arquivo, que busca apagar o antigo, das eternas reformas e múltiplas tentativas de “mudanças” das estruturas educacionais. Os trajetos desses dizeres são distintos, mas abrangem a população, a sociedade como um todo, produzindo e direcionando sentidos que (des)estabilizam uma população, que, podemos dizer, está cansada e sofrida com intensas “Reformas”.

Segundo Gustavo Vilela, o texto “Manifesto pela Educação Nova no Brasil, lançado há 8 décadas, continua atual”⁶, publicado no acervo do jornal on-line **O Globo**, lia-se, no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 28 de Março de 1932⁷, que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”. O documento afirmava ainda que “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade”.

Analisar o discurso nos permite descrever aspectos sociais, ideológicos e históricos dos sujeitos, assim é necessário compreender como os sentidos, na/pela linguagem, se inscrevem nas formações discursivas nas quais estão representadas as formações ideológicas. Para Pêcheux ([1975] 1988, p. 160- 161):

A formação discursiva (FD) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (...) Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160- 161).

⁶ Disponível em <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/manifesto-pela-educacao-nova-no-brasil-lancado-ha-8-decadas-continua-actual-13832432#ixzz5QKYyWWII>, acesso em 4 set 2018.

⁷ Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>, acesso em 4 set 2018.

Em sua teoria dos processos de identificação, o autor afirma que sua teoria materialista do discurso aborda “o funcionamento das representações e do ‘pensamento’ nos processos discursivos” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p.125).

Indursky (p. 54, s/d) apresenta que no “processo discursivo, não estamos mais face a um locutor, mas diante de um sujeito historicamente determinado que diz apenas o que sua posição-sujeito lhe determina/permite dizer, ignorando/silenciando os argumentos do outro sujeito histórico”, o que desqualifica os saberes deste outro, que naquele momento é seu antagonista ideológico. Indursky (2015) nos explica que “a noção de sujeito está entrelaçada desde sempre à noção de formação discursiva” e segundo Pêcheux “os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p.126).

Indursky ainda complementa colocando que a formação discursiva tem seus saberes regulados pela forma sujeito e assim percebida, “essa forma sujeito apresenta-se dotada de bastante unicidade, sobretudo quando Pêcheux (1988) introduz o que chama de tomada de posição. A tomada de posição consiste em um movimento pelo qual o sujeito toma posição e se identifica consigo mesmo, com seus semelhantes, etc.

A formação discursiva em um campo complexo de discursos como este da lei de Reforma do Ensino Médio, institui formações de “novo” que direcionam àquele que emergiu do velho, mas que se repensado, vem de um velho muito anterior. Esse “novo” desponta como uma esperança acinzentada a todos que estiveram no Ensino Médio, vislumbraram reformas e melhorias educacionais e agora vêem seus filhos e conhecidos em uma educação quase paralela, ou pior.

Nas formações discursivas são rearranjados sentidos de reforma como novidade que produzem um imaginário de mudança ao mesmo tempo que apagam a historicidade dos sentidos. A própria história de reformas e do que se repete nessas reformas impostas se cristaliza como saberes essenciais no mercado de trabalho e esse dever que se tornou o da escola, possibilitou a construção de um imaginário focado em capacitar em massa os jovens brasileiros.

A partir de uma leitura de Althusser, Pêcheux considera que a noção de ideologia é essencial para o desenvolvimento do conceito de Formação Discursiva. Assim, conforme Althusser (1980) é possível distinguir

Uma teoria da ideologia geral, na qual a função da ideologia é assegurar a coesão na sociedade, da teoria das ideologias específicas, na qual a função geral já mencionada é sobredeterminada pela nova função de assegurar a dominação de uma classe (op.cit.p.186).

Pêcheux nos aponta que o “caráter material” do sentido, ou dos sentidos, somente é possível porque: “a materialidade concreta da instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p.146).

O fio do discurso, determinado pelas formações ideológicas, que estão representadas nas formações discursivas, é constituído por redes de dizer e de posições que o sujeito ocupa, isso a ponto que uma “formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2013, p. 44).

2.2 Aparelhos Ideológicos de Estado: A Escola e a Mídia

Pêcheux coloca que

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (Pêcheux, [1975] 1988, p. 160)

A ideologia então, é um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, natural para ele enunciar daquele lugar (MARIANI, 1997, p. 35).

Ao encontro de tais colocações, Pêcheux diz que,

[...] em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos do estado) que ao mesmo tempo, possuem caráter regional e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de lutas de classes) na Ideologia (PÊCHEUX, 1988 p. 132).

Quando buscamos compreender os efeitos de sentidos produzidos em propagandas, mobilizamos um conceito importante em Análise de Discurso, o de ideologia, Pêcheux, na perspectiva discursiva, ao adotar o termo “Aparelho Ideológico de Estado” (1988) descreve vários aspectos que nos parecem decisivos e que merecem destaque além de trazerem consigo

a noção de que “ideologias não são feitas de ideias”, mas sim, de “práticas” (p. 182). O autor ainda coloca que

A ideologia não se reproduz sob a forma geral de um *Zeitgeist* (isto é, o espírito do tempo, a “mentalidade” da época, os “costumes” de pensamento”, etc) que se imporia de maneira igual e homogênea à sociedade, como espaço anterior à luta de classes: “os aparelhos ideológicos não são a realização da Ideologia em geral...” (PÊCHEUX, 2014, p. 183)

Conforme Althusser (1970, p.85), “é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a ilusão de liberdade do sujeito”. Ao ocuparmos nossa posição sujeito analistas de discurso, compreendemos que conforme diz Orlandi (2005)

Como diz M. Pêcheux o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Eu diria que ao inscrever-se na língua o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica. No nosso caso, o sujeito do capitalismo. Na figura da interpelação estão criticadas duas formas de evidência: a da constituição do sujeito e a do sentido. O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso (p. 2).

O mesmo autor ainda salienta que a ideologia é reproduzida através de aparelhos que denomina Aparelhos Ideológicos do Estado, dando como exemplo: o aparelho religioso – religiões, o aparelho político: governos e governantes, o aparelho escolar, a mídia, entre outros em que é possível perceber a organização social representada com suas complexidades.

Os sentidos produzidos, assim, resultam da inscrição de tais sujeitos em determinadas posições discursivas ocupadas por eles, a partir de uma posição ideológica. A ideologia faz parte das teleologias secundárias e tem como objetivo conduzir as práticas humanas. (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 400). Pêcheux (2014) complementa colocando que

O que implica que a ideologia não é um puro não-ser, mas uma força material e também que é no próprio elemento dessa força material que o povo “se liberta de suas correntes”, utilizando contra ela mesma essa força material que, como tal não tem história nem fim (p. 258).

A questão da interpretação é trabalhada junto à de ideologia, é inseparável dela, pois, é no trabalho da interpretação que podemos apreciar os efeitos da ideologia funcionando (ORLANDI, 1996). A ideologia faz parecer evidente o que não é, faz com que os sentidos muitas vezes sejam postos sob o efeito de “simplórios”, pois algo pode ser e ir muito além. A

ideologia, por sua vez, não é vista aqui como conjunto de representações nem como ocultação da realidade. Enquanto prática significativa, discursiva, ela aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história, para que signifique (ORLANDI, 1996).

Na constituição dos recortes da lei que rege a Reforma do Ensino Médio, também refletimos sobre nossa própria inculcação por esse dispositivo ideológico, pois esse é constitutivo dos nossos gestos de interpretação, que buscamos deslocar/trabalhar, pela teoria e análise, na posição sujeito analista de discurso, permitindo-nos compreender como os sentidos são evidenciados nas propagandas do Novo Ensino Médio em relação àquela lei. Neste trabalho, os recortes discursivos da Lei 13.415 e as propagandas veiculadas na televisão e na internet em especial pelo canal do Ministério da Educação no YouTube, constituem o *corpus* da pesquisa, o ponto de partida para que os sentidos sejam produzidos, desta forma

Uma vez atingido o processo discursivo, que é o que faz o texto significar, o texto, ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles — e outros que nem mesmo conhecemos — são parte. Sem esquecer que todo dizer, discursivamente, é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos (PÊCHEUX, 1997, p. 89).

Sobre a ideologia, Pêcheux (1988) coloca que “a explicação está contida nas duas proposições intermediárias”, que seguem: 1) Só há prática através de e sob uma ideologia; 2) Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos (p.135).

Conforme observa Orlandi (2013, p. 45-46):

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão o que isso quer dizer? Nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico.

A partir da Lei que está em tramitação, é proposta a implementação de um “novo” currículo norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, através da definição das competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a “todos” os estudantes. Este novo currículo será obrigatório a “todas” as escolas brasileiras e enquanto analistas de discurso, sabemos que as seleções produzidas a nível lexical podem vir a produzir deslocamentos de sentidos e também nas redes de relações. O “novo” que abrange o “todo” se faz diferente, pois constata-se que no Brasil existe grande desigualdade com relação à educação,

saúde e outros serviços, que de forma alguma conseguem abranger “todas” as realidades brasileiras.

Sobre a escolarização brasileira, é preciso trabalhar esses sentidos sabendo que ela se dá de maneira singular, pois “se trata de um país que, pelo fato da colonização, tem na sua origem, uma língua que lhe foi imposta” (ORLANDI, 2002), a língua portuguesa de Portugal, a língua do príncipe, que a toma como um instrumento ideológico de colonização (MARIANI, 2004). Lembramos que as primeiras gramáticas nacionais da língua portuguesa, de Fernão de Oliveira e de João de Barros, foram produzidas para que essa língua fosse ensinada nas colônias, ou seja, também no Brasil, assim como é dito por Fernão de Oliveira que Portugal foi colonizado no passado, por Grécia e Roma (DIAS, 2012). A educação/escolarização vem sendo colocada como uma prioridade na história, problematização a qual trazemos pelas palavras de Vieira (2018)

No início da colonização, tínhamos, sobretudo, uma educação para a salvação das almas dos índios e dos negros; em finais do século XIX, uma educação para a regeneração do aluno de cor, de classe inferior, do órfão, do indigente, do ocioso, do vicioso, do vagabundo, do descarado, do depravado, do devasso, do imoral, como herança de nossa barbárie, como diz Pires de Almeida; hoje, uma educação para a inclusão dos excluídos como categoria que naturaliza essa memória (VIEIRA, 2018, p. 104).

Assim, temos que o que foi primado na nossa história, foi a institucionalização de um ensino em modelos europeus que já trazem em sua memória sentidos do que é ser colonizado. Conforme Orlandi (2014)

Teriam, pois, a ver precipuamente com a ideologia e as condições de produção de um país que, tem em sua historicidade, a colonização, a escravidão, a organização da sociedade republicana no século XIX, seu desenvolvimento no século XX, e a entrada na mundialização do século XXI, com sua tecnologia e cientismo, sem esquecer as experiências ditatoriais, acompanhadas do positivismo, do higienismo, do autoritarismo na maior parte das vezes, presentes nas relações sociais vigentes (ORLANDI, 2014, p. 174).

Naturalizando então a memória da educação em nosso país, muitas vezes ao encontro dos menos favorecidos, vemos que existe um contínuo que sempre gira sobre a mesma base, nos levando a recair sobre os mesmos modelos, inspirados em experiências e aplicações de “manuais” produzidos por países europeus, deixando nossa educação à mercê de experiências outras, com sujeitos outros e realidades outras. Vemos disseminada a importância de seguimento de modelos que supostamente deram certo em outras localidades, que tem outras histórias, em que as relações se dão de diferentes maneiras e que aqui poderiam ser

resignificadas, porém, esses modelos são tomados como uma maneira hierárquica de se produzir o que é comum, universal, unificado, não só nacionalmente mas internacionalmente.

Louis Althusser, inicialmente, aponta que;

O Aparelho de Estado, que define o Estado como força de execução e intervenção repressoras, "a serviço das classes dominantes", na luta de classes conduzida pela burguesia e seus aliados contra o proletariado, é com certeza o Estado, e isso certamente define sua "função" fundamental (ALTHUSSER, 1994, p. 111).

Desse modo, podemos ver que muitos cidadãos encontram-se hoje à mercê das ações governamentais, pois, sem elas, encontram-se à deriva social, encontram-se “a serviço da classe dominante”. Dito isso, se suas políticas dialogam a favor dos menos favorecidos, mobiliza sempre o imaginário de auxílio para que esses tenham oportunidades ou apenas mantenham a roda do capitalismo girando, não permitindo estagnação, sempre engrenados no trabalho que leva ao sustento, à sobrevivência de alguns enquanto outros detém o poder, pelo capital. Assim, ao menos a muitos, conforme escreve Orlandi (2014, p. 114): “A existência da Escola não só significa no seu interior, mas a formação social em sua natureza e estrutura, ou seja, afeta também quem está fora dela, da Escola”.

Devemos nos atentar para o fato de que a Escola, configura-se como um Aparelho Ideológico de Estado que, conforme Althusser (1994), detém um “papel dominante” na formação e manutenção da sociedade e ainda, segundo o autor, sua música quase não é ouvida, é classificada como um aparelho “silencioso”.

A Escola, embora não seja para todos a esperança de modificação de realidade, realmente significa dentro e fora dela e hoje é evidenciado que a escolaridade está em relação (direta) com a questão social. Para ser admitido num emprego exige-se escolaridade mínima, para prestar um concurso é exigida escolaridade; em todos os níveis, em tudo podem perguntar: qual seu nível de escolaridade? Assim, encaixam-se as peças, onde cabem as pessoas com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior completos ou Pós-Graduação e traçam-se planos com peças determinadas.

Indagamo-nos se a Escola, como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), um espaço de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, estaria configurando-se como um espaço de capacitação ou de formação para o trabalho entre os jovens e quais sentidos são produzidos nesta perspectiva? Podemos refletir sobre essa questão junto a outros questionamentos de Orlandi (1998):

A escola é um lugar de interpretação? Se é um lugar de interpretação, como funciona? Como os sentidos circulam pelas formações sociais e como a história intervém? Ou

seja, qual é o lugar da escola com os lugares da memória e do dizer? (ORLANDI, 1998, p. 89).

Os lugares ocupados pela escola no imaginário social não são os mesmos. Isso varia conforme as posições sujeito ocupadas pelos envolvidos. Na nossa formação social capitalista, neoliberal, são evidenciados sentidos de que “todos” sabem o que é Escola, mas será que “todos” significam Escola da mesma maneira? “Todos” sabem (e não sabem o que sabem), mas não se posicionam da mesma maneira, nem tiram o mesmo proveito ou obtém os mesmos resultados, a diferença é constitutiva das relações sociais. Qual seria o lugar da Escola nessa sociedade? Seriam os mesmos para estudantes de realidades diferentes? Os sentidos de escola não são os mesmos quando pensados por diferentes sujeitos, muitas questões permeiam a interpretação da/na e sobre a Escola. Althusser (1994) coloca que

Mas, além dessas técnicas e conhecimentos, a escola também ensina as "normas" do bom comportamento, ou seja, a atitude a ser observada por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja "destinado": regras de moral, consciência cívica e profissional, que na verdade equivalem a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, e, em última instância, a normas da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a "falar um francês apropriado", a "redigir" direito, isto, na verdade (para os futuros capitalistas e seus servidores), a "comandar" de forma adequada, ou seja, (idealmente) a "dirigir-se aos trabalhadores" da maneira correta etc. (p. 108).

O imaginário da técnica ou “arte de falar e escrever corretamente”, conforme Dias (2012), na especificidade da história do ensino de língua no Brasil, é determinado por uma memória da colonização linguística, pela qual ressoam sentidos de que o brasileiro não sabe falar a Língua (Portuguesa) do Brasil. Língua do colonizador, língua do explorador para exploração do nosso trabalho como se fôssemos “mão de obra”. É importante saber falar a língua do dominador para poder a ele bem servir? Isso vai ao encontro dos sentidos a respeito da capacitação de mão de obra para o trabalho e profissionalização e, desse modo, voltamo-nos às palavras de Althusser ([1970] 1998, p.67):

Em algum momento por volta dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é ejetada “para a produção”: trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos dos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semiemprego intelectual, seja para fornecer, além dos "intelectuais do trabalhador coletivo", os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão (soldados, policiais, políticos, administradores etc.) e os profissionais da ideologia (pregadores de todo tipo, em sua maioria "leigos" convictos) (ALTHUSSER, 1994, p.122).

A Escola é significada como o Aparelho Ideológico que comporta, tanto no ensino gratuito quanto no ensino pago, sujeitos que se encontram “espremidos” (cf. ALTHUSSER, 1994) entre o Aparelho Ideológico Família e ela (a Escola) e, durante cinco dias por semana, oito horas por dia, os mantém como espectadores.

A esse respeito, podemos estender nossa reflexão: ao viver em uma realidade basicamente rural, vemos as crianças adentrarem na Escola com objetivo algumas vezes direcionado – concluir a educação, quem sabe auxiliar os seus pais no prosseguimento de um destino certo, o trabalho rural. Muitos, por sua vez, veem nítida a oportunidade da escola como a porta para o mundo, alguns vão embora e “fazem suas vidas” longe da terra natal, compondo o quadro de alunos com formação escolar e/ou formação técnica, com empregos bons em empresas e instituições e que pensam em cumprirem os caminhos de sua vida para retornarem um dia, para descansarem do trabalho que desenvolveram durante o período produtivo, possivelmente na aposentadoria ou com negócio próprio, como autônomos, empreendedores. “Uma última” parcela, ainda de acordo com Althusser, chega ao final do percurso como partícipes de um quadro composto por graduados, pós-graduados, entre outros. É possível historicizar as relações feitas a respeito das colocações de Althusser, que se estendem até os dias atuais. O nosso gesto de interpretação permite que relacionemos as épocas, aproximando-as, uma vez que é perceptível que isso se repete até os dias atuais.

Tendo a escola como um Aparelho Ideológico determinante na formação dos sujeitos em idade escolar, sabe-se também que, na atualidade, a mídia configura-se como um dos aparelhos ideológicos mais representativos, e sendo representadas de diversas formas, é disseminadora de “novidades” e “condutas”. Desta maneira, compreender como os efeitos de sentidos são produzidos em propagandas, nos possibilita descrever o funcionamento ideológico que propagam, também possibilita aproximar-nos das condições de produção de sentidos e nas posições sujeito que se inscrevem nesse processo, enunciando. É possível visualizar também que, como menciona Pêcheux

Os aparelhos ideológicos de Estado não são, apesar disso, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes: “...este estabelecimento [dos aparelhos ideológicos de Estado] não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma ininterrupta luta de classes”, como coloca Althusser (1970), o que significa que os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 1988, p. 84).

As condições de produção estão determinadas pelas formações sociais e pelas posições que os sujeitos ocupam. Segundo Pêcheux (1994, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. E Orlandi (2001) acrescenta que as condições de produção correspondem ao sujeito, à situação e também à memória. Em sentido estrito, referem-se ao momento da enunciação, ou seja, ao contexto imediato; em sentido amplo, abrange o contexto sócio histórico e ideológico (ORLANDI, 2001).

Na atualidade, a massificação e saturação do conhecimento como informação, a “sociedade da informação”, o capitalismo e as “novas” tecnologias nos colocam em condições de produção específicas, nos vemos a todo o momento saturados por “informações” postas como “novas” e, somos convocados a interpretar, estamos condenados à interpretação (ORLANDI, 1996). Se significamos e nos significamos em condições de produção específicas, por que insistem em ligar nossos modelos desde sempre, a modelos generalizantes, internacionalizados, de dominação europeia, que em quase nada nos aproximaria de suas condições com relação à educação e com relação a tudo o mais que resta?

Podemos descrever as condições de produção das propagandas a respeito do “Novo” Ensino Médio, assim denominadas pelo Ministério da Educação do Governo Temer, como complexas e dotadas de muitos sentidos, uma vez que passamos por momentos de grandes propostas de “reformas”, desenvolvidas para vários segmentos no Brasil: Reformas na Previdência, Reformas Trabalhistas, Reformas Educacionais entre outros momentos de tensão econômica – a crise que aponta o Brasil com uma taxa nunca vista de desemprego, de inadimplência e corrupção. Além do mais, a “Reforma” do Ensino Médio vem cercada de grandes debates, de incansáveis “movimentos reformatórios” anteriores, de intermináveis reformulações durante a história do ensino no país. Quem se encontra envolvido com a educação está cansado de ouvir falar nessas “reformas” que, se saem do papel, dão início a projetos que logo são esquecidos. Havendo mudança de governo, findam-se as propostas, “novas” reformulações são inseridas, erguendo a bandeira de que é sempre necessário mudar, que existe urgência nas mudanças, que acabam por nunca acontecerem. Por isso, segundo Fedatto (2018, p.108) é preciso conceber que a dominação não é puro instrumento da classe dominante, mas é, simultânea e contraditoriamente, um lugar que oferece condições para a resistência, revolução e transformação das relações que aí se realizam. Pêcheux (2014) infere que um comentário possível seria de que as massas estão posicionadas na caverna capitalista, segundo a distribuição tripartida do espaço ideológico, [...] como sendo a estrutura de representação própria dos AIE burgueses e pré-capitalistas (p. 258).

