

REFORMA DO ENSINO MÉDIO – A EVIDÊNCIA DE UMA LIBERDADE DE ESCOLHA EM UMA ESCOLA PARA TODOS

Claudia Castellanos Pfeiffer^a

RESUMO

Na Reforma do Ensino Médio, há o funcionamento de um processo discursivo que instala um sentido unívoco e homogêneo na reivindicação por uma *liberdade de escolha*. Trabalho esse processo articulado a outro já bastante consolidado em termos da evidência de uma escola *para todos*.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas de ensino; reforma do ensino médio; memória discursiva.

Recebido em: 05/06/2018

Aprovado em: 01/08/2018

Temos enfrentado, no cenário brasileiro, vários gestos envolvendo as políticas públicas de ensino, como a Reforma do Ensino Médio e a publicação da Base Nacional Comum Curricular, entre outros. Neste cenário, tenho procurado compreender alguns dos processos de significação que aí estão envolvidos, a partir de minha posição teórica de analista de discurso e enquanto pesquisadora da área da História das Ideias Linguísticas.

Minhas análises¹ sobre a Reforma do Ensino Médio têm-me permitido compreender um processo discursivo (PÊCHEUX, 1988) em que se instala, de modo transparente, um sentido unívoco e homogêneo na assim procla-

^a Pesquisadora no Laboratório de Estudos Urbanos do Nucleci e professor pleno do Programa de Pós-Graduação em Linguística do IEL, ambos da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. claupfe@gmail.com

¹ PFEIFFER, 2017a; PFEIFFER & GRIGOLETTO, 2017; PFEIFFER & GRIGOLETTO, prelo.

mada *liberdade de escolha* dentro de um processo já bastante consolidado em termos da evidência de uma escola *para todos*. Proponho-me aqui traçar um percurso que me permita adentrar um pouco mais nesse processo procurando compreender parte da memória discursiva² que o configura e o sustenta.

Meu gesto se insere em um trabalho maior, compartilhado com minha colega, Mariza Vieira da Silva³, em que procuramos compreender o processo de institucionalização de uma língua escolar no Brasil. O que não se dá fora das instituições e, portanto, não ocorre fora nem da escola, nem das políticas de Estado.

Nesse conjunto de trabalhos anteriormente referidos, pude me debruçar particularmente sobre a Reforma do Ensino Médio, compreendendo “na textualidade da lei e em suas relações intertextuais e interdiscursivas direções de sentido nela configuradas que marcam divisões, disputas e interdições”, observando o funcionamento de “lugares e sentidos para o ensino dentro de uma formação ideológica neoliberal na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação⁴ para o trabalho” (PFEIFFER & GRIGOLETTO, prelo).

Assim, indicando com maior precisão meu interesse no presente artigo, procurarei adentrar um pouco mais na compreensão da memória discursiva que sustenta os processos de significação em torno de ensino/educação/instrução/escola *públicos* e, necessariamente, em torno do lugar do Estado e da configuração de sentidos que identificam, distinguindo, o(s) aluno(s) dessa educação pública.⁵

Isso porque, na base da evidência da liberdade de escolha, se encontra um indivíduo cômico de sua posição para escolher, e há também os objetos prontos a serem escolhidos. Este gesto de evidência de uma unidade e homogeneidade de indivíduos e objetos que se instala na educação a ser escolhida é

² Segundo Pêcheux (1990A, p. 35), a condição básica para a enunciação é a existência de um “corpo sócio-histórico” de traços discursivos que constituem “o espaço da memória na sua cadeia enunciativa”.

³ Quanto a isso, cf., por exemplo, SILVA & PFEIFFER, 2014a, 2014b e 2016, e PFEIFFER, 2017b.

⁴ Cf. ORLANDI, 2014 e ORLANDI, 2016.

⁵ Quando possível, tomarei de modo genérico o termo *educação*, não desconhecendo que ensino, educação, instrução e escola não são termos intercambiáveis e que, apenas enquanto efeito imaginário, podem comparecer como tais.

que precisa ser opacificado de modo a compreendermos o que o sustenta e a vislumbrarmos as divisões e contradições nele apagadas.

Retomada pontual de uma análise sobre a reforma do Ensino Médio

Farei uma pequena retomada analítica e pontual sobre a Reforma do Ensino Médio de modo a situar melhor meu percurso por essa narratividade que me interessa em termos de memória discursiva que se atualiza no Estado brasileiro contemporâneo. Em trabalho anterior (PFEIFFER, 2017a), dediquei-me a analisar a divisão na materialidade da lei que instituiu, em 2017, a Reforma do Ensino Médio no Brasil.⁶ Naquela ocasião, pude compreender uma divisão instalada no processo discursivo que sustenta a forma material⁷ *Itinerários Formativos* – minha entrada analítica pela textualidade da lei.

Para tanto, debrucei-me na relação entre os documentos que justificaram o encaminhamento da lei e a textualidade da lei. Nela, trabalhei com o Artigo 36:

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 a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino[...] BRASIL. Lei 13.415/2017, p. 3) (Grifo Nosso⁸)

Esta divisão instalada que pude compreender se dá tanto em termos de infraestrutura – quais escolas teriam condições de oferecer todos os itinerários formativos – quanto em termos da referência discursiva ao jovem que justificava a razão de ser da Reforma, textualizado nos documentos que acompanharam o encaminhamento da Lei ao Congresso Nacional: este jovem é colocado na posição de quem *escolhe* o seu itinerário ao mesmo tempo em que é também referido enquanto argumento para a aprovação da Lei.

⁶ Lei 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017.

⁷ Tal como nos propõe Orlandi (2001, p. 19), enquanto “forma encarnada na história para produzir sentidos”.

⁸ Todos os grifos do presente artigo são meus. Caso algum grifo esteja no original, informarei.

O que pude mostrar naquela ocasião é que a divisão se dá nesse referente discursivo: o que justifica a lei é o jovem pobre da educação pública pressuposta em seu desalinhamento ao mundo do trabalho. Assim, no gesto de escolha no interior dessa divisão, caberia a esse jovem – e não qualquer jovem – *escolher livremente* por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o *mínimo* e o *necessário* para atender com qualidade ao mundo do trabalho.

Liberdade, mínimo e necessário, divisões no alunado da educação pública e em seus objetivos são alguns dos pontos de ancoragem na relação entre o Estado e a escola que quero compreender neste trajeto em termos de memória discursiva.

Saliento que não tratarei aqui, mas nem por isso estou desconsiderando, da configuração do *sujeito de direito* tal como Haroche (1992) a definiu, e muito menos das análises de M. Pêcheux sobre o acontecimento da Revolução Burguesa. A Forma-Sujeito Histórica de Direito – enquanto esse sujeito de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas – está pressuposta. E a absorção das diferenças em um confronto estratégico em um só mundo, tal como Pêcheux (1990b) formulou, também está pressuposta.

O que me interessa particularmente aqui é compreender um pouco do trajeto específico da rede de memória que sustenta a relação entre Estado e escola e que está na base da transparência em termos de uma *liberdade de escolhas* referida a uma *flexibilização*⁹ do ensino em termos de *itinerários formativos*, processo discursivo que encontramos na Reforma do Ensino Médio.

Educação pública – memória e atualização

Parto de uma afirmação que será delineada aos poucos conforme nos adentremos na narratividade que recortei para essa compreensão. Essa narratividade permite-me afirmar que aquilo que nos configura a partir de uma memória burguesa e republicana do ensino tem em sua base filiações de sentido à Reforma Protestante que, por sua vez, configurou novas possibilida-

⁹ Há um importante processo discursivo aí também que ressoa na flexibilização das leis trabalhistas entre outros acontecimentos contemporâneos.

des de funcionamentos discursivos que se instalaram na Revolução Burguesa. Sempre em uma relação de memória e atualização (PÊCHEUX, 1990a), de derivas e deslocamentos, a educação se move nas relações instituídas em torno de quem ensina, onde se ensina, para quem se ensina, o que se ensina, para que se ensina, como se ensina. Lembrando que estas relações são heterogêneas, moventes, contraditórias e vão construindo um solo discursivo sobre o qual algumas estabilizações se estabelecem.

Quanto a isso, cito Eliane Lopes (2008) para quem “a educação pública não é uma invenção dos tempos modernos; os gregos no período helenístico e os romanos ainda na antiguidade publicizaram a educação de alguma forma e por alguma razão. [...]. Modernamente, a educação tornou-se pública nos países atingidos pelo movimento da Reforma” (LOPES, 2008, p. 20).

Continuarei com a autora, por uma longa e importante citação que nos permite que nos situemos diante de alguns movimentos de sentido em jogo nessa relação entre a educação e a Reforma Protestante que envolve diretamente o acesso à escrita ou, mais propriamente, à leitura. Segundo Lopes,

A Reforma tinha suas raízes intelectuais no movimento humanista, movimento de libertação do homem e da razão humana, que acompanhava o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia. O protestantismo, ao dar ao homem a responsabilidade da sua fé e ao colocar a fonte dessa fé nas “Sagradas Escrituras”, assumiu, ao mesmo tempo, a obrigação de colocar todos os fiéis em condições de salvar suas almas mediante a leitura da Bíblia. Nesse sentido, Lutero apela diretamente para as autoridades públicas, evocando a necessidade da criação de escolas. Em 1527, escreve uma “Carta aos rege-dores de todas as cidades da nação alemã para que estabeleçam e mantenham escolas cristãs”. **A educação do povo deveria ser muito simples e elementar.** A religião seria a sua base, acrescentada do canto e do estudo da língua. Em seu “Sermão para que se enviem as crianças às escolas”, de 1530, pede que a frequência se torne obrigatória. (LOPES, 2008, p. 20-21)

Uma primeira parada antes de prosseguirmos. Quero guardar essa qualificação da educação apresentada na Reforma enquanto simples e elementar, pois ela ressoa enquanto regularidade na materialização de um Estado Republicano em suas políticas de ensino sob a forma da relação entre *povo e educação simples e elementar*. Sabemos que a referência discursiva de povo¹⁰ é heterogênea e dividida. E sabemos que as qualificações dessa educação – simples e elementar –, dirigida àquele que, apenas imaginariamente, se refere a uma totalidade – povo –, também nos apontam processos de significação importantes de ser compreendidos.

E aqui retomo aquilo que nos configura enquanto funcionamento inaugural do brasileiro com a instituição escolar – jesuítica, no período da colonização –, conforme nos mostra Silva (1998): a instrução é um meio e não um fim. Naquele caso, a instrução era um meio de se conquistar e administrar o território. Nesse caso da Reforma Protestante, é um meio para garantir o acesso à leitura da Bíblia, o que por sua vez, é a garantia da administração desse sujeito que aí começa a se configurar: determinado, delineável, identificável (cf. Haroche, 1992).