Por outro lado, uma “reforma” de tal proporção, como mencionado anteriormente, carrega consigo uma historicidade, não se “origina” no governo Temer, mas, por sua vez, a circulação e institucionalização neste governo coloca determinados sentidos em evidência, recobrando outros possíveis. A circulação das propagandas se constitui por gestos de interpretação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415 de 2017, que traz deslocamentos importantes, incluindo questões da tecnologia (digital) em seu texto e nos planos do “Novo Ensino Médio”.

Retornando a discussão sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, de acordo com Althusser (1994, p. 114 – 115).

Daremos o nome de Aparelhos Ideológicos de Estado a um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Delas propomos uma listagem empírica, que obviamente terá que ser examinada em detalhe, verificada, corrigida e reorganizada. Com todas as restrições envolvidas nessa exigência, podemos, de momento, considerar as seguintes instituições como Aparelhos Ideológicos de Estado (a ordem em que as listamos não tem nenhuma importância particular): o AIE religioso (O *sistema das diferentes Igrejas*); o AIE escolar (o sistema das diferentes "escolas", públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (O sistema político, incluindo os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio e televisão etc.); o AIE cultural (literatura, artes, esportes etc.).

Em relação ao Aparelho Ideológico de Estado da Informação (imprensa, rádio e televisão, etc.), ou seja, a mídia, Payer (2005) descreve que a sua força de “interpelação” não se dá apenas pelas novas tecnologias de linguagem”. Sobre a mídia, a constituição de gestos de interpretação no processo de informatização dos arquivos, Orlandi define a noção de “memória metálica” em relação à circulação dos sentidos na atualidade.

É de que tanto a informatização como a mídia produzem realmente a multiplicação (diversificação) dos meios mas, ao mesmo tempo, homogeneizam os efeitos. Daí uma ideia de criatividade caracterizada pela deslimitada produção (a enorme variação) do “mesmo”. Não esqueçamos que a mídia é um lugar de interpretação e que funciona pelo “ibope”, que se rege pelo predomínio da audiência (ORLANDI, 2001, p. 16).

A memória metálica (ORLANDI, 2006) é aquela que busca entender o funcionamento da memória na relação com as tecnologias de linguagem, trabalhando com a ideia de uma memória que acumula, trabalha com o excesso, a quantidade. “É uma memória rasa e horizontal. Essa memória tudo acumula, não esquece, atuando com a reprodutibilidade contínua de sentidos, uma memória em eterno continuum” (TORRES, 2017, p. 359).

Compreendemos que a mídia é um relevante Aparelho Ideológico do Estado, na medida em que coloca em circulação sentidos a serem regularizados na formação social, diretamente relacionados a atender às necessidades do mercado (DARÓZ, 2017). Nesse movimento, entendemos que a mídia constitui memória (MARIANI, 2003), e ao mesmo tempo produz silenciamentos (ORLANDI, 2002), porque ao constituir arquivo e, conseqüentemente, estabilizar sentidos, estabelece o que há para ser dito em um determinado momento histórico, ao mesmo tempo em que impede que outros sentidos, igualmente possíveis, compareçam (DELA SILVA, 2013).

Ao pensarmos a mídia como prática discursiva, produto de linguagem e processo histórico, percebemos que para melhor compreender seu funcionamento é preciso analisar a circulação dos enunciados, as posições sujeito aí assumidas, bem como as materialidades que corporificam os sentidos. Sabemos que existe também articulações que se estabelecem entre os enunciados, a história e a memória para assim significarem.

Posteriormente, pensamos em como a mídia, ao constituir arquivo, promove gestos de interpretação, dizendo como eles devem ser interpretados, ou seja, que efeitos de sentidos estão autorizados a produzir (DELA SILVA, 2013). A mídia, de um modo geral, e a propaganda, em particular, são essenciais nesse processo de interpelação do sujeito à condição de consumidor – consumidor dos produtos oferecidos, como os automóveis, mas também das ideias e das práticas em circulação na mídia (DELA-SILVA, 2008). Pêcheux (2014) ainda coloca que “há os bastidores do mundo capitalista, com os responsáveis que manejam os fios das marionetes, há o quadro das aparências [...] e há o povo encantado” (p. 258).

Pensar em discurso na mídia significa, para nós, compor um estudo que prioriza uma leitura da linguagem em funcionamento, em um percorrer histórico que se discursiviza a todo momento, mas não em todas as direções (MEDEIROS, 2008, p. 53). Assim como existe o direcionamento midiático para o consumidor/público espectador, cabe salientar aqui, que o ‘novo’ modelo de Ensino Médio descrito na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 traz a importância do direcionamento do aluno ao estudo e ao “domínio” / “utilização” / “manuseamento” da tecnologia (do digital), como se pode ler no recorte 2:

R2

§ 8º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Esse recorte nos permite ler outras formas de significar ensino que são propostas para a reforma, colocando “novas” modalidades de ensino que abrangem atividades teóricas e também práticas, algo diferenciado da modalidade disponível hoje nas escolas brasileiras, além do mais, estende suas especificações às diversas atividades: provas orais e escritas, já existentes em classe, seminários, uma modalidade pouco trabalhada no Ensino Médio e também modalidades na categoria a distância, mas, como fica essa relação com a possibilidade dos estudantes em realizarem tais atividades? Quem as faria? Configurando o Ensino Médio que engloba aspectos tecnológicos em seu cerne, uma vez que pretende-se, com tais modificações, que o aluno “domine” princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, mas qual produção seria essa? Produção do quê? Se observarmos do lugar em que estamos quando lemos essas propostas, fica difícil conceber que elas sejam de fato efetivas no contexto educacional, uma vez que encontramos escolas sem equipamentos básicos para seu funcionamento regular, encontramos também, localidades que não possuem redes de internet e outros recursos ou possibilidade de manuseio básico de tais tecnologias, como fica a questão do estudante em formação na relação com as tecnologias?

Também, como proposta, temos o conhecimento de formas contemporâneas de linguagem, como forma de auxiliar o aluno em competências que tangem à comunicação, quesito importante na sociedade atual, capacitando-o no “manuseio” tecnológico e em questões relacionadas à linguagem. A Escola, na posição de Aparelho Ideológico, seria uma “fábrica produtiva” de jovens capacitados, parafraseando a produção fabril em seu aspecto uno, produtivo, capitalista, mercadológico? A presença do aluno por tantas horas, no (an)seio da escola, teria por objetivo a formação desses alunos e inculcação/alienamento dos mesmos? Onde chegaremos, se continuarmos a percorrer esses caminhos educacionais, que mesmo com intensas e diversas modificações é o mesmo há tanto tempo?

3. FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO PARA O (MERCADO DE) TRABALHO

Acentuo a importância da questão, enunciada na palavra “formação” (...). Houve um momento, em nossa história, em que se dizia: “quando você se ‘forma’”? Mas atualmente a pergunta é: “Quando você ‘termina’”? A gente não se forma, a gente termina. E termina o que? (Orlandi, 2014).

Nós, enquanto analistas de discurso, corroboramos com a formulação de Eni Orlandi (2014) quando coloca que “somente a formação é que pode resultar na educação social em seu sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social”.

O entrecruzamento da escola e da educação com o digital direciona ao entendimento de que “a educação continua a servir ao desenvolvimento, ao mercado” (ORLANDI, 2017, p. 239).

A capacitação ofertada faz com que o aluno

Continue um objeto na relação de trabalho, agora bem treinado e mais produtivo, mas sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país rico. Na pessoa capacitada, sua capacitação é para o trabalho e não para o conhecimento (ORLANDI, 2017, p. 239).

Desse modo, é possível afirmar que os sentidos de massificação das recorrentes reformas podem ser constituídos pela ilusão do que se espera e, como coloca Orlandi (2017): “esta ilusão é o lugar da repetição, da reformulação que barra a elaboração, ou possibilidade de mudança” (p. 243).

É pela linguagem em funcionamento, em determinadas condições de produção dos sentidos, que pode se dar uma reforma, inscrita na organização do digital, de modo que “*espalha a rama*” de uma evidência de sentido de igualdade. Por essa metáfora do “*espalha a rama*”, em relação ao evidenciamento da igualdade, trabalha-se um imaginário de homogeneidade, algo que se espalha de forma superficial e horizontalmente, assim como ramos de plantas, que vão crescendo para a frente e para cima de forma repetitiva e linear, nunca aprofundando-se ou chegando a adentrar o solo em profundidade. Assim,

O discurso digital tem sido, de forma dominante, refém da ideologia pragmática: a do excesso, do efêmero visível, do sujeito da impaciência, do conteudismo (informação), do relacionamento (as selfies, o outrar-se) (ORLANDI, 2017, p. 253).

De acordo com Orlandi (2017), “o digital sustenta a ideologia pragmática: as coisas a saber para o trabalho e mercado” – produzindo cada vez mais o efeito de necessidade de capacitar o jovem para operar as tecnologias (DIAS e NOGUEIRA, 2018) e possibilitar a sua inserção no mercado de trabalho.

Como argumento ao andamento político, a educação sempre é evidenciada e posta como motivo de orgulho ou fracasso, apontada e tida como oportunidade de crescimento pessoal e global dos indivíduos e das sociedades. Sobre tais evidências, segundo Orlandi (2007)

Na sociedade capitalista, faz parte das atribuições do Estado que ele se ocupe da educação para todos aqueles que estão em idade de serem educados. Mas, embora a educação seja um argumento sempre presente em campanhas políticas e em discursos do governo, para mostrar que trabalham em política pública social, sabemos que não há projetos, nem investimentos reais e suficientes para a educação social. Neste sentido, podemos dizer que o estado falha, produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos que são atingidos por ela (p.70).

A percepção de algumas pessoas eleva a escola a uma possibilidade de modificação do seu futuro e da sua história, é legado de grandes lutas a favor das classes menos favorecidas e, no Brasil, faz alusão à ascensão de um metalúrgico ao poder, que proporcionou o evidenciamento da formação técnica que capacita para o mercado e para o trabalho. Tal modalidade de capacitação é atrativa aos alunos sendo que;

O ensino técnico industrial, destinado à formação da força de trabalho diretamente ligada à produção, é um tema relevante para ampliar os horizontes educacionais daqueles que destinam-se à profissionalização no fim ou início do Ensino Médio. Isso se explica, em parte, pelo fato de que a preocupação maior é com o ensino propedêutico que em grande parte compõe a trajetória de estudantes das camadas médias e às elites políticas presentes no trabalho intelectual (CUNHA, 2000, p.56).

Em nosso país a formação do trabalhador teve seu início no período da colonização, e tinha como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Estava destinada à elite a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos.

Na história, há um discurso de que o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas, pelo Alvará de 1785. Através de sua revogação em 1808, e com a vinda da família real portuguesa, foi criado, por D. João VI, o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Durante o Império, inúmeras iniciativas voltadas à educação profissional foram implementadas, como as Casas de Educandos Artífices instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865.

A modalidade de ensino a nível técnico não foi amplamente difundida nas primeiras décadas do século XX. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi uma das primeiras escolas que ofereceu cursos para trabalho no campo fabril até meados de 1940. Destacavam-se os cursos voltados à profissionalização para torneiro mecânico, eletricidade e mecânica. O aumento das ofertas vem em 1942, através da Reforma Educacional do Ministro Capanema, que através de Lei Orgânica estabelece o oferecimento de dois tipos de ensino profissionalizante: um a ser mantido pelo sistema educacional brasileiro e outro a ser mantido pelas empresas privadas, passando pela supervisão do Estado. Ainda no mesmo ano, foi criado o primeiro SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, que é mantido e organizado pela iniciativa da Confederação Nacional das Indústrias (cf. CUNHA, 2000)

Tal retrospectiva aponta que em nosso país muitas pessoas acreditaram e batalharam pelo acesso (que é direito) de todos a uma formação técnica e até mesmo em nível superior e isso não foi sempre assim. Assistimos, nas propagandas diárias, as lutas e conquistas de trabalhadores e seus filhos de diferentes classes para atuarem em medicina, direito, entre outras áreas e agradecem aos pais que nunca tiveram oportunidades, por acreditarem sempre que a educação poderia modificar a geração e vida de seus filhos, isso também não foi sempre assim. Se temos em nossa sociedade que a escola significa dentro e também fora dela, temos que “isso define as relações sociais nas quais você se enreda – você é escolarizado ou não escolarizado”? (ORLANDI, 2014, p. 144).

Uma conta com difícil solução, quando atravessa a questão “educação, trabalho e conhecimento” (ORLANDI, 2014, p. 144). Vemos, na atualidade, que até mesmo os bordões da presidência nacional têm como bandeira a educação dos brasileiros, que deixa grandes derivas quanto às suas significações e sentidos. Formulações como essas inscrevem-se no que Pêcheux denomina “posição sociologista”, mais especificamente um posicionamento que se traduz como humanismo reformista, chamado de neoliberalismo nos dias atuais. Conforme Nogueira (2017, p. 211) no neoliberalismo, fazendo referência a Dardot e Laval (2009) “o que está em jogo é a *forma de nossa existência*, em outras palavras, o modo como nos comportamos, como nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. Define uma certa norma de vida nas sociedades ocidentais e em todas as sociedades que o ‘seguem’ no caminho da “modernidade”.

Essas questões educacionais seriam traduzidas em propostas de melhorias, supondo maus resultados como um tipo de déficit a se corrigir. Não é considerada a estrutura educacional como um todo, que precisaria ser rompida em alguns pontos para assim se transformar. Dessa forma, a educação aparece “como uma questão de ‘capacitação’, de ‘treinamento’ e não de

‘formação’” (educação no sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social) (cf. ORLANDI, 2014, p.144).

Segundo Orlandi (2014), usualmente denominamos a sociedade em que vivemos como a “sociedade da informação”, equivalendo a informação ao conhecimento, mas essa equivalência não é uma verdade, muito menos necessária, pois além de não possuírem o mesmo significado, estas pertencem a formações discursivas distintas. Enquanto temos milhares de “informações” a todo o momento, “informações” essas que muitas vezes não acompanhamos, estamos com o funcionamento de nosso imaginário na completude, transbordando. O conhecimento por sua vez é ligado à incompletude e “da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão” (ORLANDI, 2014).

Ao falarmos em formar, relacionando tal palavra à educação, estamos necessariamente no tocante à língua. A língua é algo que se encontra arraigado à produção do que denominamos conhecimento, uma vez que “é parte do processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa no conjunto da produção científica de que participa” (ORLANDI, 2014, p. 148).

O que pensamos quando falamos em formar é em sujeitos que são capazes

Da construção de sua própria identidade como sujeito escolarizado, sujeito do conhecimento e da língua que fala. E como entrada nos processos discursivos em que desenvolve suas práticas e experiências. Um sujeito que se constitui, se movimenta nestas práticas e experiências (ORLANDI, 2014, p. 160).

Assim, corroboramos com Orlandi (2014) quando define que apenas a “formação é capaz de produzir alunos não alienados”. A capacitação e o treinamento não são capazes de tal feito, uma vez que nessas premissas o aluno seria apenas colocado em relação à preparação para atuação em uma profissão, ou seja, para o (mercado de) trabalho. Enquanto aluno capacitado ou treinado, o sujeito limita suas ações à mera repetição de tarefas.

Aliado aos fatores de informação, temos a tecnologia atuando a todo o momento em nossas vidas cotidianas. Segundo Mariani (2018) a palavra ‘tecnologia’ é super-utilizada nos dias de hoje e sua significação remete a aparentemente um já-sabido, a um processo ideológico de produção de evidência de sentidos. O digital atravessa nossas vidas e devemos também estar atentos às novas formas de pensar a tecnologia, pois se juntamos educação e tecnologia, talvez estejamos pensando em mais uma forma de capacitação e à uma forma de “servir ao Estado”. Mariani nos lembra que “dada a ampla circulação do termo ‘tecnologia’, e dada a naturalização com que a tecnologia se encontra associada a objetos inseridos nas práticas sociais, encontramos

o tratamento automático da linguagem associado a um imaginário de progresso e inovação em todas as instâncias sociais” (MARIANI, 2018, p. 373).

Podemos também colocar que “na organização social o discurso do digital tem sido, de forma dominante, refém da ideologia pragmática: a do excesso, do efêmero visível, do sujeito da impaciência, do conteudismo (informação), do relacionamento (as selfies)” (ORLANDI, 2017, p, 27). Podemos, desse modo, inferir aqui que o que tem sido oferecido aos nossos alunos pode ser configurado em um treinamento/capacitação que não produzem condições materiais de formação efetiva, ou seja, que abra possibilidades para que o sujeito (se) signifique naquela formação, podendo vir a pensar por si mesmo (PÊCHEUX,1988, p. 304).

3.1 Sobre a noção de trabalho e as noções de formação e de capacitação para o trabalho

Durante a escrita do presente trabalho, produzimos leituras sobre “Reformas Educacionais”, o que nos possibilita situar que ocorreram com objetivos definidos, muitas vezes buscando “evoluções” e “aperfeiçoamentos”, que resultaram nos sistemas de educação, na criação e desenvolvimento de Leis de Diretrizes e Bases educacionais que norteiam o ensino até a atualidade. Existiram determinados momentos em que as políticas públicas, em âmbito educacional, significam o desenvolvimento econômico do Brasil, investindo e orientando a capacitação da força de trabalho – estreitando os laços entre a educação, profissionalização e o mercado de trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Frigotto (1995, p. 144), “[...] há uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. O Sistema Educacional é significado como só mais uma ferramenta para fazer valer os interesses dos ‘homens de negócio’”.

A questão da profissão, então, fica limitada à entrada e saída do aluno em cursos de capacitação, cursos esses que podem vir a ser ofertados dentro das escolas, segundo a proposta do “Novo Ensino Médio”. O aluno, com direcionamento ao mercado ainda dentro da escola, seria uma peça constituinte das demandas de mercado e, como foi possível perceber durante a constituição do corpus do presente trabalho, é a peça-chave para que continuemos inseridos em uma sociedade cada vez mais voltada ao capacitar do que ao formar, pois não são observadas questões importantes ligadas à uma formação deste aluno. As atuais “competências” necessárias aos alunos acompanha o viés da necessidade imediata de preparação e inserção dos

jovens na roda viva do (mercado de) trabalho, sob a justificativa de prepará-los para o que os espera lá fora, após a conclusão de seus estudos em nível médio, agora em nível de capacitação e técnico.

Especificamente sobre a noção de trabalho, essa pode ser lida com bases, em concepções advindas de teorias, ou a partir daquilo que percebemos em nossa vida cotidiana. Ao adentrar o terreno dos sentidos sobre o trabalho, podemos ver que a palavra sempre teve diversos sentidos, determinados pelas épocas que transcorreram, assim

Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas (ALBORNOZ, 1986, p. 8).

Circulam muitas formas de atribuição de sentidos à palavra trabalho. Se pensarmos em diferentes profissões, muitas vezes os sentidos do trabalho se inscrevem no corpo do trabalhador, por vezes na atualidade, “composto de espaços confinados em que as práticas laborais tornam-se cada vez mais operações maquinais ou trabalhos simbólicos em detrimento da atividade braçal que requer força bruta” (BECK, 2015, p. 8).

Sobre o processo de inscrição do trabalho e(m) seus sentidos no corpo do próprio trabalhador, é possível perceber que tal corporificação liga a profissão ao esforço empregado por ela, muitas vezes um trabalho braçal pesado, esculpe o corpo daquele que o desempenha. Outras vezes, o contrário ocorre, os mais abastados operam seus postos de trabalho de maneira tranquila, não exercendo força bruta no desempenho de sua função, mas, posteriormente, busca o treinamento físico no alcance de seus objetivos corporais, as condições materiais, neste caso, são determinantes (BECK, 2015). Assim, Beck remete à Bröhm (2007) quando coloca que

O corpo que produz o capitalismo é duplamente dividido: segundo a lógica de seu duplo caráter (valor de uso e valor de troca) e segundo a lógica das oposições de classes. A produção do corpo obedece, portanto, como as demais produções, à luta de classes: ela distribui desigualmente os homens segundo a hierarquia social. A alguns a produção permite obter um acréscimo de corpo, uma mais-valia corporal, uma fruição corporal; a outros o trabalho impõe o cretinismo do ofício, a mutilação, o definhamento, a decadência do corpo (BRÖHM, 2007, p. 345).