Sendo apenas um meio e não um fim, a estratificação do modo e do que se ensina ao povo – gratuita e compulsoriamente – está sempre atrelada àquilo que esse meio tem como função alcançar. Observemos mais um pouco o que está em jogo na reforma protestante, lançando mão da contribuição de Lorenz Luzuriaga (1959, p. 7-8) trazida por Lopes (1982, p. 27)

a educação pública preconizada por Lutero é antes a educação religiosa; ainda que considere, ao mesmo tempo, as necessidades sociais e públicas. Sua atenção se dirige, especialmente, à educação das classes superiores, burguesas, ainda que peça também a das **classes populares, reduzida aos elementos mais imprescindíveis** entre os quais naturalmente o ensino da doutrina cristã reformada.

¹⁰ Cf. o trabalho de Eni Orlandi (2006) e os de Freda Indursky (1992, 1995a. e 1995b) que têm *povo* como objeto discursivo.

Estamos diante de um movimento regular que divide o escopo da educação e de seu alunado (o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina). Assim, a Reforma Protestante constrói uma divisão que se vai estabilizar na revolução burguesa, com derivas e atualizações, e constitui o solo discursivo sólido e consistente que sustenta a história das políticas públicas de ensino no Brasil.

Neste recorte, temos a indicação de uma divisão em *para quem se ensina* entre as classes populares e as classes superiores, burguesas; de uma divisão sobre *o que se ensina*, situada entre a doutrina cristã, enquanto um elemento imprescindível, e algo a mais que o imprescindível; e de uma divisão no modo *como se ensina* situada entre uma educação pública e uma não pública. À pública cabe apenas os elementos imprescindíveis; volta-se às classes populares; configura-se por um ensino religioso; lê-se e escreve-se para poder se constituir em um cristão, cômico de seus deveres enquanto tal.

É, porém, diz Lopes, apenas “com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos ainda hoje” (LOPES, 2008, p. 21). Mas isso não se deu de forma rápida, nem unânime e muito menos estável. Houve muito debate, tensões, alianças e rompimentos para que se estabelecesse o lugar da educação no Estado Republicano Francês. É preciso antes de tudo lembrar, como nos alerta Lopes (1982), que

Os interesses econômicos de apenas uma classe, a burguesia, permearam toda a Revolução. Contudo, para que a ordem burguesa fosse definitivamente assentada, travou-se um jogo político pela disputa do poder nos diversos períodos por que passou a Revolução, nos quais concessões, alianças e rupturas tiveram de ser feitas. (...). Nesse sentido é que se pode dizer que a Revolução Francesa foi uma revolução democrático-burguesa. (LOPES, 2008, p. 21)

É no interior desta Revolução Burguesa que a educação entra enquanto um lugar político fundamental a ser alterado e a ser conquistado:

A instrução vigente no período absolutista também deveria ser substituída por uma nova, que pudesse ser desfrutada por todos aqueles que tinham combatido pela supressão do domínio feudal. A partir daí, no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropriou da ideia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo (LOPES, 2008, p. 22).

Discursivamente, não falamos em visão de mundo. Interessa-nos percorrer os sentidos que foram estabilizando-se como unívocos e transparentes, por um processo ideológico (Pêcheux, 1988) cuja direção de sentidos, por ele estabilizada e cristalizada, é esta posta pela Revolução Burguesa.

Outro ponto fundamental de compreensão diz respeito ao funcionamento dos assim chamados *Cahiers de Doléances* no movimento de construção da Revolução Burguesa. Eles se dão mais fortemente no momento da convocação dos Estados Gerais em torno do processo eleitoral. Nesse momento, coube às Assembleias Eleitorais, que estavam encarregadas de nomear os delegados para a composição da Assembleia do Terceiro Estado, redigir *Cahiers de Doléances* que seriam anotações de queixas e exigências. Foram redigidos cerca de 60.000 cadernos.

Segundo Albert Soboul (1974, p. 107-108), os Cadernos do Terceiro Estado “não revelam a opinião de toda a ordem [...], mas unicamente da burguesia. Os da nobreza e os do clero afiguram-se igualmente importantes porque não havia até então ‘cahiers’ de base para essas ordens, salvo alguns poucos, redigidos pelos curas ou pelas comunidades eclesíásticas”.

Na administração daquilo que pode ficar no registro da queixa, da exigência, enquanto um memorável, encontra-se a educação. Como nos fala Lopes (2008), a necessidade de um novo sistema de estudos e de educação está presente nos *Cahiers* de todas as ordens dos três Estados que compõem a sociedade francesa daquele momento.

Como *flagrantes* dessa construção de necessidade histórica consensual entre os três Estados que compunham a França do final do século XVIII, encontramos, por exemplo, tal como compilado por Lopes (2008), nos cadernos do clero de Bar-sur-Seine, a seguinte exigência: “Talvez não exista assunto

[referindo-se à instrução] que mereça uma atenção mais séria da parte da Assembleia Nacional”, onde também se encontra: “É do interior das luzes reunidas nos Estados Gerais que deve sair **o plano tão universalmente desejado de uma educação** salutar e geral”; já nos cadernos de Rodez e de Saumur se exigia que “seja feito **um plano de educação nacional** para a juventude”; nos de Lyon, registram

que a **educação pública** seja levada em consideração e que se trabalhe seriamente para reformá-la e, para que isso seja possível, que ela seja confiada a um corpo docente cujos membros possam ser removidos seja por razões de negligência, de má conduta ou de incapacidade; que ela não seja dirigida segundo princípios arbitrários e que todos os professores públicos sejam obrigados a se conformar **a um plano uniforme** aprovado pelos Estados Gerais. (LOPES, 2008, p. 67)

Se a construção da necessidade de oferecimento de uma educação nacional (com um plano nacional,¹¹ universal) é uma regularidade perceptível nos *Cahiers* de uma forma geral, por outro lado, a construção das divisões e dos espaços de destino de um gesto tomado enquanto uma concessão precisa ser aqui realçada.

É o que acompanhamos agora, por meio do arquivo trazido por Duruy¹² (1882) e por Palméro¹³ (1951), compilados por Lopes (2008), com registros dos *Cahiers* da Nobreza, nos cadernos da Nobreza de Saints encontramos:

A Assembleia Geral voltará frequentemente sua atenção sobre os estabelecimentos **de educação pública** inexistentes em muitas partes do reino. Essas fundações, quase todas antigas, conservam a rotina dos séculos passados. É tempo de fazê-las

¹¹ Rede discursiva com Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares, e, mais contemporaneamente, a Base Nacional Comum Curricular.

¹² Duruy, Albert. *L'instruction publique et la Révolution*. Paris. Hachette. 1882.p. 52-53.

¹³ Palmero, J. *Histoire des Institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris. Sudel, 1951. p. 246.

participar das luzes adquiridas, de lhes dar um regime mais próprio para formar **cidadãos de todas as ordens** e sobretudo de propagar nos campos os meios de uma educação **suficiente** aos que os habitam e que possam se estender **até mesmo** aos pobres [...] ecomendamos a nossos deputados apresentar nosso voto pelo estabelecimento de uma Comissão encarregada especialmente de se ocupar da **instrução pública**.

Nos Cadernos de Paris, encontramos:

que a **educação pública** seja aperfeiçoada e estendida a toda a classe de cidadãos; que seja redigido para todo o reino **um livro elementar**, contendo, **sumariamente**, os pontos principais da Constituição; **que esse livro sirva em qualquer lugar à educação da primeira Juventude** e que os franceses aprendam, ao nascer, a **conhecer e respeitar suas leis**. (LOPES, 2008, p. 69)

Nos Cadernos de Guyenne (LOPES, 2008, p. 73), encontramos “que seja formado **um plano de educação pública, cujos princípios sejam análogos à Constituição Nacional** e que S. Majestade se encarregue de nomear um Comitê para tanto”.

A regularidade que coloca em um mesmo paradigma discursivo a educação pública, sua extensão até mesmo ao pobre, sua elementaridade, seu escopo ser equivalente ao da Constituição, às leis do Estado, vai se estabilizando.

Regularidade que vai expandindo-se à cidadania, sem, contudo, deixar de dividir, de modo consistente, os cidadãos. É isso que se vai materializando, por exemplo, nos *Cahiers de Blois* (LOPES, 2008, p. 53), em que se expressa “que seja estabelecido um Conselho composto das pessoas **mais letradas e mais esclarecidas** da Capital e das províncias e de cidadão de diversas ordens para formar **um plano de educação nacional acessível a todas as classes da sociedade** e para redigir os livros **elementares**”.

Ou ainda nos *Cadernos de Bailiado* de Saint-Mihiel (LOPES, 2008, p. 83), expressando que

a **educação nacional** é talvez o mais importante tema que passa a ser oferecido à consideração dos Estados Gerais. A **classe** que **mais necessita receber educação** é a numerosa **classe do povo**. Que a educação que lhe seja dada, **sem sair da simplicidade dos conhecimentos que bastam às suas necessidades, os instrua sobre os seus deveres e seus direitos**, tornando-lhes igualmente queridos à lei e à pátria, pelos sentimentos e convicção da felicidade que elas lhes garantem; que as **escolas das cidadezinhas ensinem, além da leitura, a escrita e um pouco de aritmética e acrescentem**, ao invés do catecismo religioso, **catecismo patriótico** que expõe de maneira segura e elementar as obrigações que encerra o título de **cidadão**.

Se a finalidade da educação para o pobre na Reforma Protestante era a de cristianizar, na Revolução Burguesa é a de torná-lo pertencente ao Estado na configuração de sua cidadania, que passa, assim como passava pela Reforma, por uma relação com a leitura e a escrita de textos (do catecismo religioso para um catecismo cívico, patriótico). Se a finalidade da educação pública desliza, mantém-se a divisão que implica uma simplicidade, elementaridade, algo próprio às necessidades projetadas por um grupo esclarecido, iluminado, mais letrado, sobre o *outro*, o alunado dessa educação básica: o povo, o pobre, os moradores de cidadezinhas...¹⁴

Temos, assim, um lugar-comum, consistente, coeso, apesar das disputas internas à própria Revolução. Conforme Lopes (2008, p. 73),

A unanimidade dos três Estados em relação à necessidade de reforma no aparelho escolar e a ausência de antagonismos entre eles nos seus aspectos mais essenciais, possibilitaram e obrigaram a Revolução a ter a publicização da instrução constantemente na pauta de suas discussões. Sua adjetivação, isto é, se obrigatória ou não, se laica ou não, se universal ou não,

¹⁴ Vislumbra-se a configuração de um sujeito urbano escolarizado (cf. Pfeiffer, 1997).

se gratuita ou não, vai depender do jogo de forças políticas, sociais e econômicas em cada momento da Revolução e do grupo que assume o poder.