Hoje, o que é possível perceber é que “grande parcela do trabalho é realizado em frente a um monitor por um trabalhador de músculos atrofiados e com o sistema nervoso intermitentemente estimulado pelo café nosso de cada dia” (BECK, 2015, p. 9), mas o trabalho braçal pesado ainda existe e os nossos corpos, assim como o de todos os trabalhadores são

“históricos porque são parte dos meios de nossa existência material transformada pelo trabalho humano, são forças produtivas que transformam o mundo”, (BECK, 2015, p. 9). Os trabalhadores na atualidade encontram-se inseridos em programas de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), são convidados a realizarem exercícios laborais em ambiente de trabalho e que visam melhorar as condições de saúde e prevenir danos por tempo de permanência em atividades laborais repetitivas. Pode-se dizer que tais programas e práticas foram se desenvolvendo ao longo das décadas através de estudos em várias áreas, pois trabalhadores desenvolvem diversas doenças em seus ambientes de trabalho. Diversas especialidades médicas, de engenharia e da área de segurança atuam na frente de proteção e cuidados ao trabalhador que sofre danos, lesões, estresse, depressão, hérnias, amputações e até mesmo morte em seu ambiente de trabalho, mas a lista não acaba aí. Uma coisa foi levando à outra e hoje temos vários problemas devido ao confinamento das pessoas em seus ambientes de trabalho, em contrapartida temos o desenvolvimento de especialidades distintas que assegurem a permanência, a qualidade e saúde dos trabalhadores ativos.

Etimologicamente, sobre a palavra “trabalho” temos que:

A palavra trabalho tem origem no latim *tripalium*, que significa “três madeiras” e era o nome dado a um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira afiadas. Na *Europa antiga*, escravos e pessoas que não podiam pagar impostos eram torturados no *tripalium*. Assim, a palavra trabalhar significava “ser torturado”. A ideia de trabalho como tortura acabou sendo estendida para além do *tripalium*: a atividade física exaustiva de camponeses, artesãos e construtores era vista como torturante. O termo passou para o francês *travailler*, que significa “sentir dor” ou “sofrer” e, com o passar do tempo, o sentido da palavra passou a ser “realizar uma atividade exaustiva, dura” (BUENO, 2015).

As tentativas de buscar mobilizar outros possíveis sentidos às palavras, certo trabalho com a etimologia da palavra nos dão uma possibilidade de descrever os deslizamentos entre os sentidos do trabalho como sofrimento, dor e punição para realizações de atividades exaustivas e duras. Marx (1993), em suas colocações quanto à teoria social, coloca o trabalho e o mercado como condições para a existência do homem e da relação deste com a natureza que o circunda. Constituindo-se, pois, em uma forma universal de atividade dos humanos

Entretanto, na sociedade burguesa, o trabalho é reduzido a um estratagema do processo de exploração do capitalista e, assim, se constitui em ideal burguês que responde ao processo de acumulação de riqueza (KURZ, 1997).

Fonseca (2014) descreve que “nessas circunstâncias se manifesta a subordinação dos indivíduos à divisão social e técnica do trabalho, ou seja, um processo histórico que está na raiz da formação das classes sociais e que junto ao qual é pensada a própria luta de classes” (p. 348).

O discurso a respeito do trabalho, na atualidade, circula por deslocamentos de sentidos na cadeia significativa, que são determinados pelos lugares enunciativos de onde provém. Esses lugares, em nossa pesquisa, são representados pelas políticas públicas e pelo governo, certas vezes notadamente atravessados por discursos empresariais que se interessam pela formação da força de trabalho em nosso país, que decorreria na capacitação de muitos trabalhadores jovens.

Ainda segundo Fonseca (2014):

As condições de vida ou condições econômicas são fatores fundamentais – materialistas – na compreensão das classes. São tais condições que conformam distintos (e opostos) modos de vida, culturas e interesse de classe. Mas sobre os modos de vida, instauram-se modos de luta. Sobre os interesses e as coerções, instauram-se os desejos e as subversões (p. 348).

Tal discurso a respeito do trabalho pode ser reconhecido como formações discursivas específicas do mercado e que se configuram como responsáveis pelo desenvolvimento de formas de identificação dos sujeitos, atravessados por suas relações sociais e principalmente das suas relações no mundo do trabalho. Marx (1988), no processo de crescimento da economia e do mercado de trabalho, relaciona as noções de acumulação de capital, definidas como lucro e a acumulação de homens, estes, que formam a força de trabalho. Dessa forma,

Homens trabalhadores, proprietários da força de trabalho, são mortais e, por isso mesmo, têm de se perpetuar através da procriação, porque são necessários ao processo de acumulação de riqueza (capital). Quando as forças de trabalho são retiradas do mercado por causa do desgaste ou da morte, têm de ser imediatamente substituídas, por isso elas são também produzidas, acumuladas. A soma dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui também os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, os seus filhos, de modo que se perpetue no mercado essa raça peculiar de possuidores de mercadorias (MARX, 1988, p. 192).

Ao refletirmos sobre o que Marx fala a respeito da acumulação, da procriação necessária ao processo de acumulação do capital, é possível questionarmo-nos sobre como isso acontece nos dias atuais? No contexto da época, basicamente rural, as famílias eram mais numerosas, o que não se repete na atualidade em todas as localidades. As famílias tinham grande número de filhos e esses, em contexto rural, iniciavam muito cedo o trabalho e a “lida”. Através da procuração, reafirmavam-se enquanto instituição e aumentavam a linhagem familiar, aumentando também o tempo de permanência de produção entre eles. Posso trazer neste momento a experiência de quem nasceu e ainda vive em uma cidade rural, que se esconde na Serra da Mantiqueira. Aqui e em outras localidades do país, muitas pessoas trabalham desde muito cedo e existe uma categoria trabalhista em que se enquadram: o trabalhador rural.

Se deslocarmos aos dias atuais e às condições muito distintas, vamos às cidades, com trabalhadores confinados, em rotinas maçantes e horários descontrolados. Na roça os sujeitos “dormem com as galinhas”, nas grandes cidades muitas vezes têm pouco tempo de descanso, muitas vezes a cidade já tem como jargão a máxima de “nunca dormir”. As “selvas de pedra” comportam pessoas com vidas agitadas, que podem ter tudo ao alcance das mãos sem dificuldades, mas essa facilidade e correria muitas vezes acarreta ainda mais tempo de trabalho, pelo deslocamento. O urbano e o rural sempre estiveram bem demarcados e nesse sentido, reproduzindo-se para perpetuar os trabalhadores em grande ou pequena quantidade, quem nasce está condenado à engendrar-se nessa máquina (trabalh)ativa.

Ao descrever que o sistema capitalista sempre disciplina os cidadãos, fica posto em evidência que tais pessoas respondem à demanda de habitantes que só aumenta e a demanda produtiva que também está em constante crescimento. Cabe aqui a reflexão da velocidade com a qual a população mundial cresce, a acumulação tem acontecido rapidamente e a oferta de trabalho não tem sido igual a oferta de vagas, o que tem apontado para uma grande crise, como em alguns países, dentre os quais destacamos o Brasil.

As palavras de Marx, embora pareçam pautadas em condições de produção específicas do século XIX, faz-se atual. O que fica colocado em evidência, porém é a diferença dos trabalhos exercidos naquela época e hoje, onde os trabalhadores são capacitados para a operação de máquinas e desenvolvimento de atividades específicas, muitas vezes fracionadas e divididas dentro do posto de trabalho ocupado.

A Lei de Reforma, que sanciona um “Novo Ensino Médio”, mostra-se preparada para atender ao que coloca como “todos” e ainda suprir tais demandas mercadológicas, conforme a “relevância para o contexto local e a possibilidade de ensino”, com arranjos curriculares específicos, como aponta em seu artigo 36, nosso terceiro recorte (R3):

R3

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Lei 13.415).

O recorte 3 coloca de forma simplificada como se daria o currículo nessa etapa do ensino, sendo a BNCC responsável pelo desenvolvimento do currículo que garante conforme a possibilidade, itinerários formativos, “arranjos” feitos para determinadas localidades que

seriam atendidas em suas especificidades. Essa relevância **para** o contexto local, coloca o modo como espera-se que cada local seja contemplado em sua especificidade e se ocorrer dessa forma, como então “todos” poderiam ser contemplados, uma vez que existem diferenças muito grandes com relação à educação? Ao falar nas possibilidades dos sistemas de ensino, podemos verificar que pode-se encontrar grandes barreiras na implantação, se levarmos em consideração que existem sistemas de ensino e escolas sem possibilidades hoje de ofertar ensino de qualidade e muitas vezes apenas ensino enquanto direito aos alunos.

Nesse sentido, Coutinho (2007) expõe que “a ordem econômica do mercado, a despeito do contido na Constituição, continua ditando as regras do ensino como mercadoria, inclusive abrindo novas frentes de investimento e obtenção de lucros” (p. 379).

Podemos afirmar que o discurso a respeito do trabalho, na atualidade, provoca silenciamentos sobre processos educacionais e de capacitação de jovens, processos que visam aumento da produção e acumulação de lucros. Há um imaginário de liberdade quando se relaciona o jovem e sua vida após o término de seus estudos, mas o que temos na realidade é um direcionamento deste desde a escola, para que seja capacitado ao trabalho, para que possua uma profissão ou algo que mais se aproxime disso, ao término do Ensino Médio.

Segundo Orlandi (2005) vemos uma sociedade de direitos e deveres, ou seja, para se ter liberdade, é preciso ao mesmo tempo se perder liberdade. Inclusive um deslocamento importante de nos atermos é a respeito das denominações utilizadas anteriormente: servidores, funcionários e operários e atualmente, onde os trabalhadores são denominados: colaboradores, parceiros, associados e, segundo Coutinho (2007)

Quando se vem propondo a educação como formação de um trabalhador, é sempre no sentido do trabalho abstrato, histórico, e que, volátil, sofre o impacto das mudanças tecnológicas e das reestruturações produtivas na gestão de pessoas e não no sentido ditado pela Constituição “cidadã” de trabalho em si, para a preservação da dignidade humana (p. 385).

A “Constituição Cidadã”, a Carta promulgada em 05 de outubro de 1988, passou a contar com direitos trabalhistas essenciais, inéditos à época no texto constitucional e hoje incorporados definitivamente ao cotidiano das relações formais de trabalho. O espírito do texto constitucional assegura aos brasileiros direitos sociais essenciais ao exercício da cidadania e estabelecer mecanismos para garantir o cumprimento de tais direitos.

Jornada de trabalho de oito horas diárias e 44 horas semanais, décimo terceiro salário, direito ao aviso prévio, licença-maternidade de 120 dias, licença-paternidade e direito de greve são alguns exemplos. Para os brasileiros que ingressaram no mercado de trabalho já sob a

vigência da Constituição de 1988, pode parecer que tais direitos, hoje comuns nas relações trabalhistas formais, sempre vigoraram no país. Muito pelo contrário, foram resultado de acirradas disputas políticas, de intermináveis debates envolvendo entidades patronais e sindicais durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Hoje, 30 anos depois, vemos nossas leis trabalhistas sendo debatidas e presenciamos também uma reforma trabalhista em nosso país.

Seria o trabalho necessário na manutenção da dignidade? O imaginário de necessitar estar ou manter-se ativo quando o assunto é emprego, deixa a todos aflitos, quem não trabalha recai na situação de necessidade extrema e como depender de ações e/ou auxílios governamentais em momentos como esse? Ao colocarmos em relação o trabalho e as políticas voltadas às legislações trabalhistas, percebemos que a população brasileira tende a trabalhar até uma idade mais avançada, bem como observamos também que existem idosos e aposentados que se mantêm em seus postos ou buscam “novas oportunidades” para manterem-se no (mercado de) trabalho. E os jovens? Adentrariam ao mercado cada vez mais cedo? E a “dignidade”, é assegurada em todos os casos de permanência/manutenção no trabalho?

As questões a respeito do trabalho emergem de vários lugares na sociedade e quando relacionamos com o quesito tempo de trabalho (tempo trabalhando) podemos ir a fundo em discussões pontuais que não cabem neste trabalho. Aqui, a criança trabalha, o aposentado trabalha, a mãe que cuida sozinha dos filhos trabalha e muitas vezes o filho inicia muito cedo sua vida de trabalho. Os idosos trabalham por prazer ou necessidade, enquadrando-se em diversas áreas e a roda do trabalho jamais para, ela precisa ser mantida girando, para garantir que o capitalismo também perdure, colocando-nos condicionados ao trabalho.

O desencontro entre as leis e os demais discursos formulados sobre a proposta da reforma propiciam à Análise de Discurso um vasto e fecundo campo de estudo, no qual Sargentini (2004, p. 76) corrobora:

Discursos sobre o trabalho têm existência em diferentes lugares na sociedade, como a mídia, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e nas vozes dos trabalhadores, o que revela sujeitos com diferenças quanto à inscrição ideológica e discursos contraditórios sobre o trabalho.

Os diferentes sentidos sobre o trabalho em circulação nos possibilitam descrever que os sentidos dominantes advindos do mercado, pela mídia e pelas políticas públicas em reforma, vão na direção de demandas de mão de obra inesgotável (vida/tempo/disponibilidade), que, sem ao menos perceber, encontra-se no fluxo da capacitação para o trabalho, para a manutenção da

vida em sociedade, para a existência do capitalismo e da formação da força de trabalho e de sua reprodução.

Desta forma, podemos situar que uma das principais questões na atual Reforma do Ensino Médio versa sobre as mudanças curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, o que possibilitou a abertura para diferentes leituras e interpretações a respeito do assunto. Após vários desdobramentos e notícias sobre o processo de institucionalização do “Novo Ensino Médio”, foi produzido um novo currículo, no dia 3 de Abril de 2018, quando o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a parte do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta foi exposto que “Este é mais um marco na construção de uma base curricular para toda a educação básica do país”. A entrega do documento se deu em Brasília, em evento acompanhado por diversos membros do Movimento pela Base.

Segundo Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U – Diário Oficial da União, de 21/12/2017, Seção 1, pág. 146, a:

R4

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (s.p).

A BNCC caracteriza-se como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica, tal normatização colocaria a possibilidade de maior homogeneização do ensino, ofertando a o que denominam “todos” os brasileiros em idade escolar a encargo do Estado e do que este oferece e compreende como “aprendizagens essenciais”.

A BNCC do Ensino Médio vai nortear a parte comum e obrigatória do Ensino Médio, que corresponde a até 1800 horas da carga horária prevista nos novos currículos para os três anos. Esses, idealmente, devem ter um total de 3000 horas, de acordo com a Reforma do Ensino Médio. As habilidades que “todos” os alunos terão o direito de desenvolver estão organizadas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Até o presente momento a BNCC do Ensino Médio foi “encaminhada para a discussão no Conselho Nacional de Educação” e disponibilizada no

site da base. Esse processo de institucionalização é atravessado, até o presente momento, por um acontecimento: a entrega de uma carta por Cesar Callegari, até então presidente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela etapa de discussões públicas e consolidações de sugestões de alterações no texto da BNCC. A entrega se deu no dia 29/6/2018 e as divergências sobre a reforma se inscreveram na textualidade dessa carta de saída de César Callegari. Após entrega e disponibilização de tal carta tem-se intensificado um movimento de resistência em relação a essas políticas públicas de ensino, uma vez que em um curto período de tempo, algumas reuniões como consultas e audiências públicas que deveriam ocorrer em São Paulo e Belém em meados de agosto de 2018 foram impedidas de se realizar. Há resistência. O que não existe é ritual sem falha nesse processo de produção de políticas públicas da educação.

Esta proposta de reforma, que é atribuída ao então presidente Michel Temer em seu governo, pode ser colocada em relação a um Projeto de Lei anterior, de nº 6.840/2013, que tramitava sob autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT – MG). Não foi posto em evidência que a Presidente Dilma Rousseff teria objetivos muito parecidos a respeito deste tipo de modificação educacional (COLETIVO PASSA PALAVRA, 2017). Isso nos possibilita descrever como uma visibilidade tem sido dada ao aspecto político da proposta de Reforma do Ensino Médio, mas também outros aspectos que estão no cerne da questão têm sido deixados de lado: o interesse de quem precisa do trabalhador a ser formado na escola é um desses aspectos.

Ao escutarmos no cotidiano o que a mídia veicula sobre essas reformas, também as notícias sobre o atual governo, podemos colocar em relação sentidos possíveis dos bastidores da política governamental como, por exemplo, uma aliança com o alto empresariado a fim de que sejam efetivadas significativas mudanças em nosso modelo educacional.

A proposta à qual nos referimos não foi iniciada, nem desenvolvida a partir da medida tomada por Temer e muito menos pelo próprio deputado que cuidava deste assunto anteriormente

Seus pontos principais, assim como diversas iniciativas estaduais e municipais que difundem pelo país desde o início de 1990, na verdade vem sendo arquitetada por fóruns, seminários, comissões especiais em câmaras legislativas e outros artifícios, juntos a entidades de governo, tecnocratas no assunto, capitalistas do ramo educacional e entidades do terceiro setor (COLETIVO PASSA PALAVRA, 2017).

Vemos que não se trata apenas da própria política, nem de um governo específico, mas de um movimento maior de fortalecimento do neoliberalismo. O que tem sido

evidenciado/inculcado na circulação de sentidos sobre o “Novo Ensino Médio” em Reforma é uma produção de necessidade de profissionalização dos jovens, ainda na/pela escola, de modo que venham a ser inseridos o quanto antes no mercado de trabalho. Nesse sentido, cabe aqui o batimento entre a lei e a visão humanista de educação integral que prevaleceu no final do século XIX e início do século XX. Os preceitos humanistas buscam, através da educação, o direcionamento dos sujeitos a uma formação que também proporcione seu desenvolvimento enquanto pessoa. A formação conhecida como integral englobaria aspectos da vida social e pessoal dos estudantes, voltados à autonomia, reflexão, que refletiria nos comportamentos democráticos, sociais e profissionais, não apenas o enunciado de uma educação em ‘novo’ formato, diferente e melhor do que a que vigora na atualidade.

Expor, desse modo, a participação e atuação paralela das empresas, coloca também como tal trabalho não é inocente ou desprovido de interesses e muito menos acontece sem bases; as quais, segundo o Coletivo Passa Palavra “na verdade elas seguem diretrizes e práticas que já vêm sendo formuladas e testadas há certo tempo pelas grandes empresas” (COLETIVO PASSA PALAVRA, 2017).

Ao propor uma “flexibilização” do Ensino Médio, propõe-se que o currículo passe a ser composto pela BNCC e possua áreas diversificadas, o que é exposto na medida provisória como “itinerários formativos específicos”. A nova subdivisão de disciplinas seria: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional. Mais uma vez, observa-se aqui o discurso empresarial que, tomado nas avaliações do ranking nacional e no índice de evasão, classificou o currículo como “pouco atrativo” aos estudantes, justificando tais resultados. Dias e Nogueira (2018) ainda apontam que

Sentidos de flexibilização não colocam em evidência que as relações entre capacitação e trabalho são projetadas enquanto utilização das novas tecnologias, discurso no qual os sentidos de competências são determinados por desconhecimentos de automação industrial, do conhecimento do trabalho em uma lógica binária articulada e reduzida ao funcionamento de uma lógica do mercado de trabalho (s.p).

Na mesma direção, a reformulação curricular também é proposta desde 2015, quando a “Fundação Carlos Chagas”, a pedido da Fundação Victor Civita, apoiada pelo Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península, analisou as “políticas curriculares vigentes de Ensino Médio” dos 27 estados brasileiros. O que foi apresentado, a partir desta análise é uma justificativa para que se possa “permitir que os jovens escolham a partir de um leque de opções, o percurso que mais se adeque às suas características pessoais, vocações e projetos de vida” (FERREIRA e SILVA, 2017) e ainda segundo Dias e Nogueira

(2018) uma discursividade *mercado-lógica* em que, em um movimento circular, os sentidos de capacitação para o (mercado de) trabalho, por sua vez, e retomam as palavras de Kuenzer (2017, p. 340), venham a “reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas”, bem como venham a reger essa lógica das competências em forma de retorno ao mercado, acrescentam.