De cada um dos períodos revolucionários, de cada grupo que lhe teve a direção, surgiram propostas **de como e por que tornar pública a instrução**. Comum a todas as propostas é o fato político de o assim chamado Terceiro Estado – a burguesia –

ter tomado a instrução como uma forma de legitimação, encontrando na publicização da instrução uma forma de tornar coesa toda a sociedade, seja pelos conteúdos, seja pela própria forma, e de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus (LOPES, 2008, p. 129).

Quanto a isso, a Constituição de 1789 já sinalizara um lugar para a instrução pública, tal como encontramos no título 1º., denominado “Disposições fundamentais garantidas pela Constituição”: “Será criada e organizada uma **instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita com relação às partes do ensino indispensáveis a todos os homens** e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em relação combinada com a divisão do reino”.

Aliado a isso, outro lugar de coesão consistente na Revolução é a relação estabelecida entre as posições na sociedade e a capacidade individual. Podemos observar esse funcionamento colocando em relação o Preâmbulo das “Disposições fundamentais” da Constituição e seu Artigo 6º.:

A Assembleia Nacional, desejando estabelecer a Constituição Francesa sobre a base dos princípios que acaba de conhecer e declarar, aboliu, irrevogavelmente, as instituições que feriam a liberdade e a igualdade dos direitos. **Não há mais nobreza, nem cargos dignitários, nem distinções hereditárias, nem distinções de ordens, nem regime feudal, (...) nem nenhuma outra ordem de cavalaria. Não há mais para nenhuma parte**

de nação, nem para nenhum indivíduo, nenhum privilégio, nem exceção, ao direito comum de todos os franceses. A lei não mais reconhece votos religiosos, nem outro engajamento contrário aos direitos naturais ou à Constituição. (Preâmbulo)

A lei deve ser igual para todos, quer quando protege, quer quando pune. A seus olhos todos os cidadãos são iguais e têm acesso, em igualdade de condições, a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, **segundo sua capacidade, e sem outra distinção que a de suas virtudes e talentos.**

Desse lugar coeso, quero continuar a traçar um percurso pela construção histórica da divisão e, portanto, da interdição que está na base do deslocamento do direito a *herdar* posição social para a necessidade de *conquistar* essa posição segundo a capacidade, as virtudes e os talentos de cada um. Para tanto é interessante acompanhar os grupos que deram direções de sentido diversas ao lugar da educação na Revolução.

Vejamos um recorte de uma das propostas que circulou pelas Assembleias Nacionais, a proposta de Talleyrand, a partir de Hippeau¹⁵ (1881, p. 33 *apud* LOPES, 2008, p. 68):

Deve existir para **todos os homens**, uma **primeira instrução, comum a todos**. Deve existir para um **grande número**, uma instrução que procure dar um **maior desenvolvimento às faculdades** e **esclarecer** cada aluno sobre a **sua destinação particular**. Deve existir para um **determinado número** uma **instrução especial e aprofundada**, necessária às diversas profissões das quais a sociedade deve retirar grandes proveitos.

Nessa pirâmide educacional, salienta-se no relatório de Talleyrand, que as condições econômicas não deveriam ser empecilho para o acesso aos graus

¹⁵ HIPPEAU, Celestin. *L'instruction publique em France pendant la Révolution*. Paris: Librairie Academique, 1881.

mais elevados, cabendo à Assembleia o oferecimento de bolsas de estudo para os “**alunos pobres, porém, bem dotados intelectualmente**” (LOPES, 2008, p. 81).

Como se pode observar, já estão instaladas a transparência e naturalização de que o que faz de um indivíduo mais capaz do que outro é tão somente seu intelecto, sua capacidade cognitiva inata – por graça divina ou genética (autorizo-me a ser anacrônica aqui!). As condições materiais de existência, entre as quais as diferenças estruturais das instituições configuradas para a entrada – ou não – dos alunos provenientes de diferentes espaços simbólicos, políticos, geográficos, regionais, de classes, não significam nessa discursividade. E isso se atualiza de forma perversa em nossa contemporaneidade brasileira.

Voltando à narratividade que proponho, lembro mais uma vez que foram muitos aqueles alçados a redigir relatórios com proposições para um Programa Nacional de Educação submetido à Assembleia Nacional. Até aqui, observamos aquilo que Talleyrand propôs. No ir e vir dos relatórios e relatores, quero observar agora a diferença da direção de sentido de ‘universalidade’ em Condorcet e Talleyrand. Para este último, a universalidade incidia nos conteúdos a serem ensinados – tudo poderia e deveria ser ensinado sem discriminação de qualquer tipo de conhecimento. Em Condorcet, a universalidade incidia no público da escola. Uma instrução estendida a todos.

A gratuidade é um meio não só de assegurar à Pátria mais cidadãos em estado de a servir e à ciência, mais homens capazes de contribuir para o seu progresso, mas ainda **de diminuir essa desigualdade que nasce da diferença das fortunas** e fundir entre si as classes que esta diferença tende a separar.