Em 2017, uma nova pesquisa foi desenvolvida e aplicada pelo Instituto Unibanco, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Movimento pela Base (movimento de empresários que formula a BNCC). Tal pesquisa tratava da “distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares”. O que se trata a partir disso é a “hierarquia entre as disciplinas”, preservando o máximo de tempo de Língua Portuguesa e Matemática, exigindo uma “integração entre as disciplinas” – a partir desse ponto comum, outras disciplinas tornar-se-iam eletivas, o que permitiria a almejada flexibilização curricular e traria a possibilidade de escolha por parte dos estudantes; “e foi o Consed, em constante diálogo com o setor empresarial, quem propôs ao MEC a flexibilização do currículo” (FERREIRA e SILVA, 2017).

Coutinho (2007) observa sem travas que

No fim, é mudar para que tudo fique como está, pois, afinal: (a) continua-se buscando assegurar uma “formação para o mercado de trabalho”, que dita as regras visando exclusivamente os processos produtivos e não as pessoas enquanto cidadãos, adotando-se uma postura meramente pragmática e volátil, por um lado incompatível com políticas públicas educacionais gerais e, por outro, não poucas vezes descoladas da realidade heterogênea das demandas de mão-de-obra (daí falar-se em qualificação complementar na mesma Área); e (b) mantém as dicotomias conhecimento teórico e práticas do trabalho e saber tácito e saber científico, assim como perpetua, no imaginário social, a ideia de que somente a educação profissional teria condições de preparar/qualificar a força de trabalho, ao passo que a educação básica (ou acadêmica) prepararia tão-somente para a ciência, sem sofrer as ingerências dos interesses do mercado, o que não é verdadeiro (p. 383).

A capacitação, sobrepondo-se à formação que é de tão bom grado “obrigatória” aos alunos, acaba por estabilizar os sentidos de que é assim mesmo que as coisas ocorrem e que precisamos ser calmos ao aceitarmos uma formação que direciona ao trabalho e para a profissão, este não é o natural andar da carruagem, este é o direcionamento governamental da formação para o trabalho.

Através de pesquisas na Internet, em sites oficiais do Governo, entre outros, constituímos o corpus desta pesquisa, reunindo através de fontes governamentais e pesquisando autores em Análise de Discurso, discursivizando como os sentidos inscritos na discursividade das políticas públicas para o Ensino Médio estão em circulação/evidenciamento na mídia e da mídia para se institucionalizarem na escola. Buscamos, desse modo, analisar como os sentidos

de profissionalização enquanto necessidade para o (mercado de) trabalho são significados na proposta da Lei 13.415, lei que sanciona a Reforma do Ensino Médio, na sociedade e na história.

3.2 HISTORICIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO: O MERCADO E A PROFISSIONALIZAÇÃO

Em nosso país temos uma base comum curricular em processo de institucionalização nas escolas. Este é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que “todos” os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A base é prevista por nossa Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2014). O que denominamos na atualidade como Reforma do Ensino Médio envolve políticas públicas distintas de educação em que o (mercado de) trabalho é significado de alguma maneira, o que sujeita os dois campos à formulação de vários sentidos, algumas vezes controversos.

Hoje, as novas formas de produção do conhecimento, além da globalização e os avanços alcançados com a tecnologia, exigem cada vez mais profissionais preparados, que possuam habilidades diferenciadas e potencial de desenvolvimento nas diferentes áreas disponíveis no mercado.

É possível perceber que na atualidade, acredita-se que a carreira deve ser algo a ser levado em conta desde a infância, assim sendo, confere-se à escola um papel crucial na preparação desses indivíduos e organizações internacionais, entre elas a UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) desenvolvem estudos constantes na área da educação, a fim de analisarem como se configuram as políticas públicas de “Orientação Profissional e de Carreira no contexto escolar em países da Europa, América do Norte, Ásia e América do Sul (OECD, 2004; Watts & Fretwell, 2004).

Munhoz (2010) justifica o aumento exponencial de programas e políticas educacionais voltadas à Educação para a Carreira, observando que estes contribuem para um maior desenvolvimento do estudante com relação a: i) fazer escolhas educacionais, de formação e profissionais e ii) gerenciar suas carreiras ao longo de toda a vida.

Em nosso país, a legislação em vigor – LDB 9394/1996 vincula o mundo do trabalho e a prática social à educação ofertada pelas escolas, buscando um desenvolvimento integral do aluno, que seja desenvolvido de forma plena e vá ao encontro do seu preparo enquanto cidadão e enquanto qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Tal legislação leva em conta a educação e o trabalho, denominando-as como “preparação para o trabalho” que deve ser compreendida por dois níveis escolares: a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior.

Em nosso país, a educação com vistas à formação para o trabalho na escola emergiu juntamente com os processos de orientação vocacional, por volta de 1920. Na legislação, encontramos os primeiros relatos de orientação e direcionamento profissional sugeridos em 1931, na Reforma Francisco Campos, e estes são consolidados nas Leis Orgânicas de Ensino, promulgadas entre 1942 e 1946 (MUNHOZ e SILVA, 2012). Francisco Campos sublinha que “a educação escolar não deve se resumir à transmissão e à memorização de noções e conceitos prontos, mas deve procurar direcionar o espírito dos estudantes para o trabalho ativo e pessoal” (DALLABRIDA, 2009, p. 186), manifestando um espírito escolanovista. Deve-se considerar que, no final da década de 1920, como Secretário dos Negócios do Interior do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos liderou uma reforma do ensino primário e normal a partir dos princípios e dos métodos da Escola Nova (MORAES, 2000, p.193-216).

Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61 e a 5692/71 torna-se obrigatória a orientação vocacional nas escolas, com ênfase no aconselhamento vocacional, ou seja, na escolha profissional (Brasil, 1961, 1971). A LDB 5692/71 ainda institui o segundo grau como profissionalizante, eliminando o dualismo entre escola de 2º grau e escola técnica, e torna obrigatória a Orientação Educacional nas escolas, “incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, 1971, Art. 10).

Ao ter como objetivo, formar os alunos a nível técnico, a escola poderia ter um orientador educacional que realizasse tal orientação profissional e a Lei 7.044/82 alterou dispositivos da lei 5.692/71 referente à profissionalização do ensino de 2º grau, tornando facultativas a qualificação e habilitação profissional de nível técnico, e revogou a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas (BRASIL, 1982). Se tornando facultativa, a orientação vocacional, criticada em 1980, tem reduzida a sua atuação no interior das escolas.

A LDB vigente na atualidade - LDB 9.394/96 - coloca que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania

e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). Em nossa leitura, compreendemos que o trabalho de preparação para o trabalho se constitui nas políticas públicas enquanto um direcionamento dos alunos à sua capacitação/formação, desde a infância, naturalizando sentidos de que escola é uma etapa a se cumprir para se ter uma profissão que, em uma formação social capitalista, evidentemente deve ser uma profissão remunerada.

No artigo primeiro da Lei 9.394/96, que declara os objetivos da educação brasileira, vemos estabelecido que a educação escolar deve estar “vinculada ao mundo do trabalho e à prática social” (§2º). E a ligação entre o mundo escolar e o trabalho ainda se reforça, quando no artigo terceiro, lê-se em seus princípios que consta a “vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais (BRASIL, 1996, Inciso XI).

Em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é colocado que as escolas devem ofertar formação escolar que possibilite aos alunos condições ao desenvolvimento de competências e “consciência profissional” e assim, são definidos os denominados “temas transversais” que devem constar nos conteúdos ministrados em classe: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por “envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997a, p. 45).

Os PCNs direcionados aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental têm colocado mais claramente as relações entre a escola e o trabalho onde se lê:

Hoje em dia não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional. Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima ‘aprender a aprender’ parece se impor à máxima aprender determinados conteúdos” (BRASIL, 1998a, p. 44).

Os PCNs apontam uma diferença importante com relação à BNCC, uma vez que prima a formação dos estudantes em virtude de novos saberes, mas para sua profissionalização. Aprender a aprender, praticar e fazer se coloca acima do conteudismo, é o que se espera do profissional.

Assim como os princípios que regem a atual reforma do Ensino Médio na atualidade, vemos que já existe um maior direcionamento ao trabalho no Ensino Médio, desde o estabelecimento de parâmetros legais que o regem na LDB 9.394/96 em seus artigos 35 e 36.

Em seu artigo 35, vemos que é incumbência do nível de Ensino Médio “a preparação

básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Inciso II). Seu artigo 36 é regulamentado posteriormente através do Decreto 2208/97, instituindo a Educação Profissional, articulada ao Ensino Médio (BRASIL, 1997b).

A resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3/98, reforça as deliberações da LDB ao colocar que a escola e a educação devem-se unir “com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998c, art. 1º). Em seu parecer 15/98, a Câmara, que fundamenta as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, coloca que o mundo do trabalho e a sua preparação devem estar sempre atrelados à educação, desse modo o que deve e pode ser feito é ligar os conhecimentos práticos à teoria, enquanto se busca a compreensão sobre os processos produtivos “em todos os conteúdos curriculares” (p. 15). Desta forma, o trabalho deixa de ser obrigação ou privilégio de determinados conteúdos para integrar-se ao currículo como um todo (BRASIL, 1998b). A preparação para o (mercado de) trabalho ainda é reforçado e nos artigos 35 e 36 da LDB, em relação à qual o parecer da Câmara ainda destaca:

Essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (BRASIL, 1998b, p. 15)

Seria possível levantar a questão de que o Ensino Médio basicamente se constitui em princípios regentes do mundo do trabalho - a escola busca se reinventar? Nesse sentido, algumas experiências apontam boas práticas e a preparação para o mundo do trabalho entra na pauta como opção para um caminho de mudanças. Nota-se a existência do programa "Mundo do Trabalho" que visa o Redesenho Curricular do Ensino Médio / PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), proposto pela Secretaria Regional de Ensino de Minas Gerais e aplicado pelas escolas. Mas não fica limitado à educação profissionalizante, já que é disposto que

Todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho, umas das principais atividades humanas, que envolve a preparação para as escolhas profissionais futuras, o exercício da cidadania e o processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 2000a, p. 79).

Intensas discussões permeiam as propostas educacionais voltadas ao Ensino Médio, questionando seus objetivos e suas funções na vida do estudante. Essa etapa fundamental em sua formação, é crucial no direcionamento de suas ações para o futuro, muitas cobranças existem, pois esse estudante pode ingressar no mercado de trabalho, assumindo um posto a nível médio ou pode adentrar à universidade. Na atualidade, devido às políticas públicas implementadas décadas atrás, os alunos têm maior chance de concorrer às vagas pois podem ingressar de diferentes maneiras. Há um direcionamento nesse nível de ensino para que também, além de se formarem a nível técnico/profissionalizante enquanto estudantes do Ensino Médio, para que esses se inscrevam e realizem o Exame Nacional do Ensino Médio – sua nota pode ser aceita para substituir os vestibulares e até o ano de 2016, podia ser utilizada para alunos maiores “tirarem o diploma” de Ensino Médio, o que não é mais possível.

O Novo Ensino Médio traria o que de “novo” aos alunos? Seria este uma repetição de modelos já existentes? As discursividades inscritas na proposta e circulação da Reforma, possibilita visualizar os diferentes discursos, advindos de diferentes lugares, é o que pretendemos fazer no nosso capítulo de análise, analisar e compreender como alguns sentidos (e não outros) estão dispostos e demandando por interpretação.

4. ANÁLISE

Ao se falar em Análise de Discurso, é importante considerar que se trata do discurso em análise, em que os princípios e procedimentos de análise se constituem em relação à especificidade do gesto do analista. Para discutirmos a questão da metodologia em Análise de Discurso, na especificidade desta pesquisa, primeiramente trabalharemos a noção de *corpus*, que Orlandi (1998) coloca da seguinte maneira:

É preciso dizer que o corpus em AD é instável e provisório. [...] Esse material se organiza em função de um princípio teórico, segundo o qual a relação entre o linguístico e o discursivo não é automática, não havendo biunivocidade entre as marcas linguísticas e os processos discursivos de que são o traço (as pistas) (ORLANDI, 1998, p. 122).

Essas regularidades podem ser compreendidas no processo de constituição do *corpus* de análise, pelo gesto de recortar do analista. Segundo Orlandi (1989, p. 36), o recorte refere-se “a uma unidade discursiva entendida como fragmentos correlacionados de linguagem e situação”.

Filiados à Análise de Discurso, propomos a assumir a posição de sujeitos responsáveis na compreensão dos efeitos de sentidos produzidos nas propagandas denominadas “Novo Ensino Médio 01” e “Novo Ensino Médio 02”, amplamente veiculadas nas mídias eletrônicas (Youtube e televisão) e que possuem grande “audiência” (ORLANDI, 1996).

Para desenvolver a análise, realizamos buscas no site Youtube, no canal oficial do Ministério da Educação. As palavras-chave utilizadas foram: ‘Reforma do Ensino Médio’ e ‘Novo Ensino Médio’. Apenas dois vídeos com essas palavras foram disponibilizados no Youtube e ambos contam com grande audiência por parte dos espectadores, que compartilham em suas páginas, como, por exemplo, Secretarias de Educação do Governo de Minas Gerais e do Governo de São Paulo; páginas particulares de alunos e professores que compartilhavam com interesses distintos, abrindo a “rede” de significações, de relações. Essa audiência se dá pela visualização dos vídeos disponíveis, bem como seu compartilhamento. Dias (2013) coloca que um diferencial do “‘compartilhamento’ é o que podemos chamar de audiência, ou seja, o número de “visualizações” do vídeo é registrado pelo Youtube colocando os vídeos mais vistos em evidência no sistema de buscas por “palavras-chave” ou mesmo no site enquanto ‘recomendados’”.

Procedemos com a transcrição das duas propagandas e foi possível perceber que estas contam com maneiras diferentes de chamarem a atenção do seu “público-alvo”: os jovens estudantes. Isso atualiza a produção de sentidos sobre a educação: produz um imaginário das

salas de aulas e as intermediações da escola – ao trazer as discussões para a rua, vemos a proposta de aproximar comunidade e interessados, num movimento cotidiano de conversa e diálogo, exprimindo governo e cidadãos, num *ping-pong* de perguntas e respostas sobre a Reforma que direciona para o “Novo Ensino Médio”.

No percurso do presente trabalho, mobilizamos noções teóricas relacionadas ao discurso governamental das propagandas do “Novo Ensino Médio” e a Lei 13.415, na qual foi possível observar aspectos importantes da “reforma” imposta a tal nível de ensino. Sob a perspectiva da Análise de Discurso, foram produzidos recortes das propagandas veiculadas sobre o “Novo Ensino Médio” no canal do Youtube do Ministério da Educação, que constituem o *corpus* desta pesquisa. As propagandas denominadas “Novo Ensino Médio 01” e “Novo Ensino Médio 02” têm, respectivamente, 0:30’ e 0,31’ de duração. O canal é movimentado e muito “visualizado”, tendo aproximadamente 19 mil inscritos.

O vídeo “Novo Ensino Médio 01” teve o total de 20.570 visualizações e o vídeo “Novo Ensino Médio 02” contou com o total de 10.480 visualizações⁸. Veiculadas na Internet, foram compartilhadas e também contavam com a possibilidade de reação dos espectadores: Curtir (simbolizado ...) e não curtir. Pereira (2016) analisa que “‘curtir’ funciona em uma relação sinonímica com a palavra “gostar”, que traduzido da palavra inglesa “like”, deriva para diversas possibilidades de sentidos, filiando-se também a diferentes discursos”. O autor ainda completa suas colocações ao dizer que o “não curtir”, por sua vez, “remete a uma memória de depreciação em relação a opinião alheia, na qual escolher o comando “não curtir” em relação às postagens alheias, faria funcionar a desaprovação de tal postagem ou de seu conteúdo”.

As possibilidades de reação são apenas essas, havendo abaixo o enunciado: “Os comentários estão desativados para este vídeo”. Tais vídeos em análise circularam apenas no canal do Ministério, uma vez que outras propagandas ocuparam-se da divulgação em outros veículos, como Facebook, televisão e rádio. Como já citado em um outro momento, as propagandas para cada canal foram diferentes, em todas as propagandas veiculadas nos canais de televisão aberta os jovens conversam sobre o futuro, sobre a reprodução de um programa que se baseia nas experiências de outros países “que tratam a educação como prioridade”. Nos canais de rádio as propagandas veiculam que “quem conhece, aprova” o Novo Ensino Médio e que o governo intervém de forma a melhorar o ingresso às universidades e também a cursos técnicos, aproximando o ensino da realidade dos jovens hoje. No Facebook circularam as mesmas propagandas do canal do Youtube, que ora são analisadas.

⁸ Acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA> , 20/02/2018 às 16:40 hs.

Segundo Carrozza (2010) o processo de constituição da publicidade como prática passa necessariamente por uma relação de oferta e procura, base de um sistema capitalista. Não obstante, é justamente na questão da oferta que se pode deter para se começar a compreender o funcionamento dos sentidos inscritos na publicidade. Assim, considera-se que publicidade compreende atividades que englobam atendimento, planejamento, pesquisa, mídias, *marketing*, criação, promoção, *merchandising*, entre outras atividades que buscam desenvolver a divulgação de uma empresa e também de produtos (bens, prestação de serviço, propagandas políticas, ações governamentais, entre outros) ou ideias de cunho institucional, através da propaganda.

Propagandas podem constituir-se em formas variadas: anúncios impressos, orais, mídias eletrônicas e multimídia. E a publicidade pode ser significada como o conjunto das ações supracitadas, a qual engloba a propaganda e todas as suas formas de apresentar-se. Carrozza (2010) traz os apontamentos de Benjamin (1994), que expõe que publicidade é qualquer forma de oferta comercial e massificada, com um patrocinador que se identifica e possui objetivos diretos e indiretos com relação à promoção de produtos e serviços que utilizam-se de informações e persuasão.

Neste sentido, analisar a discursividade publicitária nos permite compreender que:

A linguagem jornalística e a linguagem publicitária assumem formulações e circulações na sociedade, interpondo-se no espaço público pelo corpo a corpo com o sujeito urbano, “mensagens” que são oferecidas ao sujeito para que este incorpore as “informações” necessárias em seu cotidiano (DOMINGUES, 2011, p. 53).

Sobre a publicidade, ainda segundo Domingues (2011):

O lugar de demanda coletiva, da cidadania, na sociedade moderna, que passa a ser oportuna e gradativamente assumido pela publicidade, ou seja, a publicidade é uma prática de linguagem, que, entre outras, ocupa o espaço público oferecendo-se como representação das demandas do cidadão (DOMINGUES, 2011, p. 52).

Na relação entre oferta e procura produzida pela publicidade ou propaganda governamental, temos, de um lado, o governo brasileiro fazendo uso de veículos diversos para propagação de suas ações e alcance de grande e diversificado número de espectadores. A seguir, temos uma figura que ilustra a “Execução Contratual de publicidade anual” dos anos de 2015 e de 2016 do Governo Federal, publicada no site do Palácio do Planalto.

Execução contratual de publicidade anual					
Fornecedor	2016	%	2015	%	Var.%
Total Grupo Globo	35.883.812	23,5%	33.297.510	27,8%	7,8%
TV Globo	31.681.725	20,7%	30.665.438	25,6%	3,3%
TV Record	11.950.110	7,8%	13.973.566	11,7%	-14,5%
SBT	9.563.895	6,3%	12.527.875	10,4%	-23,7%
Facebook	6.492.750	4,2%	3.435.916	2,9%	89,0%
Band	5.066.239	3,3%	3.959.756	3,3%	27,9%
Veja + Caras	3.299.689	2,2%	663.899	0,6%	397,0%
Folha + UOL	2.865.770	1,9%	2.100.142	1,8%	36,5%
Twitter	1.756.287	1,1%	344.989	0,3%	409,1%
Veja	1.725.996	1,1%	603.420	0,5%	186,0%
UOL	1.655.245	1,1%	1.443.596	1,2%	14,7%
Redetv	1.631.556	1,1%	1.592.284	1,3%	2,5%
Infoglobo	1.598.559	1,0%	500.362	0,4%	219,5%
Revista Caras	1.573.693	1,0%	60.479	0,1%	2502,0%
Yahoo!	1.262.862	0,8%	557.609	0,5%	126,5%
Folha de São Paulo	1.210.525	0,8%	656.546	0,5%	84,4%
Revista Época	1.061.337	0,7%	89.322	0,1%	1088,2%
Rádio Excelsior (Globo)	942.685	0,6%	1.057.560	0,9%	-10,9%
Estadão	844.942	0,6%	272.204	0,2%	210,4%
AOL	820.805	0,5%	0	0,0%	
Radio Globo	599.505	0,4%	984.828	0,8%	-39,1%
Correio Braziliense	466.899	0,3%	82.357	0,1%	466,9%
Istoé	386.649	0,3%	40.694	0,0%	850,1%
Jornal Zero Hora	337.118	0,2%	104.764	0,1%	221,8%
EBC	238.048	0,2%	884.577	0,7%	-73,1%
Subtotal	82.143.665	53,7%	73.692.684	61,5%	11,5%
Total Nov/2016	18.951.224	12,4%	10.083.088	8,4%	88,0%
Total Dez/2016	13.852.142	9,1%	6.698.506	5,6%	106,8%
Total Jan/Dez	152.916.551	100,0%	119.891.749	100,0%	27,5%

Fonte: SECOM | Elaboração: blog O Cafezinho

Figura 1: Execução Contratual de publicidade anual
 Fonte: <http://sistema1.planalto.gov.br/secomweb2/demanda/execucaocontratual>

É possível observar no quadro os valores contratuais de propagandas veiculadas em canais midiáticos diversos. O grupo Globo lidera, recebendo mais de 25% do total de investimentos destinados a esse fim. Seguidas pela Rede Record e SBT, vemos que são os canais mais assistidos pela população brasileira que recebem a maior gama de investimentos governamentais. Após as grandes redes de televisão nacional, vemos o Facebook, que recebe 4% dos investimentos. Na atualidade, as redes sociais alcançam grande número de pessoas, lançam vídeos recomendados para que o público tenha contato com propagandas e comerciais sobre produtos, consumo e também sobre notícias governamentais, propagandas políticas e também com um tipo de notícia em alta no período eleitoral brasileiro: as Fake News.

O governo investe fortemente na veiculação de propagandas pela televisão e redes sociais, mas veicula também em revistas, jornais, e-mail e rádios os seus programas e ações – é preciso alcançar o maior número de espectadores e esses podem estar “conectados” com as notícias das mais diversas maneiras. Além de lançar o imaginário da possibilidade de abranger a “todos” com as políticas públicas, será que o governo quer também “alcançar” a todos para anunciá-las?

Por outro, essa veiculação de publicidades ou propagandas na mídia pode funcionar como uma maneira de representar um relacionamento do governo com a sociedade. A mídia como AIE pelo qual se produzem consensos ou dissolução de consensos, conforme Mariani (1996) “funciona, neste sistema, como um elemento fundamental na representação e reprodução dos "consensos de significação" resultantes das hegemonias políticas ou, ao contrário, participa da sua dissolução.

Nas propagandas “Novo Ensino Médio 01” e “Novo Ensino Médio 02” é colocado em evidência que 72% dos brasileiros aprovam a reforma do Ensino Médio, conforme divulgação realizada no site da Globo (g1.com.br) que apresenta a pesquisa IBOPE realizada entre 30 de outubro e 6 de novembro de 2016, a seguir:

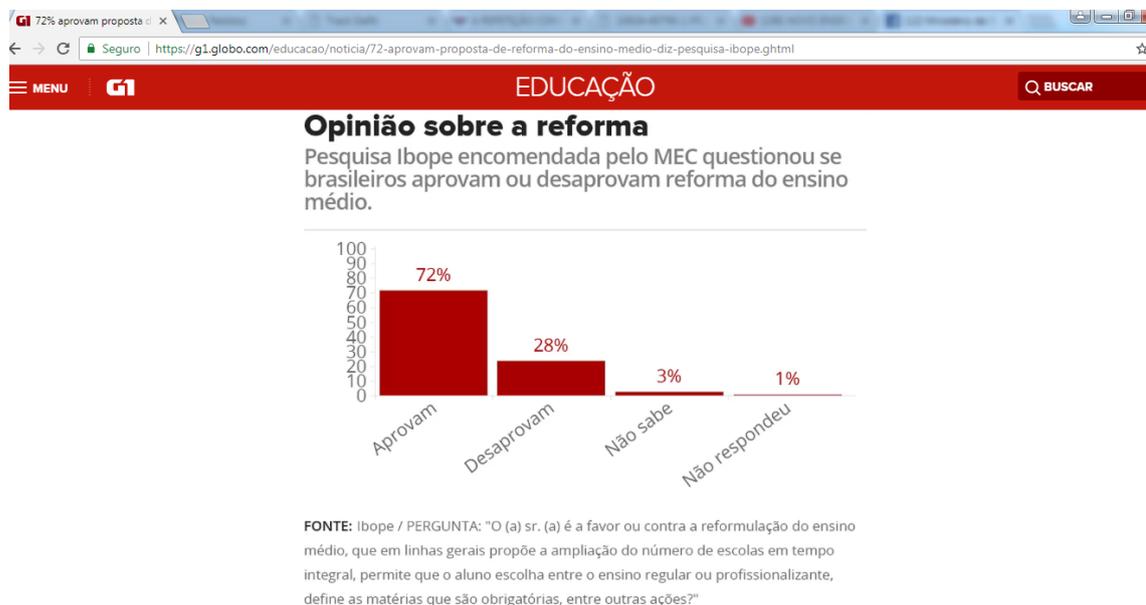


Figura 2: Print da tela do Portal G1 – Opinião sobre a reforma

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>

O IBOPE “Líder de pesquisa de mídia na América Latina”, configura-se em um grande “termômetro” para diversos setores em nosso país. A empresa auxilia veículos, agências de publicidade e anunciantes na tomada de decisão sobre seus investimentos e aponta nas mídias os resultados de diferentes projeções e pesquisas. A mídia se sustenta nessas pesquisas e também no IBOPE medido pelo número de espectadores assistindo aos seus programas - ao produzirem determinados sentidos de aprovação popular de X em relação a Y na sociedade,

direcionam e inclinam o povo a compreenderem como absolutos os resultados que obtiveram na consulta de determinada porcentagem da população. Mas como, se “todos” não foram consultados?

Com relação à pesquisas IBOPE sobre intenção de votos no período das eleições, é válido citar que alguns veículos apontaram que pesquisas como essas podem ser manipuláveis e direcionadas, uma vez que podem se utilizar de algoritmos e palavras que modificariam intenções, refletindo nos resultados das pesquisas.

No gesto de definir o objeto de análise, constituído por recortes dessas duas propagandas, colocamo-nos na posição de analista de discurso, buscando compreender como esses enunciados (recortes) determinam o processo de produção de sentidos e como tais são propagados como via única de exposição, ou seja, tendo um sentido único – trabalho da ideologia: apenas transmitir “informações” aos cidadãos, à sociedade em idade escolar e aos seus pais.

Na constituição do dispositivo de análise, recortes são produzidos juntamente com descrições do analista, evidenciando sentidos que se encontram a todo momento em funcionamento e também abrem espaço para grande número de interpretações, sendo evidenciados pela ideologia. Com relação à ideologia e discurso, esta vem de modo a “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2001, p. 46). Os recortes discursivos constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, com o objetivo de compreender o processo de produção de sentidos de “Novo Ensino Médio” veiculado nas propagandas governamentais e o modo como as relações entre educação e trabalho se inscrevem nesse processo. Primeiramente, trabalharemos o modo como a propaganda se constitui enquanto uma unidade imaginária, um texto produzido com um efeito de abertura e um efeito de fecho legitimados. E em um segundo momento, analisaremos a maneira como o diferente se atualiza no mesmo, recoberto pelo efeito do consenso da abertura e do fechamento das propagandas.

4.1 Análise discursiva de propagandas governamentais do “Novo” Ensino Médio: regularidades discursivas

Neste capítulo, produziremos gestos de leitura de recortes de duas propagandas governamentais veiculadas no canal do Youtube, do Ministério da Educação e intituladas “Novo Ensino Médio 01” e “Novo Ensino Médio 02”, os quais constituem o *corpus* de análise de nossa pesquisa. Essas propagandas estão em relação ao texto da Lei de 16 de Fevereiro de

2017, que sanciona políticas para o Ensino Médio propondo um “novo modelo” já implementado em outros países: ensino em tempo integral com “capacitação” do jovem para o trabalho ou mercado de trabalho. A partir dessa Lei está em processo de institucionalização um novo currículo sustentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, publicada em 2018 e no qual são definidas as “competências e conhecimentos essenciais” a serem, obrigatoriamente, ofertadas ao que se denomina como “todos os estudantes”, tanto de “escolas públicas” quanto de “escolas particulares”.

Sobre a BNCC, nos dizeres de Dias e Nogueira (2017, p. 2)

Na materialidade do título Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é produzido um deslizamento de sentidos de Base-comum para Base Nacional Comum, ambos determinando os sentidos de “competências e diretrizes”. Já a atualização da palavra “Nacional” coloca em cena um discurso outro, em potencial, que faz ressoar sentidos de “Internacional”, do que é comum para além do “Nacional” e pode ser representado por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco. Nesse movimento, em uma deriva de sentidos, irrompe no título da BNCC a palavra “Curricular”, posta como da ordem do “diverso”, do que está “à serviço de” algo. Salienta-se que o “diverso” do “curricular” está posto enquanto complementação da “base nacional comum” (p. 2).

A repetição no efeito de abertura e de fechamento no texto da propaganda evidencia o gesto de filiação da lei do Novo Ensino Médio na abertura e de sua aprovação pelos brasileiros, pelo Ministério da Educação, pelo Governo Federal, pontuando o fecho com o enunciado “Ordem e progresso”, *slogan* do atual governo e também das campanhas eleitorais do presidenciável Jair Bolsonaro.

Sobre a estrutura dos dois textos das propagandas, ou seja, sobre a estrutura e o funcionamento do texto, Freda Indursky (2017), retomando Lisboa (2008), coloca que o autor, ao iniciar seu texto, estabelece um corte inicial entre o interdiscurso e o texto, através do qual saberes do interdiscurso deslizam para o texto, definindo o efeito início. E em sua leitura de Gallo (1994), Indursky coloca que para que o efeito do texto se instaure é necessário que o autor lhe dê um fecho. É necessário cortar o fluxo de entrada no interdiscurso, é necessário estancar esse fluxo. A autora conclui dizendo que ao estabelecer esses cortes, o autor consolida a ilusão de estar na origem do seu texto, e o autor necessita dessas três ilusões: início, fechamento e completude. Dito de outro modo, segundo Orlandi (2012), o texto é uma unidade imaginária e significa. Não se constitui de uma ou várias significações, mas sim, configura-se em um processo que emerge de diferentes situações sociais e em distintas formas.

Essas noções de texto, quando colocadas na ordem do digital e do discurso midiático da propaganda, inscrevem-se em outro funcionamento, o da repetibilidade técnica, formal, aquela da memória metálica (ORLANDI, 1996), isso nos permite distinguir:

- a) Repetição empírica – exercício mnemônico que não historiciza.
- b) Repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza.
- c) Repetição histórica – a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso (ORLANDI, 2007, p. 70).

De um lado, na produção de um texto, temos o efeito de autoria, já na produção da propaganda para ser veiculada na mídia eletrônica, com grande audiência, esse efeito se sustenta na autorização, no *slogan* da autoridade (“Ordem e Progresso”), no caso, o Governo Federal, o Ministério da Educação.

Texto 1

Propaganda: **Novo Ensino Médio 01**

Locutor: **Novo Ensino Médio, o que vai mudar?**

Estudante 1: Eu vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?

Intermediador: Claro, a Base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso.

Estudante 2: Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?

Intermediador: Vai, sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte, você escolhe.

Estudante 3: Essas mudanças também valem para as escolas particulares?

Intermediador: Sim, ela vale para todas as escolas do país.

Locutor: **Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal. Ordem e Progresso.**

Texto 2

Propaganda: **Novo Ensino Médio 02**

Locutor: **Novo Ensino Médio, o que vai mudar?**

Intermediador: Tudo bem?

Intermediador: Olá, tudo bem?

Intermediador: Sejam bem-vindos! Vamos sentar?

Estudante 1: É verdade que eu vou poder fazer escolhas do meu currículo?

Intermediador: Sim, claro!

Estudante 2: Mas eu ainda não sei que profissão seguir.

Intermediador: Não precisa escolher a profissão agora. Apenas a área de conhecimento.

Estudante 3: E se eu quiser fazer um curso técnico?

Intermediador: Aí basta escolher uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola.

Locutor: **Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal. Ordem e Progresso.**

A seguir, nosso primeiro recorte de análise dos textos das propagandas.

R5

Novo Ensino Médio

Este enunciado “Novo Ensino Médio” se repete na abertura das duas propagandas, definindo-se como um modo de se administrar os sentidos e ao mesmo tempo de instaurar a “novidade”. O texto da propaganda projeta um ouvinte, leitor, aquele que assiste e se põe na posição de espectador de novas promessas, novas oportunidades, pois não é isso que o novo faz? Segundo Orlandi (2003b, p. 13) discurso do ‘novo’ “aproveita fragmentos do ritual já instalado – da ideologia significante, apoiando-se em retalhos dele para instalar o novo”. Os sentidos produzidos, assim, resultam da inscrição de tais sujeitos em determinadas posições discursivas ocupadas por eles, a partir de uma posição ideológica.

Orlandi (1998) ainda expõe que “a noção de novo está em relação à noção de criatividade do sujeito. Sendo assim,

Em geral, quando falamos em sentido novo, estamos des-conhecendo (mal conhecendo no sentido ideológico) os outros lugares em que ele pode estar se produzindo. Em uma palavra, desconhecemos sua historicidade. Com efeito, o que há são sentidos diferentes. Não são nem novos, nem velhos. São diferentes, são “outros”. Os deslocamentos se produzem pela exposição do sujeito à historicidade (p. 19).

O que haveria de diferente na proposta e implantação do “novo”? A discursividade neoliberal sustenta as relações na atualidade. Dardot e Laval (2009) colocam que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é primeiramente e fundamentalmente uma racionalidade, e, desse modo, ele tende a estruturar e organizar, não somente a ação dos governos, mas a própria conduta dos governados. É o discurso do autoempreendedorismo, de ser empreendedor de si mesmo (NOGUEIRA, 2017), citando os autores.

A denominação “Novo Ensino Médio” joga com uma projeção para o futuro, pois os sentidos de novo podem ser postos como apagando o velho, trazendo esperança, anunciando boas-novas. Tradicionalmente, pensa-se o novo como oposição ao velho. Temos, em circulação na sociedade, propostas, produtos e “possibilidades” ao novo. Todos os anos são lançados “novos” modelos de carros, “novos” modelos de celulares, “novas” propostas ao ensino, à aprendizagem, “novas” políticas e até mesmo, de tempos em tempos temos “novos” candidatos que colocam que é preciso “sangue novo” para a mudança. O novo permeia muitas construções atuais, estas em todos os níveis, uma vez que se você não tem algo novo, você está ultrapassado – você, seus móveis, sua TV, seu carro e aparelhos domésticos. Há ainda um evidenciamento

de que “todos” estão/devem estar sempre em busca da novidade, em busca de adequarem-se ao mais “novo” ofertado.

E na sociedade isso se estende quando estamos em uma discursividade mercado-lógica, em que os sentidos do novo são produzidos em relação às políticas públicas voltadas à “inovação” (BRANCO, 2018). Em nossa leitura, o novo significado em relação ao mercado-lógico se inscreve produzindo sentidos sustentados por uma “memória do futuro” (MARIANI, 1996), pois ao se atualizarem enquanto presente/produto, já seriam significados na/pela língua em relação ao futuro. Segundo Mariani (1996):

Como em uma corrente de historicidade-e-linguagem, as denominações funcionam discursivamente como 'elos' *e-voc-a-tivos*: elas dizem, trazem à memória e projetam um futuro, por isso significam (MARIANI, 1996, p. 154).

Desde muito cedo se percebeu que o velho não imperaria, uma vez que, descobrindo-se algo, este seria aperfeiçoado, apresentando possíveis melhorias e novas funções. O que podemos ver com relação aos carros, celulares, aparelhos eletrodomésticos, podemos ver com relação às políticas, mas algo deve ser posto: carros, celulares e utensílios apresentam aprimoramentos, testes, embelezamento mas há um sucateamento em busca do que se denomina mais novo, mais atual. Com relação às políticas, apenas o movimento de mudança e a denominação “novo” é colocada, uma vez que não são entregues melhorias, não são efetivadas modificações significativas, mesmo que apoiadas num antigo modelo de ensino. Continuamos a (re)significar os retalhos fundantes do velho, rearranjando-os, na expectativa do novo que (não) se instala. A escola não para. Se mantém (r)existindo.

A engrenagem educacional que compreende o novo não ensina e não prega como esse novo deve ser significado, pressupõe-se que o novo é tão evidente que todo mundo sabe o que ele significa. O que há é repetição, algumas vezes com adequações, manutenções, reestruturações e o diferente (não) se atualiza/produz deslocamentos de sentidos, porém, o que é esse diferente, por vezes recoberto pela evidência de que é o novo – de que é aquilo que não existia. O funcionamento do novo, na Reforma do Novo Ensino Médio, significa pela manutenção da roda do novo/nada que “patinha em regras estéreis”.⁹

¹⁰ Expressão de Mattoso Câmara Jr. ([1956] 2002) sobre a relação entre a gramática escolar, que patinha em regras estéreis, mesmo em relação com a Filologia. Patinhar, em nossa leitura a partir do *Dicionário Aurélio*, é o movimento de bater, agitar ou remexer a água ou a lama com os pés, mas sem sair do lugar, apesar de ter as rodas a rodar. Segundo o *Léxico: dicionário de português online*, patinhar é “Agitar a água, como fazem os patos num tanque ou numa corrente. [...] Diz-se da máquina de comboio, quando as rodas giram, sem que a máquina ande” (MARIANI E DIAS, 2018).

Hoje, em nossa sociedade, passamos por um período de grandes polêmicas sobre as mudanças propostas pelo governo. A população reivindica, luta e quer entender como as reformas trabalhistas (incluindo a lei da terceirização), a reforma previdenciária e as reformas educacionais irão refletir diretamente em suas vidas.

Desta forma, temos um enquadramento do ato de “reformular” nas ações governamentais, em um movimento denominado por eles como “progressista” em certas condições de produção, de suas relações de sentidos na textualidade de legislações que regem o modo como esses sentidos estão em funcionamento, pela linguagem, na sociedade. Isso se repete na história e segundo Mariani (1996, p. 166) “como todo discurso, já traz consigo um vislumbrar do devir, uma memória do futuro. O futuro daquilo que não pode acontecer”, mas também daquilo que deve acontecer.

Ainda, de acordo com Mariani (1996):

As condições de produção dos sentidos estão vinculadas tanto às possibilidades enunciativas dos períodos históricos -- reguladores da relação de um sentido com sentidos anteriores, com os sentidos não-ditos e com um 'futuro' dos sentidos --quanto aquilo, que falha, que desloca os sentidos. Ambos os processos são resultado do trabalho da língua sobre a língua, trabalho esse que não tem sua origem no sujeito, mas que se realiza nele (p. 28).

Sobre as possibilidades enunciativas do “novo”, podemos projetar diferentes possibilidades de atualização de sentidos, em diferentes momentos em que o “novo” aparece evocando sentidos e evidenciando a novidade (já não) tão “nova”. Há diferentes sentidos de “novo” na história da sociedade brasileira.

Pode-se assim adentrar aos discursos da “Terra Nova”, relatada na carta do descobrimento, redigida por Pero Vaz de Caminha. O novo, apresentado por ele, também contrapõe-se ao velho, que descreveria a terra já habitada e as demais terras conhecidas pelos velejadores. O discurso do novo que permeia a descoberta do nosso Brasil, coloca o novo do descobrimento como um encontro do homem com um mundo diferente, atualizando a realidade e a história em lugar distinto, corporificada por europeus. Uma história nova para os europeus, mas antiga para os brasileiros, os ameríndios. Assim, conforme descreve Paim (2010):

O homem moderno descobre o novo, o outro da humanidade que estavam construindo, a alteridade do homem moderno. Um homem em quem a história ainda não havia sido escrita – papel em branco, tábua rasa, pedra em branco –, daí a possibilidade de ser discursivizado conforme o imaginário europeu.

É novo para o europeu, mas é novo pois não existia. Mas o “Novo Ensino Médio” é novo para quem? Ou em relação à que se denomina como novo, em relação ao velho? Mas ora, não teremos um ensino modificado, um sistema rompido ou novamente iniciado, teremos reparos nas mesmas escolas (alguns prédios escolares sequer existem), teremos manutenção nos salários ou valorização dos profissionais que trabalharão nesse “novo” modelo? Não, temos a modificação na estrutura da lei, que dialoga com demais leis para revogar, alterar ou sancionar novas diretrizes, teremos rearranjos, reforma, a base é a mesma, o novo não se sustenta numa base velha, com vigas e telhado de uma educação antiga.