A ordem da natureza não estabeleceu na sociedade outra desigualdade, além de que é fundada na instrução e na riqueza e alargando a instrução atenuaremos ao mesmo tempo **os efeitos destas duas causas da distinção** (CONDORCET, 1953, p. 52)

No entanto, essa forma de relacionar a instrução à construção da igualdade não se dá sem contradições. É preciso que observemos, por exemplo, que a instrução é relativizada em seu referente discursivo. Acompanhemos, mais uma vez, Condorcet:

Para além das escolas primárias a instrução deixa de ser rigorosamente universal. Mas, parece-nos que atingiríamos o duplo objetivo de dar à pátria todos os talentos que podem servi-la e de não privar nenhum indivíduo da vantagem de desenvolver os que recebeu **se as crianças que revelarem maior capacidade num grau de instrução forem chamadas a frequentar o grau superior e mantidas à custa do tesouro nacional sob o nome de alunos da pátria** (CONDORCET, 1953, p. 5).

Contraditoriamente, como podemos ver, a relativização para estar nos graus superiores diz respeito às condições econômicas e intelectuais, sem qualquer discussão, aqui, sobre uma e outra, indicando-nos serem ambas absolutamente naturais e naturalizadas. A única relação estabelecida é a de que um dom intelectual natural individual pode superar a natural impossibilidade de continuidade dos estudos – os alunos da pátria, por uma aptidão natural, superam sua condição econômica, também natural, podendo continuar os estudos apesar de sua pobreza.

Como é a política formulada por Condorcet que se institui, e apesar de eu já ter chamado a atenção¹⁶ para suas formulações que estão na base fundacional de uma memória discursiva que ressoa fortemente na história da institucionalização do ensino no Brasil, sobretudo a partir do final do século XIX e muito fortemente no século XX, volto a ele para realçar a regularidade que sustenta a divisão do ensino que, mesmo sendo outra, é a mesma, discursivamente, daquela proposta por Talleryand. O que nos permite compreender que é sob um mesmo solo discursivo que estas políticas são propostas. Vejamos.

¹⁶ Cf. PFEIFFER, 2010.

Condorcet propõe a organização do ensino em quatro graus: primário, secundário, os institutos e os liceus. Acima deles, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes:

Nas escolas **primárias** ensina-se o que **a cada indivíduo é necessário** para se guiar por si mesmo e gozar a plenitude dos seus direitos. [...] As escolas **secundárias** são destinadas às **crianças cujas famílias podem prescindir de mais largo tempo do seu trabalho e consagrar à sua educação um maior número de anos e alguns rendimentos**. [...]. O **terceiro grau** de instrução abarca **elementos de todos os conhecimentos humanos** [...]. Encerra o necessário para o homem se poder habilitar ao desempenho das **funções públicas que exigem mais conhecimentos**, de se consagrar com êxito a estudos mais profundos. [...]. **Nos liceus todas as ciências seriam ensinadas em seu pleno desenvolvimento. Aí se formam os sábios** – aqueles que fazem da cultura do espírito e do aperfeiçoamento de suas próprias faculdades uma das ocupações da sua vida (CONDORCET, 1952, p. 8, 11, 18, 23 e 45).

Vê-se como se relativizam o geral e o específico, o elementar e o aprofundado, o para todos e o para alguns, dividindo a educação, seus objetos e os sujeitos dessa educação.

Encontramos ainda essas regularidades – as divisões – em relatórios que tiveram um impacto menor, como o de Lanthenas em que propõe “a organização das **escolas primárias**. [...] desde a idade de seis anos, [onde] as crianças dos dois sexos aí irão buscar **conhecimentos muito simples**, [...] cujo conjunto será **suficiente** para subtrair **a classe trabalhadora** da dependência na qual sua **ignorância** a reteve até agora, facilitando a cada **cidadão** o exercício de seus deveres e o gozo de seus direitos”. (LOPES, 2008, p. 117).

Ou ainda o relatório de Rommes, que precedeu Lanthenas na Convenção Girondina e teve algumas de suas proposições aprovadas. Rommes, ao responder àqueles que se colocavam contrários em a República arcar com a gratuidade da instrução a todos, formula: “**A instrução pública não é nem**

uma dívida, nem um favor da nação, **é uma necessidade.**” (LOPES, 2008, p. 106). Permito-me o parêntese de nos perguntarmos de que ordem é esta necessidade? De que ordem é a necessidade histórica construída nas políticas de ensino? E, em nosso caso específico, na Reforma do Ensino Médio?

Voltemos à narratividade que proponho, indo agora à convenção Jacobina que marca também essa forte regularidade na nova redação da Declaração dos Direitos do Homem em seu Artigo 22: “**A instrução é uma necessidade de todos.** A sociedade deve favorecer com todo seu poder os progressos da razão pública e colocar a instrução ao alcance de **todos os cidadãos**”.