Tomamos a palavra “novo” como determinante desta análise do processo de produção de sentidos de “Novo Ensino Médio”, pois a esse Ensino Médio é proposto um novo currículo, que está inscrito em uma discursividade *mercado-lógica* de uma formação social neoliberal (DIAS e NOGUEIRA, 2017). O novo da reforma do Ensino Médio, inscrito em uma memória do futuro, produz um efeito de tábula rasa do passado da escola significada também enquanto espaço de formação profissional. Como essas relações entre educação e formação para o trabalho/profissionalização são significadas nas políticas públicas na história? Como apresentar um ‘novo’, que não é tão novo, mas que em um primeiro momento contrapõe-se à palavra velho? O que teríamos até a atualidade, seria um Ensino Médio antigo, defasado ou desatualizado? O ‘Novo’ Ensino Médio, que carrega consigo tantas “novidades” e reestruturações, seria colocado em relação a que?

Sobre o sentimento de eterno movimento pelo novo, que se “renova” em movimentos vazios, temos o que coloca Mariani (1996);

O 'recordar' possibilitado pela memória também se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, engendrando assim uma espécie de 'memória do futuro' tão imaginária e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias (p.39).

Tomando assim, como referência, o discurso do “Novo” Ensino Médio, que é veiculado pelas propagandas governamentais no canal do Youtube, que o Ministério da Educação mantém, é possível tecer considerações a respeito da denominação ‘Novo’ Ensino Médio. Embora tais denominações se atualizem de diferentes maneiras: “Reforma do Ensino Médio” e “Novo Ensino Médio”, estas são o diferente no mesmo. ‘Novo Ensino Médio’, pois este não é o velho? entretanto, como coloca Orlandi (2006): “Portanto, um dos aspectos fundamentais desse ato de nomear é o silêncio que ele cria. Podemos então perguntar: o que este nome silencia?” (p.271).

Os sentidos de “novo” funcionam ao se inscreverem em redes de memória fazendo com que essa seja posta sob o efeito de apagamento, para que possam se representar em outra memória, atualizando-se como se fossem sentidos novos. O “novo” funciona como um adjetivo em “Novo Ensino Médio”, deslizando entre o mesmo “Ensino Médio” e um efeito de diferente marcado pelo “Novo”, pois a diferença deve se inscrever em relação às condições de produção dos sentidos e não por um fechamento na organização interna da língua, pelo uso de um adjetivo. O que há de novo em Novo Ensino Médio?

Nessa direção, é comum que “pelo discurso da inovação que vamos ver esse sujeito afetado e interpelado como aquele que tem de estar (se) (re)(i)novando no ritmo (tempo/espço) da inovação tecnológica, administrativa, jurídica, urbana, social” (MARIANI, 2013, p. 386).

A nós, parece confuso, partindo da premissa de que entra governo, sai governo, cada proposta tende para um lado e sempre buscam trazer ventos de coisas novas, mas que buscam o mesmo fim: mostrar serviço a uma população cansada, assentada em “bancos”¹¹ do Ensino Médio, que vê seus filhos e netos adentrarem a um sistema que se projeta com propostas de reformas mas que a continuidade se dá pela estagnação e não pela continuidade/deslocamentos em projetos anteriores. Sobre as denominadas reformas, constantes e incessantes nos governos atuais, que buscam seguir padrões de outros países com outras condições materiais de existência, diferentes de nós quando a questão é educação e vida dos cidadãos, será que trazem algo novo? E o que seria esse novo tão evidente e vago?

Esse processo de produção de sentidos nos remete ao funcionamento da “língua de algodão”, própria do neoliberalismo, que pode tomar uma forma outra quando posta em relação aos sentidos de “língua metálica” (ORLANDI, 2010), essa da tecnologia. Para contrapor a noção de “língua de madeira” (aquela pela qual se produzem estereótipos e repetições na linguagem dos políticos sustentados/escondidos atrás de formulações prontas, usadas por líderes do movimento operário em declínio). Ao retomar a definição de “língua de algodão” de Huyghe (1991), ele a define como a língua que tem resposta para tudo porque ela não enuncia nada. (NOGUEIRA E DIAS, 2018, no prelo).

Nas condições de produção do discurso de “reformas”, a reforma educacional passou a ser significada também na/pela língua de algodão e língua metálica, base dos processos de produção de propagandas veiculadas em canais de televisão aberta e em um canal do Ministério da Educação (MEC) no Youtube.

¹¹Aqui significamos bancos como o assento, as cadeiras, porém esses bancos podem trazer outros sentidos ainda como os de bancos de dados em que trabalhadores (professores, bibliotecários, técnicos em assuntos educacionais, técnicos administrativos, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, etc.) e estudantes em formação (para o trabalho) são reduzidos muitas vezes a números estatísticos sócio-econômicos.

No canal do MEC, vemos dois vídeos intitulados o “Novo Ensino Médio”, sendo especificados pelos números 01 e 02. Desta forma, apresentamos o recorte do vídeo “Novo Ensino Médio 01” disponível no dia 6 de Junho de 2017:

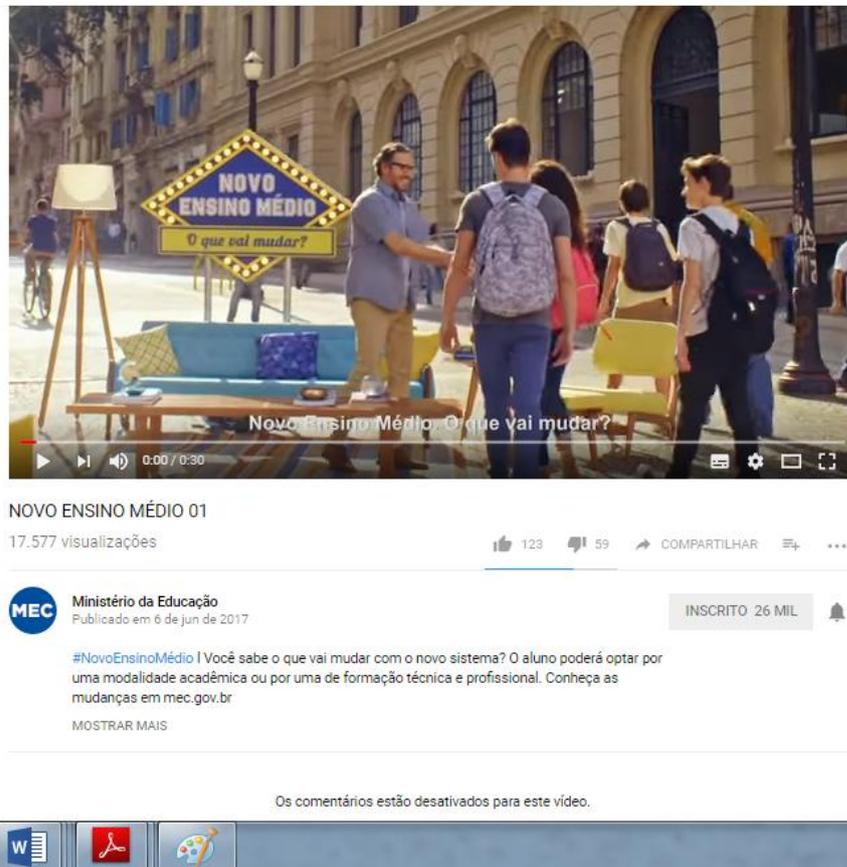


Figura 3: Print da Tela com a propaganda Novo Ensino Médio 01
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>

Pelo recorte da propaganda “Novo Ensino Médio 01”, podemos observar uma simulação de uma sala de estar, com um sofá azul e sobre ele três almofadas coloridas (uma azul e duas amarelas), uma cadeira amarela, uma mesa retangular de centro, uma luminária e um painel iluminado. Esses elementos são constitutivos de um arranjo para a apresentação/conversa sobre o Novo Ensino Médio em um ambiente aberto, possivelmente um espaço público urbano. De início já se produz um estranhamento do próprio contraste da luminária e das lâmpadas da placa do Novo Ensino Médio na ambiência que tem o sol/o dia como parte do espaço público. Que sentidos se produzem nesse espaço da propaganda governamental desse Novo Ensino Médio ofertado pelo governo? Pêcheux (2014, p. 260) retoma G. Klaus quando analisa que – “o cerimonial” – como ele diz, “quando é adequado à situação histórica e às condições sociais existentes pode mobilizar mais homens do que uma teoria política logicamente encerrada em sua dedução e rigorosamente provada”.

Esse espaço aparentemente montado em um local de grande fluxo, encontra-se ao lado de um prédio grande, que pode ser um prédio escolar. Jovens em idade escolar, “sem uniformes escolares” e com mochilas passam pelo local e encontram o apresentador, que os recepciona gentilmente para uma conversa aparentemente descontraída. Enquanto alguns possíveis estudantes passam pelo local, dois estudantes param para a conversa. Cabe, neste momento, uma pausa sobre os jovens na propaganda estarem “sem uniformes escolares”¹², porém são jovens que podem ser significados estando em idade escolar, nas ruas. Estaria a ambiência do local colocando e lembrando que eles poderiam/deveriam estar em casa? Como funciona essa ambiência quando se desconhece a realidade de um local, mas projeta a melhor forma de receber o aluno, será que “essa realidade” seria comum aos sentidos de “Novo Ensino Médio” que estão sendo propagados? Um questionamento importante recorre nesse momento: Como o Governo Federal oferta e promete o “Novo Ensino Médio” como um produto em descompasso com a própria realidade em que se projeta. Poderíamos trazer à tona sentidos em relação às propostas da educação em tempo integral/formação integral, em que esse tempo dos jovens na rua poderia ser um tempo de estarem sendo formados para o trabalho/para vir a ter uma profissão? Onde se daria esse tempo integral em tempos de profusão de ensino na modalidade à distância?

Temos, como efeito de abertura na propaganda o enunciado “Novo Ensino Médio. O que vai mudar?”, do qual constituímos o Recorte 6 a seguir:

R6

O que vai mudar?

Ao iniciar a propaganda com tal questionamento, o comercial produz um efeito de remissão ao conhecimento concreto dos alunos a respeito das mudanças propostas, tal pergunta faz parte da entrada nos dois comerciais aqui analisados e Magalhães (2010) nos lembra que

Percebe-se que o sujeito está sempre orientando sua ação por um “querer” transformar a realidade, sendo que todas as opções dessa transformação estão postas, mesmo aquela que tenta impedir qualquer mudança, o que significa que a realidade é sempre o motor de qualquer possibilidade de exercício da liberdade, mesmo quando se tem a abstração mais ampla, e que a liberdade está sempre sujeita ao determinismo (p. 300).

¹² A quem se destina o “uniforme escolar” na atualidade quando pensamos em políticas públicas de ensino do Governo Federal? Salientamos o acontecimento na cidade do Rio de Janeiro, no dia 21 de junho de 2018, em que o estudante Marcus Vinicius, de 14 anos, foi baleado e morreu nos braços da mãe dizendo algo como: “Eles não viram que eu estava com a roupa da escola, mãe?”.

A repetição nas estruturas de entrada e saída do comercial, apresentam-se como estabilidade de pré-construídos e apresenta e fecha de maneira forte com entradas do governo primeiramente perguntando aos cidadãos se é do conhecimento de todos o que mudará, mas em seu fechamento, apresenta a aprovação e seu lema, antecedido dos nomes do país e do governo, reafirmando dizeres.

Ao mostrar-se como continuidade do recorte anterior, que apresentava a nomenclatura: Novo Ensino Médio, afinal, como apresentar algo novo, sem logo após esclarecer a respeito do que de fato é modificado em sua proposta?

Magalhães (2018) analisa que “há a necessidade de mudanças no comportamento dos indivíduos, que promovam uma sensação de que só a novidade importa. Muda-se para que o determinante (relações de produção capitalistas) permaneça o mesmo.

Esse efeito de abertura “Novo Ensino Médio” em relação à “O que vai mudar” se repete nas duas propagandas como se fosse o mesmo e o texto da propaganda é fechado pela repetição pontual e técnica de “Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal. Ordem e Progresso”. Nesse sentido, segundo Magalhães (2018)

A mídia tornou-se o locus fundamental para a realização dessas práticas, uma vez que utiliza diferentes maneiras (arte, publicidade, debates, notícias, internet etc.) de transmitir, diretamente através de sua discursividade, para as subjetividades em geral, os fundamentos necessários que apontam para mudanças que têm como objetivo manter a mesma lógica das relações de produção (p.26).

Como já dito, a fase de intensas reformas pela qual nosso país passa, tem trazido grandes questionamentos aos brasileiros que muitas vezes desacreditam de tudo o que vem sendo proposto. Será que as pessoas envolvidas, de fato sabem o que o “Novo Ensino Médio” traz? Com relação a essa reforma, há resistência: Alunos e professores impediram reuniões que aconteceriam com vistas à discussões a respeito da BNCC que seria lançada e foram registradas ocupações nas escolas brasileiras, contrárias à reforma e a outras propostas educacionais que transcorriam¹³.

¹³ Em 28 de outubro de 2016 a Ubes (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) divulgou um balanço das escolas ocupadas no Brasil. O número total de 1.108 ocupações em escolas. A União Nacional dos Estudantes (UNE), por sua vez, informou que 82 universidades brasileiras também estavam ocupadas. Os estudantes protestavam contra a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição PEC 241, que prevê um teto para gastos públicos em áreas como saúde e educação para os próximos 20 anos ao limite da inflação do ano anterior.

Inicialmente, observa-se que as propagandas oficiais do Ministério da Educação mostram-se muito simpáticas e protagonizam cenas com locutor e possíveis alunos em um espaço público, o que aproxima seu público-alvo dos objetivos propostos: adesão e compreensão sobre a importância de um ensino que traga aspectos de formação ligados à preparação para o trabalho. Aí entrecruzam-se discursos distintos, que perpassam pela formação da identificação desses sujeitos e das maneiras como se inserem e participam da sociedade.

Os estudantes também são contra a reforma do ensino médio, proposta por Michel Temer através da até então Medida Provisória (MP) 746/2016, que na data havia sido enviada ao Congresso.

As propagandas que se debruçam sobre as relações sociais, expondo como se inserem nas situações e lugares sociais de enunciação, descrevem-se como estratégicas para incitar o público ao que é exposto como positivo, unicamente benéfico.

As “palavras em movimento” (ORLANDI, 2001) emanam sentidos que nos fazem indagar o que se pretende quando mostra-se tanta completude a algo a ser implementado: contemplar tudo, é contemplar muita coisa. Será possível? Eni Orlandi coloca que “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (ORLANDI, 2001, p. 111).

No texto da propaganda, as formas de persuasão são diferentes, adequam-se aos produtos e serviços oferecidos, logo, os anúncios veiculam discursos publicitários pensados para que o público seja atendido e para que se ancore no imaginário de determinado tipo de controle sobre o público. É possível descrever, assim, que veicular propagandas não é como “mandar avisar” que algo pode ser feito ou que existem novas formas e produtos a serem consumidos, o texto da propaganda governamental sobre educação na mídia eletrônica, parece fundar outra discursividade, em relação à memória metálica, distinta do texto autoral. Sobre o texto, pela posição sujeito autor, é produzida uma organização, uma unidade imaginária. Segundo Orlandi (2001), o texto:

Mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando” (ORLANDI, 2001, p. 67).

Considerando o texto da propaganda na mídia eletrônica, em relação à memória metálica, esse pode funcionar como um hipertexto, uma forma de arquivamento constitutiva do

próprio espaço do Youtube e outros sites de relacionamento. Dias (2013) descreve o funcionamento do Youtube da seguinte maneira:

Se tomado enquanto um espaço de arquivamento do discurso audiovisual, o Youtube é construído por uma dispersão de temáticas e determinado por um sistema seriado de vídeos que leva a outros vídeos, por relações entre palavras que puxam outras palavras, em (re)construções morfossintáticas, repetindo-se. É próprio do funcionamento dessa rede social a tensão entre a dispersão e o sistema seriado que conduzem a cristalizações de sentidos e que demanda um trabalho de desautomatização das evidências de sentido desse funcionamento, pois no Youtube há formas de resistência de diferentes posições-sujeito em relação às tentativas de controle do sentido (DIAS, 2013, p.1).

A autora busca analisar as diferentes formas e resistência do sujeito em relação aos mecanismos de controle dos sentidos no espaço de arquivamento do Youtube. Uma dessas formas é o *download* de um vídeo com o espaço de comentários desativados em um canal do Governo Federal e com esse mesmo vídeo é feito o *upload* em outro canal em que o espaço de comentários é ativado. Algo importante a ressaltar em ambas as propagandas governamentais é o enunciado a seguir.

R7

Os comentários estão desativados para este vídeo.

A impossibilidade de comentar, censura possibilidades de diferentes maneiras do espectador intervir, significando-se em relação ao discurso do Ministério da Educação sobre a reforma do Ensino Médio: o povo e os internautas apenas assistem ao vídeo e reagem com o curtir ou não curtir, sem possibilidade de exporem suas colocações e dúvidas, reclamações e elogios – tornam-se espectadores na Internet. Mas se em um primeiro momento, como visto nos recortes anteriores, estes abrem as redes de significações para esclarecimentos, não há como perceber de forma positiva o fechamento para comentários. Um espaço de interação imaginária, como coloca Domingues: “se na televisão a comunicação com o telespectador o situa como parte de uma massa, e numa posição passiva, na internet a comunicação, não mais unidirecional, imprime uma imagem de interatividade e “navegabilidade”, dada a sua configuração enquanto rede” (p. 60).

Sobre a internet, Domingues (2011) ainda coloca que:

A sua programação volta-se para uma dada circulação pelo território nacional, circulação que age portanto na constituição do imaginário político de uma integração, em que diferentes sujeitos estariam participando de uma discussão comum, política,

social, cultural... Constitui-se, então, uma imagem de público telespectador, “o brasileiro”, enquanto cidadão/ consumidor (DOMINGUES, 2011, p. 60).

Com o fechamento dos comentários, há resistência (DIAS, 2013) por compartilhamentos desses vídeos em diferentes canais, o que tem oferecido a abertura para esses comentários no Facebook, em perfis particulares e outras mídias que compartilham tal conteúdo. Também salientamos que diferentes vídeos têm sido lançados discutindo a temática do “Novo Ensino Médio” no país, afinal, um modelo exaustivamente “reformado”, tem mobilizado diferentes gerações que comentam sobre essa reforma que se coloca propondo mudar, significando o Novo como mudança.

Com relação ao discurso audiovisual, ao produzirem o deslocamento das salas de aula / escolas para as ruas, a amplitude ganha proporção, como um canal entre as partes, embora curtas, as propagandas trazem pais, locutores, alunos e comunidade, buscando compreender tais questões e mais: trazem alunos da rede pública e particular, produzindo um imaginário de igualdade, nem que seja com relação ao currículo comum – que norteará “todas” as escolas.

Mobilizados os imaginários, muitos sentidos podem emergir, pois além do diálogo entre partes, a locução informa estatísticas um pouco dúbias a respeito da temática: Aprovada pela maioria dos brasileiros. Seria a maioria dos brasileiros, partícipes do processo de formação/capacitação no nível de ensino do qual tratamos? A maioria seria composta de um público geral ou de pessoas aleatórias que responderam à pesquisa? Nesta perspectiva – a escolha se dá de forma democrática, a partir do momento em que é divulgado um número (72% dos brasileiros)? A maioria seria composta de quem? A maioria seria com relação a quem? A quem estuda? A quem se interessa ou a quem realmente só opinou? A democracia é resultado da opinião da maioria?

As propagandas “Novo Ensino Médio 01” e “Novo Ensino Médio 02” produzem efeitos de “novo” e de “esclarecimento” aos jovens, que estariam tão interessados em ter uma profissão (formação/capacitação para o trabalho?). Existe uma estrutura completamente dual com relação à questão, a educação toma uma posição de enquadramento geral dos cidadãos, ao mesmo tempo que direciona os estudantes à colaboração com o capital, determinado pelo discurso da crise, de um momento difícil e confuso para os brasileiros. Nos dizeres de Orlandi (2014), trata-se de “uma questão de desenvolvimento, este pensado como o acesso a trabalho e ao mercado. E não se coloca como uma questão de estrutura, que teria, não que ser reformada, mas transformada, rompida” (p. 143).

Esse discurso da mudança no Novo Ensino Médio ou pelo Novo Ensino Médio está em relação ao enunciado “Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal. Ordem e Progresso”, apresentado no recorte a seguir:

R8

Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros.