Ao mesmo tempo, mostra-nos Buissons (1911), nas disputas de forças e sentidos na Convenção Jacobina, Hassenfratz critica o plano educacional vigente em discussão, afirmando que o Comitê, chamado nesse momento de Salvação Pública, não havia proposto “uma forma de educação própria às artes e aos ofícios” (BUISSONS, 1911, p. 87) o que para ele era a “parte essencial da instrução pública”. (BUISSONS, 1911, p. 89). Fora da Convenção, Hassenfratz continua a criticar a proposta, por meio de jornais, defendendo o que ele chama de uma educação industrial:

Não foi com festas que os ingleses conseguiram adquirir uma grande preponderância sobre a balança política da Europa e que os Estados Unidos da América se tornaram um país próspero: **foi dando à sua indústria nacional todo o desenvolvimento que ela podia ter.** (...) A mais bela festa que se pode oferecer à República Francesa é organizar a **educação das artes e ofícios**, é dar um grande impulso à indústria nacional (...) (Hassenfratz, 1816, p. 59. apud BUISSONS, 1911, p. 384-5).

Vemos aí uma relação para aquém do desenvolvimento profundo, dos sábios, e para além do desenvolvimento simples e elementar, do suficiente para ser cidadão, pertencer ao Estado, cômico de suas leis. Vemos uma relação com o **trabalho**, com um desenvolvimento econômico pautado na indústria, para o quê era **necessário** o ensino de artes e ofícios. Não são **profissões**. São os **ofícios e as artes industriais**. Diferença fundamental: diferentes tipos de ensino, diferentes razões para esses níveis de ensino, diferentes sujeitos da

educação com diferentes finalidades a partir de uma pretensa vocação aliada à capacidade, ambas individuais. Tangencia-se, cada vez com mais força, a liberdade de escolha, sempre limitada às vocações e capacidades.

Voltemos à narrativa e agora, em meio à Convenção Termidoriana, no tenso período entre 1794 e 1795, em que é Pierre Daunou que ganha espaço na relatoria sobre a instrução pública, tendo inclusive recebido seu nome a lei sobre a instrução. Esta lei exigia, por exemplo, o pagamento de uma retribuição dos alunos das escolas primárias e suprimia o salário do professor. É a lei Danaou que fechará, após inúmeros embates, uma posição da República diante da instrução, antes do golpe do 18 Brumário.

É preciso salientar que é a *liberdade* o ponto de ancoragem desse redimensionamento da instrução que, para Daunou, é aquilo que deve **limitar o Estado**. Conforme encontramos em Hippeau (1881, p. 479 *apud* LOPES, 2008, p. 68), declara Daunou: “Nós já dissemos: **liberdade** de educação doméstica, **liberdade** nos estabelecimentos particulares de instrução. Nós acrescentamos: **liberdade** de métodos para ensinar”.

Nesse ir e vir de grupos e propostas, e apesar de todas as contradições, houve um recrudescimento claro na Convenção Termidoriana. E é muito interessante que observemos que o recrudescimento se dê sob o argumento e a reivindicação da liberdade do indivíduo que limita, necessariamente, o lugar do Estado.

Nesse sentido, e começando a fechar essa narrativa, vemos com Lopes (2002) que é justamente a evidência da liberdade, na sua relação com a igualdade, que sustenta a possibilidade de se substituir o privilégio pela oportunidade: nada mais é dado a princípio, mas sim conquistado, o que permite centrar no indivíduo as possibilidades de bem aproveitar as oportunidades. O livre-arbítrio, sua evidência, garantida pela instituição de que não há ninguém *a priori* com mais vantagem do que outro, havendo apenas as virtudes naturais. E essas precisam ser destacadas, destacáveis e bem aproveitadas, igualmente, para proveito individual e da pátria. É nesse sentido que a autora afirma que

o indivíduo é enfatizado ao mesmo tempo como agente de sua evolução e agente de toda evolução social. O individualismo

acredita serem os indivíduos dotados de talentos, dons, e virtudes diferentes. Desfrutando de liberdade, o indivíduo vai, ao máximo de suas capacidades, atingir posição social vantajosa. (LOPES, 2002, p. 125)

Através de um discurso igualitário, nas Constituições e nas Declarações, a burguesia atribui ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Nesse sentido, a análise do princípio de igualdade e a análise do princípio de individualismo são indissociáveis. Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida (como desconhecê-la?). Ao reconhecer a desigualdade econômica, a burguesia deve também indicar o caminho para sua superação e o faz: cabe à instrução tornar os cidadãos “mais” iguais. Levando-se em conta que “os indivíduos não são igualmente dotados pela natureza”, alguns poderão ascender e superar a desigualdade real, outros não poderão. Depreende-se daí: o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de liberação e de igualização, mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe (LOPES, 2002, p. 129).

Sigo, ainda, com Lopes (2002) para fechar nosso trajeto por essas textualidades que configuram uma memória discursiva para as nossas políticas de ensino contemporâneas, salientando que, nos intensos e extensos embates que marcaram a instituição da Revolução Burguesa, a instauração da conclamação pela **liberdade** é um **ponto sem retorno** sobre o qual se ancora a Revolução. Referimo-nos ao efeito de evidência da liberdade (econômica, política, educacional, etc) que se constrói neste momento e que tem suas bases no humanismo, no movimento da Reforma: a libertação do homem e da razão humana junto com o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia (HOBBSAWM, 1996), ascensão que se dá sob a evidência de uma unidade do indivíduo, discernível e uno (FOUCAULT, 1987).