Após tais perguntas e respostas, o locutor que inicia o comercial, insere a sua fala sobre o Novo Ensino Médio ser aprovado por 72% dos brasileiros. Essa conclusão é de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), encomendada pelo Ministério da Educação (MEC), na qual foram entrevistadas 1.200 pessoas, entre 30 de outubro e 6 de novembro. A margem de erro é de 3%. A IBOPE Inteligência (anteriormente Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) é uma das maiores empresas de pesquisa de mercado da América Latina. A empresa fornece um amplo conjunto de informações e estudos sobre opinião pública, intenção de voto, consumo, marca, comportamento e mercado, no Brasil e em mais 14 países, se define como “empresa conhecedora do comportamento das pessoas na política, no consumo e na utilização de serviços. Especialista em geonegócios, *data mining* e soluções de pesquisa *off e online*”¹⁴. Com a grande importância da empresa IBOPE no mercado brasileiro, o significado de *ibope* passou a ser utilizado como substantivo para designar audiência e, ainda, o prestígio ou reconhecimento público, mas, vemos em períodos eleitorais pesquisas realizadas por diferentes instituições que visam dar maior credibilidade às pesquisas, desta forma, vemos que podem ser veiculados resultados que gerem credibilidade, ou não.

Estariam os brasileiros, /aprovando a reforma que é colocada na pergunta, como uma proposta que em linhas gerais amplia a carga horária e permite que os alunos escolham entre o ensino profissionalizante e as disciplinas obrigatórias? Nesse sentido, o que é evidenciado é apenas a “aprovação” por grande parte dos brasileiros. A seguir, temos a transcrição da pergunta da pesquisa IBOPE realizada no Brasil, a respeito do “Novo Ensino Médio”:

¹⁴ <http://www.ibope.com.br/pt-br/Paginas/oquevoceprocura.aspx>. Acesso em 02/10/2018.

R9

O (a) Sr. (a), é a favor ou contra a reformulação do Ensino Médio, que em linhas gerais propõe a ampliação do número de escolas em tempo integral permite que o aluno escolha entre ensino regular ou profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?

A questão/recorte 5 aponta que o modo como formulou-se a pergunta já determina as possibilidades do que pode e deve ser dito. Afinal, se apontarem em direção positiva: ampliação de escolas, ensino em tempo integral e escolha da profissão, quem negaria? Quem se contraporia à melhorias e reestruturação do ensino no nível médio? Em um primeiro momento o público é direcionado a formular-se contra ou a favor, sem espaços para argumentos ou meios-termos a respeito da “reformulação”.

Ao falar em reformulação, por sua vez, especificando que esta se daria no Ensino Médio, pode-se inferir que o que temos proposto e em funcionamento no momento precisa de atualização, precisa reformular-se a fim de melhorar as condições de estudo dos alunos. Sendo a educação importante à sociedade e aos jovens e dever do Estado, quem iria contra a proposta?

Ao apresentar as linhas gerais em que tal reformulação ocorreria, vê-se a proposta do aumento de número de escolas com projetos de educação integral e em tempo integral – o que aumenta a carga horária e permanência dos alunos na escola, aumenta também o envolvimento deste com a escola, que deve alimentá-lo, propor atividades diversas e manter o aluno em segurança e desenvolvimento. Uma ótima proposta, não?

Ao permitir que o aluno escolha entre a modalidade regular ou profissionalizante, acena-se ao aluno com a possibilidade de ter uma profissão precocemente, a política pública acena com a possibilidade de inserir este aluno no mercado, algo difícil na atualidade com a escassez de emprego que afeta todo o país.

A política que sanciona a reforma também definiria matérias que são obrigatórias, mas não são colocadas em nenhum momento as disciplinas que serão retiradas ou suprimidas nos currículos e com o livre poder de escolha, com o tempo disciplinas obrigatórias podem se tornar optativas. O enunciado: entre outras ações, mostra que outras propostas ainda são direcionadas à reforma, mas que naquele momento não caberiam maiores explicações. Ao abrir a rede de significações, muitas outras coisas podem estar supostamente ali, por acontecerem e configurarem-se em “outras ações” – do governo.

No recorte a seguir, ainda no efeito de fechamento, encontramos:

R10

Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso

Nogueira (2009) coloca que é “bastante recorrente a palavra *progresso* estar em enumerações com outras expressões, estabelecendo deste modo, relações de coordenação”. Tal relação estabeleceria, desta forma, uma posição de equiparação entre os elementos ali coordenados e neste caso, a palavra *progresso* é um dos elementos da coordenação.

Orlandi (1997) ao analisar o tema e o enunciado da bandeira nacional “Ordem e Progresso” discute a função da coordenação desse enunciado retomando Pêcheux (1981). Para ele “o problema da coordenação de enunciados parece constituir um problema limite para as teorias gramaticais (...) Este limite marcaria o império de uma necessidade de uma outra ordem, mais precisamente ‘a ordem do discurso’ no sentido de Foucault.” (Pêcheux apud Orlandi, 1997: 36).

Ainda em Pêcheux, vemos que quando falamos em elementos coordenados temos “um domínio em que a regulamentação da possibilidade de constituir sequência não é senão de analogias, compatibilidades implicações vagas que não autorizam uma interpretação sintática” (Pêcheux, apud Orlandi, 1997: 36). Orlandi ainda complementa, inferindo que

Não é uma proposição que está na base, ou melhor, que pode tornar interpretável a presença deste ‘e’, mas antes sua remissão a discursos possíveis. Não é, pois uma questão lógico-linguística, mas preferentemente histórico-discursiva que toma a cargo a produção dos sentidos e seus efeitos (Orlandi, 1997, p. 37).

Esse enunciado “Ordem e Progresso” pode ser posto em relação aos dois *slogans* anteriores do governo Dilma: “País rico é país sem pobreza”, analisado por Orlandi (2012) e no *slogan* “Brasil, pátria educadora”. Temos nesse último já enunciada uma posição legitimada do governo em relação às políticas da educação. Em uma análise do *slogan* País rico é um país sem pobreza, Orlandi (2012) descreve esse enunciado da seguinte maneira:

O efeito de sentido que aí se produz, por ilação, é que ‘país sem pobreza é país educado’. O que nos leva a concluir que a educação erradica a pobreza. Ou, o que se dá, na ideologia consensual, a de a que nossa riqueza é a educação. Posta em um enunciado repetido à exaustão em países em que a educação é um bem de consumo caro: ‘A melhor herança é um diploma’. Quem não o tem é segregado do ‘desenvolvimento social’, ou seja, fica fora da formação social (ORLANDI, 2014, p. 144).

Quando tomamos o enunciado “ordem e progresso”, esse é uma repetição do enunciado da Bandeira do Brasil, produzida no governo positivista e militar do final do século XIX. Quais sentidos estão atualizados nesse enunciado quando postos em correlação com o enunciado “Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros”?

A aprovação atualizaria a rede de memória dos sujeitos, direcionando-os a vislumbrarem um quase total de brasileiros a favor dessa reforma. O “Novo Ensino Médio” seria um clamor popular, uma união de forças pela mudança da estrutura engessada do ensino?

Seria a restauração da “ordem” em nosso país, uma condição para o progresso?

Sobre o *slogan*, segundo Santos e Ribeiro (2017):

Após assumir a presidência, em pronunciamento transmitido ao povo por rádio e TV, Michel Temer reafirmou compromisso em unir o país e falou em “colocar os interesses nacionais acima dos interesses de grupos” - Ordem, com “retomada do crescimento econômico, geração de emprego, segurança jurídica, ampliação dos programas sociais – Progresso”, através do que ele chama de modernização, neste caso, as reformas (p. 183).

Ao situarmo-nos em condições de produção específicas, vivermos o cenário de intensas propostas que emergiram no Governo Temer, em relação ao qual questionamos se hoje as reformas são percebidas como condição para o progresso do nosso país. No caso da educação, tal reforma estaria ligada à economia e geração de empregos? Seria a escola a engrenagem que gira a roda da capacitação para a preparação para o emprego? E corroboramos com Nogueira e Dias (2018, no prelo) quando “nos perguntamos se estaria, assim, se produzindo uma tentativa de homogeneização das diferenças, da diversidade, denominada de ‘diverso’ e justificada como uma via para a construção da equidade/igualdade (unidade) denominada de ‘comum’”?

O apelo por uma educação de qualidade, coloca a população em situação delicada, uma vez que ao depender da escola para a sua capacitação com vistas ao (mercado de) trabalho, depende-se muito das políticas que regem tal plano, faz os jovens dependentes também do interesse de grupos maiores – empresas e demanda mercadológica. As políticas públicas governamentais vão ao encontro de políticas que nada reformam, pois, por mais que tenha sido evidenciada a reforma do Ensino Médio no ano de 2017, é muito conhecida a pretensão de reformar e reestruturar os anos finais do Ensino Fundamental, com vistas ao emprego, à empregabilidade.

Desde sempre as reformas estão em articulação, sempre em curso, mesmo que lento, arraigada a governos anteriores. São reformas intermináveis, ciclos infindáveis, sem rumo e sem pressa.

Ao deslocarmos nosso olhar das evidências, podemos nos ater que é difícil de fato, legislar e compreender a todos quando falamos no estabelecimento e manutenção das políticas públicas, estendemos essa reflexão à educação e ligamos à pluralidade encontrada no nosso país nas cinco regiões brasileiras, são contextos e situações muito diferentes que não se devem comparar. São especiais em suas especificidades, são únicas e com necessidades específicas.

4.2 Análise discursiva de propagandas governamentais do “Novo” Ensino Médio: o diferente no mesmo.

Anteriormente analisamos o funcionamento do enunciado “Novo Ensino Médio” em relação ao enunciado “o que vai mudar?” como modos de sustentação de um dizer de que algo novo, o Novo Ensino Médio, como que implicando em uma mudança. Nesse caso, poderíamos complementar o enunciado da seguinte maneira: o que vai mudar no “Novo Ensino Médio?”, essa é a pergunta que está sendo “respondida” nas propagandas. Poderíamos reformular essa “pergunta” colocada como “resposta” em aberto: O Novo Ensino Médio vai mudar o que? Essa última, é uma questão constitutiva da nossa pesquisa voltada para as relações entre educação e trabalho, na formação de jovens na sociedade hoje.

Uma das primeiras perguntas na colocadas na propaganda sobre a mudança no Novo Ensino Médio é o enunciado a seguir:

R11

Eu vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?

O recorte traz um questionamento importante por parte do aluno: quais disciplinas permanecerão em sua grade curricular? Vemos aqui, que a seleção de perguntas já evidencia uma dúvida em relação à continuidade da oferta de disciplinas como Geografia, História e Filosofia. Mas qual seria o critério utilizado para que tais disciplinas e não outras estejam na pergunta?

Vemos que hoje em nosso país, dá-se grande importância aos conteúdos de Português e Matemática, que são tidas como “essenciais” aos alunos e que compreendem as grades, possuindo maior destaque nos órgãos internacionais de avaliação da educação. Por que então as disciplinas Geografia, História e Filosofia foram elencadas na propaganda – seriam essas

substituídas por outros “itinerários formativos”, conforme estudo da demanda e necessidade do mercado?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio aponta apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Todas as outras – como Biologia, Inglês e História – aparecerão dentro de áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar.

Segundo a lei da reforma, cerca de 40% da carga horária da etapa será destinada ao aprofundamento em áreas específicas optativas. O estudante poderá escolher entre cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, assim o ensino não seria ofertado através de disciplinas, mas grandes áreas que compreenderiam de forma livre os conteúdos, trazendo liberdade aos arranjos curriculares possíveis de serem trabalhados nas escolas. As disciplinas seriam substituídas pela capacitação para o (mercado de) trabalho? E quanto aos docentes de tais disciplinas?

O intermediador responde:

R12

Claro, a Base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso.



Os comentários estão desativados para este vídeo.

Figura 4: Print da Tela com a propaganda Novo Ensino Médio 01
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>

O funcionamento da palavra “claro” em sua resposta, produz um efeito de evidência de que as mudanças não irão suprimir as disciplinas Geografia, História e Filosofia, do Ensino Médio, todavia a resposta não é direcionada diretamente ao aluno, por exemplo, da seguinte maneira: - Claro, você continuará estudando tudo isso.

O enunciado evidencia que a BNCC do Ensino Médio contemplará **tudo isso** e não necessariamente que o aluno continuará estudando “tudo isso”, quando relacionado às disciplinas escolares. E que sentidos estão sustentando esse enunciado de “tudo isso”? Em que o “isso” se configura? Alguma coisa ou objeto, a formações específicas, arranjos próprios aos alunos? Vemos abertas possibilidades distintas com relação a que **isso** pode ser, em que **isso** pode interferir na educação brasileira?

Fedatto (2018) coloca que “é a linguagem e sua relação incontornável com a exterioridade que está em jogo: isso o quê? Esses objetos de dizer são incessantemente colocados e recolocados na instauração de lugares de fala, na configuração dessa relação de identificação entre fala, sujeito e lugar social”.

Uma primeira questão poderia estar relacionada a uma suposta saturação por um grande número de disciplinas no atual Ensino Médio, bem como, segundo o Coletivo Passa Palavra, a pesquisa produzida pelo Banco Mundial, traz como resultados que o currículo atual seria pouco atrativo para os alunos, por compreender sempre o mesmo itinerário formativo. No Currículo do Novo Ensino Médio, é proposta uma reformulação dos itinerários formativos através de um estudo de demanda, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta.

Mas como tudo, entraria neste currículo? Tudo, em escolas que muitas vezes possuem nada, parece algo muito ilusório, em meio à toda turbulência social na qual o Brasil vive, da qual o Brasil está com dificuldade de sair. Há uma impossibilidade de abarcar o tudo, todo o currículo em todos os lugares para todos. Como isso ocorreria?

A possibilidade de contemplar tudo, sob a perspectiva de contemplará (no futuro), mobiliza uma memória do futuro e ainda incide que não contempla hoje, se virá a contemplar: contemplará, nas escolas públicas e particulares – em **Todas**. Em **tudo**.

Em determinado momento, uma jovem faz um questionamento, onde recortamos:

R 13

Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?

R 14

Vai, sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte, você escolhe.

A estudante ao colocar mais uma dúvida, segue o fluxo de perguntas, afinal, se “tudo” será contemplado pela BNCC, como ficariam elencadas as disciplinas obrigatórias e eletivas? Como os alunos e a comunidade escolar trabalhariam com essas ‘escolhas’ dos alunos. Seria de fato possível que cada aluno se posicione e escolha uma área do conhecimento? Como seriam disponibilizadas as áreas se forem contemplar a todos, em tudo, em todas as localidades? O aluno do Ensino Médio, teria maturidade e responsabilidade na escolha do que melhor lhe convier? Tais questões nos possibilitam um olhar mais apurado para as propostas da reforma, uma vez que compreendemos quão deficitário é o ensino básico e fundamental em nosso país.

Mais do que isso, é preciso perguntar quais as condições materiais de existência

Ao colocar o “mas”, conjunção adversativa que indica clara oposição entre ideias, percebemos como os alunos, duvidosos, não sabem como essas “escolhas” poderão acontecer. Ao perguntar se poderá escolher uma (artigo numeral ou indefinido?), a aluna reafirma que gostaria de receber maiores esclarecimentos a respeito do que acontecerá quando houver o rearranjo curricular, afinal, se cada aluno pode escolher, como conseguirão contemplar “todos” em suas especificidades? Fedatto (2018) ainda coloca que “as palavras tomam os sujeitos a partir dos trajetos que já fizeram, das redes de memória traçadas, dos atravessamentos por aquilo e aqueles que falaram antes, ao lado e alhures”.

(2018) As grandes áreas seriam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional – sendo a última direcionada ou de livre escolha? Quantas possibilidades ofereceriam? Formação em várias áreas ou segundo aos estudos de demanda, algo mais propício ao desenvolvimento da região e do aumento de mão-de-obra?

Mesmo expondo acima que tudo seria contemplado, o intermediador coloca que as partes do currículo serão diferentes – é possível escolher uma “outra parte”. O intermediador também não coloca aos alunos que não serão todas as formações que serão ofertadas em todas as localidades e sim, através de um estudo de demanda, será definido o que cada escola poderá ofertar. A parte obrigatória compreenderia quais áreas, a “outra”, (qual?) poderia ser escolhida pelos alunos? Ou seja, eles não poderão escolher o que quiserem cursar ou aquilo no que querem ser capacitados, mas sim, aquilo que for ofertado – aquilo que a região precisa para direcionar ao mercado futuramente. Ao continuar a conversa, a menina volta a questionar:

R15

Essas mudanças também valem para as escolas particulares?

Tal questionamento importante de ser proferido nos aponta para uma possível homogeneização escolar, uma vez que os jovens das escolas públicas e particulares teriam, em tese, as mesmas disciplinas, as mesmas oportunidades e o mesmo direcionamento formativo.

Aqui há uma pista para o funcionamento da divisão entre escolas públicas e escolas particulares. Essa ambivalência aponta para o pré-construído da carência do público na mesma esfera do ensino particular. Colocando as escolas em pé de igualdade nas políticas, haveria a possibilidade de melhora no ensino? Melhora na aprendizagem?

Isso apontaria para um imaginário de melhoria ou até mesmo uma aproximação dos dois tipos de estudo: o público e também o privado. Quando é falado na BNCC, sobre equidade, lembramos que esta "supõe a **igualdade de oportunidades** para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que **todos têm direito**" (BNCC, 2017, p. 11, negritos nossos).

E a resposta vem:

R16

Sim, ela vale para todas as escolas do país.

Valendo a todas as escolas, será que existiria mesmo uma possibilidade de ofertar a todos os jovens, frequentadores de todas as escolas, uma formação igualitária? Em locais que nem existem prédios escolares preparados, será que a formação atingiria este nível em pouco tempo? Todos os estudantes, de todas as escolas do país, da rede pública e privada receberiam neste plano futuro, uma educação formativa abrangente e socialmente correta?

Na mesma discursividade da divulgação das mudanças, temos a propaganda intitulada: Ensino Médio 02, gravada no mesmo cenário. Como regularidades podemos identificar o efeito de abertura e de fechamento em ambas as propagandas: “Novo Ensino Médio, o que vai mudar?” e “Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal. Ordem e Progresso”.

Na segunda propaganda, o intermediador recebe três estudantes, dois meninos e uma menina. Estes são bem recebidos pelo intermediador que inicia uma conversa informal, cumprimentando e recepcionando os jovens, conforme os recortes 17, 18 e 19:

R17

Tudo bem?

R18

Olá, tudo bem?

R19

Sejam bem-vindos! Vamos sentar?

O que está sendo representado nesse jogo de imagens do “Novo Ensino Médio”? O cenário, as poltronas, a sala em um *talk show* no espaço público, na correria da vida urbana.

No recorte 20, temos uma pergunta produzida por um menino:

R20

É verdade que eu vou poder fazer escolhas do meu currículo?

Podemos observar que a primeira pergunta vai ao encontro do currículo, novamente trazendo questionamentos sobre as possíveis escolhas e obrigatoriedades impostas pela Base. O aluno parece já ter ouvido falar algo a respeito de tais modificações e também aparenta querer reafirmar. Ao perguntar se é verdade, este tenta verificar se não é mentira o que já sabe. Ao se falar em escolhas o aluno busca reafirmar, se haverá um currículo próprio à ele, ao que o aluno necessita e projeta para a sua “nova” maneira de ser formado/capacitado. Assim, são respondidos:

R21

Sim, claro!

Outra regularidade é o enunciado resposta “Claro”, já presentificado no recorte 8. Novamente a clareza das propostas se coloca. Certamente os estudantes poderão escolher, dentro de uma proposta que será dada à região e escola em que estiverem matriculado. A abertura às escolas é muito “nítida”, mas não é disso que se trata. Como estaria funcionando o claro, quando colocado em relação ao recorte anterior - é claro que você poderá fazer escolhas

no seu currículo? A afirmação do intermediador, expondo que, claro – poderão fazer escolhas, transmite ao aluno a possibilidade deste interferir e formular de fato, um currículo atrativo e direcionado à capacitação na área de interesse.

Logo em seguida vemos uma exposição mais concreta a respeito da capacitação destes jovens ao mercado de trabalho:

R22

Mas eu ainda não sei que profissão seguir.

R23

Não precisa escolher a profissão agora. Apenas a área de conhecimento.

Aqui vemos colocado um questionamento importante. Podemos nos indagar se os jovens desconfiam ou têm certeza de que serão capacitados para o mercado que os espera, as dúvidas dessa época de suas vidas são muitas, estão a todo o tempo reformulando suas perspectivas e uma questão nessa direção amplia nossa percepção sobre tal preparação que transcorre, principalmente, no Ensino Médio.

A profissão não precisa ser escolhida, apenas a área de conhecimento em que mais se interessar. Note-se que além das disciplinas obrigatórias, é necessário que estes jovens tenham a maturidade de posicionarem-se frente aos itinerários formativos a serem ofertados em determinadas áreas geográficas. Antes posta como opção de escolha, agora a área de conhecimento se torna de escolha obrigatória. Então, em relação à tudo isso, como se dará a divisão do **tudo isso** na dispersão regionalizada de demandas mercado-lógicas? Como ficarão as ofertas de itinerários aos estudantes? E os professores? Apagam-se as disciplinas, substituindo-as por áreas maiores. Há também um apagamento do professor nessa discursividade.

Esta é uma questão da contemporaneidade, em que colocamos em relação os sentidos das reformas educacionais e os sentidos de reformas outras tais como: as trabalhistas e a da previdência. Da preparação dos jovens para o mercado de trabalho desde a Educação Básica (a qual desde 2013 contempla o Ensino Médio), bem como do postergar o tempo de trabalho para aposentadoria. Seriam essas reformas sociais, educacionais **ou** seriam econômicas para o mercado em uma sociedade neoliberal?

Se pensarmos o funcionamento da negação na propaganda e não somente suas funções, conforme Fedatto (2016, s.p.) temos que “existe um não que está sendo dito, significando aí como negação, como recusa, como uma mudança, inversão, diferença ou outros sentidos que podemos apreender”. Já Indursky (1990) propõe que se considere a denegação discursiva,

Aquela que incide sobre um elemento do saber próprio da formação discursiva, que afeta o sujeito do discurso. Assim, seu efeito não é polêmico. Ao incidir sobre um elemento de saber, que pode ser dito pelo sujeito do discurso, mas que, mesmo assim por ele é negado, tal elemento parece recalcado na formação discursiva, manifestando-se em seu discurso através da modalidade negativa (p. 120).

A profissão não precisa ser escolhida, mas sim a área de conhecimento em que mais se interessar. Assim, a negação no recorte acima, ainda segundo Indursky (1990, p. 121), “incide sobre fatos que podem ser ditos, mas que por razões conjunturais, são denegados”.

Há um evidenciamento da palavra “profissão” pela repetição e pela negação. Para além de uma escolha, a questão que se coloca em cena é o fato da profissão (a ser) escolhida.

Note-se que além das disciplinas obrigatórias, é necessário que estes tenham a maturidade de posicionarem-se frente aos itinerários formativos disponíveis. E continuam:

R24

E se eu quiser fazer um ensino técnico?

A distinção é precisa, a capacitação escolar não oferta formação técnica aos alunos, mas a preparação necessária ao ingresso no mercado de trabalho, uma capacitação imediatista que vem de forma a atender a cadeia produtiva. Com a reforma curricular, o Brasil volta a investir na educação técnica. Depois da reforma, o jovem poderá sair da escola com um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico. A carga horária regular passa de 800 para mil horas por ano. O currículo e demais itinerários formativos ficarão a cargo dos estados, mas deverão seguir diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os estudantes que optarem por uma formação aprofundada terão essa oportunidade de “escolha”, desde que esteja ofertado o curso na escola, ou, têm de se enquadrar ao que é oferecido, onde, conforme coloca o intermediador:

R25

Aí basta escolher uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola.

Simple, escolha o que lhe é oferecido e estará tudo bem. Estudante se capacitando no que é oferecido e direcionado pelo “estudo da demanda”. A escola ofertaria e os alunos se enquadrariam, parece bom, se observarmos os alunos como possíveis funcionários com formação direcionada àquilo que sua região mais necessita. E neste encenado bate-papo descontraído foram apresentados aquilo que colocam como os pontos principais a saber, sobre a reforma do Ensino Médio, deslocada nos comerciais para “Novo Ensino Médio”. Mas qual o lugar da escola na educação que visa o trabalho? A Escola seria o Aparelho Ideológico de Estado com maior força na formação para o trabalho? Alguns sentidos despontam com relação a isso. Os alunos, em maior permanência na escola, ou em suas casas no ensino e acesso à educação à distância, estariam inseridos nessa roda viva que prioriza a informação ao conhecimento e a formação à capacitação? Quantas respostas surgem às diversas perguntas que permeiam a análise do presente corpus. Perguntas e respostas essas que reforçam a afirmação da impossibilidade de acreditar em mudanças que tragam algo que ainda não conhecemos, que tragam o novo à educação. As escolas enquanto local de permanência dos alunos para construção de seus projetos de vida, construção de conhecimentos e saberes, estaria auxiliando o aluno na construção do quê? As escolas que foram os locais de abrigo dos ocupantes que reivindicavam o lugar da educação são frente de resistência, pois existem pelos alunos, mas na busca de seus direitos precisam ser ocupadas por eles, como quem mostra que conhece melhor a educação do que quem a oferece. Os alunos que ocuparam as escolas nos movimentos não lutavam pela educação, retomaram ideias e ideais que acessam o passado para construir um futuro melhor.

Estaria ela (a escola) construindo ou preparando os alunos numa sociedade que cobra dos sujeitos, ainda desde crianças, que estejam preparados a um futuro incerto, mas para uma sociedade cada vez mais mercado-(i)lógica?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas à conclusão deste trabalho, enfatizo que o fechamento dos sentidos em mim despertados jamais acontecerá. Tantas aberturas e desencontros, levam à percepção de que como Pêcheux (1988) colocou, com as palavras de Lenin “a língua sempre vai onde o dente dói”, assim a linguagem trabalhou neste espaço, na dor da capacitação para suprir as demandas de mercado. A linguagem, como materialidade do discurso, possibilitou desmatar um campo cheio de grandes coisas, uma floresta de grandes ditos que acaba por sobrepor e recolher discursos outros, o que possibilitou emergir e levar à tona discussões pertinentes e inquietantes.

Com relação ao novo, discutido como objeto desta pesquisa, vemos que mesmo que remontemos à outras “reformas” já conhecidas e vivenciadas, este apenas se apropria de pedaços e/ou fragmentos, com algumas modificações para que assim possa ser denominado, o que foi apontado em nossa discussão.

A novidade que não é tão nova, condensaria aspectos importantes das alianças feitas entre órgãos governamentais e alto empresariado do país, posterior a isso a educação estaria sozinha para manter-se com seus planos e projeções. Passamos por uma tentativa de remodelamento do ensino que seria inspirada em modelos internacionais, mas quando veremos um modelo que contemple a população brasileira em sua individualidade, essa produz sentidos de uma “unificação planetária” (ORLANDI, 2011, p. 6) que apaga disparidades concretas. Sofremos desde sempre influências das políticas de educação internacionais e após a colonização, estaríamos sendo recolonizados através de propostas que tenham esse rumo. Não somos um país de primeiro mundo e nem temos a educação como prioridade, a fórmula aplicada no exterior não surtiria o mesmo efeito. Conforme Orlandi (2012c), no imaginário da mundialização/globalização “a noção de território se desloca, transcendendo os limites das celebradas noções de Estado e Nação” (ORLANDI, 2012c, p. 164). Consiste-se em uma estratégia de concretizar o ideário burguês da “universalidade” – algo de difícil aplicação em um país pobre.

Os estudantes, jovens com um futuro pela frente, seriam desde muito cedo colocados na rede de significação do capital, pois quando saírem das escolas podem ir, preparados ou não para o mercado de trabalho – desse destino ninguém pode escapar. Os itinerários formativos seriam o apoio do governo para que “todos” possam se capacitar? Seria a “formação” da mão-de-obra que precisarão em alguns anos?

Nesse trabalho de pesquisa pudemos verificar que estamos diante do funcionamento do discurso neoliberal, arraigado ao mundo do trabalho e da geração de capital. E Nogueira (2015) coloca de forma muito precisa o que significamos, que “os discursos sobre as relações de trabalho, dependendo da posição em que são produzidos, constituem também um modo de reescrever o capitalismo para que ele continue (re)significando. Eles ecoam (nos) e constituem os discursos de redefinição das relações de trabalho.

Grandes questões permeiam o novo, que é atravessado por intensas reformas. É proposto que pensemos o novo como algo que realmente rompe com o velho, mas isso não é possível.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. Brasiliense: São Paulo, 1986.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª edição. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes. 1980.

_____. Ideologia e Aparelhos e Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: **Žižek, S. (org.) Um Mapa da Ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Terceira versão. Ministério da Educação: Brasil, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. (1971). Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. (1982). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. (1998a). Estabelece os parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. (1997a). Estabelece os parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. (2000a). Estabelece parâmetros curriculares. Brasília, DF. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB n. 15/98**. (1998b). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2009**. Brasil (2009). Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

BECK, Maurício. ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. **Cafés de resistência**: Corpo, Discurso e Economia. Anais do VII Sead Seminário de Estudos em Análise de Discurso. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO04/MauricioBeckePhellipeMarcelaSilvaEstev es.pdf>. Acesso em 16/09/2018.

BENJAMIN, Antônio, Herman de Vasconcellos. O controle jurídico da publicidade. **Revista de Direito do Consumidor**, São Paulo, v. 9, 1994

BRANCO, Luiza Katia Andrade Castello. Inovar para (não) mudar: língua, organização internacional, educação. Entremeios: **Revista de Estudos do Discurso**, ISSN 2179-3514, v. 16, jan.- jun./2018

BRÖM, Jean-Marie. “Depois de mim, o dilúvio!” Imagens da morte e da negação do corpo em Marx. In NÓVOA, Jorge (org.). **Incontornável Marx**. Salvador / São Paulo: EDUFBA / EDUNESP, 2007.

BUENO, Marcos. As teorias de motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada: um tributo a Abraham Maslow. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**. Ano IV, nº 06, 1º Semestre 2002. Acesso em: 15 de março de 2018.

CARROZZA, Guilherme. Publicidade e propaganda: o jogo de sentidos na configuração da área no Brasil. **Revista Línguas**. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao27e28/artigo7.pdf>. Acesso em 21/03/2018.

CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni. (Org). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG Editora, 2010. p. 85-99.

COLETIVO PASSA PALAVRA. **Reforma do ensino médio: uma estratégia empresarial**. Disponível em: <http://passapalavra.info/2016/10/109597>. Acesso em 01/12/2017.

CORDEIRO, Daniela. **A (falsa) reforma da palavra reforma**. Instituto Universitário de Lisboa, Portugal, 2011.

COUTINHO, A. R. Educação e Trabalho: uma questão de direitos humanos. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 373-396.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001a.

DARÓZ, Elaine Pereira. **Das práticas discursivas às práticas sociais: o imaginário de língua inglesa no discurso midiático**. Anais do IV Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos do Sujeito. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

DIAS, Cristiane. **Sujeito, sociedade, tecnologia: a discursividade da (rede) de sentidos**. São Paulo: Hucitec, 2012.

DIAS. Juciele Pereira. **Um espaço polêmico de leituras pelo Youtube na contemporaneidade**. Anais do VI Seminário em Análise do Discurso 1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

DIAS, Juciele e NOGUEIRA, Luciana. **O político-ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular:** uma análise discursiva das ‘competências’ e ‘habilidades’. Anais do VIII SEAD. Recife, 2017.

DIAS, Juciele; NOGUEIRA, Luciana. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Sentidos em disputa na lógica das competências, 2018. No prelo.

DELA-SILVA, Silmara. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil:** a imprensa na constituição da TV como grande mídia. Tese. Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas (SP), 2008.

DELA-SILVA, Silmara. 2013a. Os “novos” espaços para os sujeitos e(m) seus processos de (contra-) identificação com o discurso midiático. In: Grigoletto, Evandra et al. (Orgs.). **Identidade e espaço virtual: múltiplos olhares.** Recife: Editora Universitária da UFPE. p. 73-92.

FEDATTO, Carolina. **Negação e negação discursiva.** 2016, 6:46, son, color. Disponível em: <http://ufftube.uff.br/video/O1R536X6WBOH/Nega%C3%A7%C3%A3o-e-nega%C3%A7%C3%A3o-discursiva--Carolina-Fedatto>. Acesso em 22/06/2018.

FEDATTO, Carolina. Lugares de fala e políticas de negação. In: **O brasileiro hoje:** Linguagem, sociedade e suas manifestações. Coleção Ensaaios – Linguagem / Eduff, 2017/2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. SILVA Monica Ribeiro. Apresentação do Dossiê Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Eliana Lucia. ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014

FONSECA, Rodrigo Oliveira. O impossível de ser esquecido – sujeito do discurso, classes sociais e processos enunciativos. In: **Linguagem e cultura: viagem pela literatura, arte e discursos.** Instituto de Letras da UFRGS, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível:** O discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004

INDURSKY, Freda. **Polêmica e denegação:** dois funcionamentos discursivos da negação. Caderno de estudos Linguísticos, UNICAMP, 1990.

INDURSKY, Freda. O ciclo da autoria nas práticas discursivas do sujeito. **Aula inaugural do Laboratório Arquivos do Sujeito.** Son. Universidade Federal Fluminense, 2017.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva 1. **Enciclopédia virtual da Análise do Discurso e áreas afins,** son, color. Disponível em:

<http://ufftube.uff.br/video/R2D8BK79D652/Forma%C3%A7%C3%A3o-discursiva-1--Freda-Indursky>. Acesso em 16/10/2018.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portugug/21206. Acesso em 04/09/2018

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, Junho 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10/10/ 2017.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010

MAGALHÃES, Belmira. Crise e participação política: lógica capitalista e o sujeito do discurso da ‘mudança’. In: **O brasileiro hoje: Linguagem, sociedade e suas manifestações**. Coleção Ensaios – Linguagem / Eduff, 2017/2018.

MARIANI, B. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. 1996. 256 f. Tese de doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 1996.

MARIANI, Bethania. Linguagem e história (ou discutindo a linguística e chegando à análise do discurso). In: **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, RJ, v. 12, p. 13-23, 1997.

MARIANI, Bethania. Os primórdios da imprensa no Brasil (Ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, E.P. (Org.). Discurso fundador. **A formação do país e a construção da identidade nacional**. 3 ed. Campinas-SP: Pontes, 2003. p. 31-42.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística; línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)**. Campinas, Pontes, 2004.

MARIANI, Bethânia. DIAS, Juciele Pereira. A leitura na educação a distância: perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo. In: Amanda Eloina Scherer; Caciene Souza de Medeiros; Simone de Mello Oliveira. (Org.). **Linguística de nosso tempo: teorias e práticas**. 1ed.Santa Maria: Editora UFSM, 2018, v. 1, p. 259-278.

MARIANI, Bethania. In: MARIANI, Bethania (Org.). **Enciclopédia audiovisual virtual de termos, conceitos e pesquisas em Análise do Discurso e áreas afins** - investigação, inovação, divulgação, Edições Makunaima, 2013.

MARIANI, Bethania. Linguagem, conhecimento e tecnologia: a Enciclopédia Audiovisual da Análise do Discurso e áreas afins, **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp., |VIII SENALE| p. 359-393, 2018. No prelo.

MARUCCI, Fábila dos Santos. **Os Sentidos da falta de leitura no Brasil**. Seminário do 16º COLE vinculado: VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura”. Unicamp, 2007.

Marx, Karl. **O Capital**, Vol. 1, tomo I. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1988 (1867).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1993

MEDEIROS, Caciane Souza de. As condições de produção e o discurso na mídia: a construção de um percurso de análise. Porto Alegre, **Famecos/PUCRS**, dezembro 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MUNHOZ, I. M. S. **Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia a Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2010.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; SILVA Lucy Leal Melo. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 291-298.

NOGUEIRA, L.; **Discurso, Sujeito e Relações de Trabalho na Contemporaneidade**. Editora Pontes, Campinas/SP, 2018.

OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development. (2004). **Career guidance and public policy bridging the gap**. Paris: OECD.

O GLOBO- <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/manifesto-pela-educacao-nova-no-brasil-lancado-ha-8-decadas-continua-atual-13832432>. Acesso em 04/09/2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso: uma noção fundadora**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Exterioridade e Ideologia. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, (30):27-33, Jan./Jun. 1996

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Um **sentido positivo para cidadão brasileiro**" In: **ORLANDI, E.P., LAJOLO, M. e IANNI, O. (1997b) Sociedade e linguagem**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. Pp. 9-48.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O trabalho da interpretação. In: **Interpretação, Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua e Conhecimento Linguístico-** Para uma História das Ideias no Brasil. SP: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas (SP): Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. **Anais do II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso 2005** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead2.html>. Acesso 16/09/2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto:** formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. Vozes e contrastes: **Discurso na Cidade e no Campo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989. 151 p.

ORLANDI, E. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista Rua**, Campinas, v. 2, n. 16, nov. 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; **Discurso em Análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: Ferreira, Eliana Lucia; Orlandi, E. (orgs.) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Ed. Intertextos, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; **Eu, Tu, Ele** - Discurso e Real da História
Editora: Pontes Editores, 2017.

PAIM, Zélia Maria Viana. **O outro que nos conta: modos de tomar posse**. Veredas online – Análise do Discurso. – 2/2010, P. 08-20 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora.

PAYER, Maria Onice. **Linguagem e Sociedade Contemporânea** – Sujeito, Mídia e Mercado. Revista Rua. Campinas, 2005.

PÊCHEUX, Michel (1969). **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.61-162

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcineli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [2014].

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi São Paulo: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. Gadet, F. e Hak, T. (orgs.) **Análise do discurso: estratégias de descrição textual**. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PECHEUX, Michel. **Ler o Arquivo Hoje**. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de Leitura**. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. **O estranho espelho da análise do discurso**. In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos (SP): EdufScar, 2009. p. 21-26.

PEREIRA, Diego Henrique. **Discurso e Tecnologia: Derivas de sentido na rede social Facebook**. Dissertação. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

SANTOS, Luciana Rocha dos; RIBEIRO, Augusto Gonçalves. **Fora da educação não há salvação: análise discursiva dos lemas “Brasil, Pátria educadora” e “Brasil. Ordem e progresso”**. **Revista Temática**. Ano XIII, n. 12. Dezembro/2017. NAMID/UFPB - <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO, Pedro (Orgs.). **Foucault e a teoria do discurso**. In: **Michel Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SILVA, Telma Domingues da. **Televisão e internet no Brasil: formulação e circulação das “mensagens” para o cidadão consumidor**. In: DIAS, Cristiane. **E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [online]**. 2011, Disponível em – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroUrbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

TORRES, Cleyton Carlos Torres. **Aplicatização da memória: a memória plástica digital**. Entremeios: **Revista de Estudos do Discurso**. v. 15, jul.- dez./2017 Disponível em <http://www.entremeios.inf.br/published/542.pdf>. Acesso em 10/10/2018

VIEIRA, Mariza da Silva. **Estado, Escola, Língua: unidades divididas**. In: **Linguagem, instituições e práticas sociais** / organização de Eni P. Orlandi, Débora Massmann e Andrea Silva Domingues. – Pouso Alegre: Univás, 2018.

WATTS, A. G., & Fretwell, D. H. (2004). **Public policies for career development: case studies and emerging issues in developing and transition economies**. Washington, DC: World Bank.

ANEXO: TRANSCRIÇÃO DA PROPAGANDAS

Nome da propaganda: Novo Ensino Médio 01

Canal Youtube do Ministério da Educação

Locutor: Novo Ensino Médio, o que vai mudar?

Estudante 1: Eu vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?

Intermediador: Claro, a Base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso.

Estudante 2: Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?

Intermediador: Vai, sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte, você escolhe.

Estudante 3: Essas mudanças também valem para as escolas particulares?

Intermediador: Sim, ela vale para todas as escolas do país.

Locutor: Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal. Ordem e Progresso.

Nome da propaganda: Novo Ensino Médio 02

Canal Youtube do Ministério da Educação

Locutor: Novo Ensino Médio, o que vai mudar?

Intermediador: Tudo bem?

Intermediador: Olá, tudo bem?

Intermediador: Sejam bem-vindos! Vamos sentar?

Estudante 1: É verdade que eu vou poder fazer escolhas do meu currículo?

Intermediador: Sim, claro!

Estudante 2: Mas eu ainda não sei que profissão seguir.

Intermediador: Não precisa escolher a profissão agora. Apenas a área de conhecimento.

Estudante 3: E se eu quiser fazer um ensino técnico?

Intermediador: Ai basta escolher uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola.

Locutor: Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal. Ordem e Progresso.