Retornando à reforma do Ensino Médio

Interessa-me, de modo breve, apontar para um ponto importante de minha reflexão. Se frisei, logo de saída, que meu interesse particular era o de compreender a construção da evidência da possibilidade onipotente de o aluno do ensino médio escolher, livremente, a seu bel-prazer, o itinerário formativo que estará à sua disposição, textualizada na Lei da Reforma do Ensino Médio, friso, agora, meu interesse de apontar que esta construção sustenta a legitimidade de um mundo que não cessa de se dividir (PÊCHEUX, 1990b), produzindo o efeito imaginário de que este jovem, referente discursivo construído na reforma do Ensino Médio, e a escola pressuposta pela reforma, têm escolhas. Ou seja, todos estão incluídos: os jovens, as escolas e os professores, nesse processo de construção de diferentes itinerários à disposição de todos. Não há divisão, não há história, não há o político funcionando. As condições materiais de existência são iguais para todos – efeito imaginário dos mais transparentes.

Nesse sentido, trago Silva (2017a, p. 5) que afirma

Falar em inclusão-exclusão, em igualdade de oportunidades, em defesa das diferenças individuais ou de classes, hoje, significa, pois, em relação a um interdiscurso, a uma memória discursiva de uma sociedade colonizada e escravocrata. Assim, as teorias educacionais e linguísticas que vão ser difundidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, produzem rupturas e deslocamentos e, ao mesmo tempo, repetições. Desencadeiam processos discursivos que sustentam muitas vezes as desigualdades, mesmo que de forma transformada, ou mesmo as aprofunda. Importante pensar, então, nessa convivência constante e tensionada aí existente.

Essa reflexão da autora nos permite fazer a relação com a formulação de Pêcheux (2011), em entrevista sobre a publicação do Livro *A Língua Inatingível*, na qual o autor reflete sobre o que vem chamando de lutas ideológicas de movimento, fazendo referência a movimentos da década de 1960 em torno da escola, da família, da religião, da divisão social do trabalho:

Ao mesmo tempo em que, sem dúvida, são uma questão de luta de classes no terreno da ideologia, essas lutas devem ser pensadas não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis (...) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominância da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações. (...)

A consequência teórica mais importante ao se tomar essa perspectiva, em minha opinião, é que os objetos ideológicos implicados no interior das lutas de movimento são necessariamente objetos de paradoxo lógico. Eles têm uma estranha propriedade de ser ao mesmo tempo *idênticos e antagônicos entre si* [...]. Esses objetos apenas existem como relações de forças historicamente móveis, como movimentos flexíveis que são surpreendentes por causa do paradoxo que eles possuem. Esses movimentos funcionam como unidades divididas [...]. (PÊCHEUX, 2011, p. 97).

É nesse sentido que podemos tomar as reflexões de Dias e Nogueira (2017) e de Silva (2017b) sobre a publicação da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental,¹⁷ em 2017, política de ensino entremeada na Reforma do Ensino Médio, uma vez que na lei o currículo escolar é significado pela relação entre a BNCC e os Itinerários. É esta relação que determina o currículo escolar.

Dias e Nogueira (2017, p.5) apontam que

o modelo das competências que sustenta a BNCC [...] é um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante.

¹⁷ Naquele momento, a BNCC do Ensino Médio ainda não havia sido publicada. Sua publicação para discussão e homologação foi feita no dia 3 de abril de 2018 e ainda não houve sua homologação.

[...]. [realçando que] O discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática.

De seu lado, Silva (2017b) nos mostra que na BNCC o efeito de sentido de um sujeito com “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BNCC, 2016, p. 35) em relação a “princípios éticos, políticos e estéticos” (BNCC, 2016, p. 35), redefinindo a cidadania no campo das políticas públicas de educação em que a inclusão, pela via jurídica, “em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos” (BNCC, 2016, p. 35), **“tende a neutralizar as divisões, os conflitos, possibilitando que a sociedade, o sujeito, a língua se apresentem e se representem como visíveis”** (SILVA, 2017b, p. 6.).

É nesse sentido, finalmente, de uma unidade dividida, que compreendo o modo como se instala a forma material *itinerário formativo*, sob o efeito imaginário de *todos incluir*, no gesto de que cada um fará a sua *escolha* de acordo com suas aptidões e seus desejos, dentro de uma escola, sempre igual a si mesma, que tudo pode oferecer.

Repito-me: contemporaneidade perversa.

Referências

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BUISSONS, F. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et Instruction Primaire*. Paris: Hachette, 1911.

CONDORCET. *Instrução Pública e Organização do Ensino*. Livraria Educação Nacional Ltda:Portugal, 1953.

DIAS, J. P. & NOGUEIRA, L. O Político-Ideológico na (Nova) Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Discursiva das Competências e Habilidades VIII SEAD - *O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência*. Anais do SEAD. Recife: UFPE, 2017. v. 8. p. 1-6.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis:Vozes, 1987.

HAROCHE, C. *Fazer Dizer, Querere Dizer*, Hucite: São Paulo, 1992.

HOBBSAWM, E. Ecos da Marselhesa. Tradução de M. Célia Paoli. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984)*. 1992. Tese (Doutorado) – IEL/UNICAMP, Campinas, 1992.

_____. A construção metafórica do povo brasileiro. *Organon*, Porto Alegre, n. 23: 145-154, 1995a.

_____. Que povo é esse?. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 3, n. 1: 101-114, June 1995b. Acesso em 28 de maio de 2018.

LOPES, E. M. T. *As Origens da Educação Pública – a instrução na revolução burguesa do século XVIII*, Argumentum Editora: Belo Horizonte, 2008.

LUZURIAGA, L. *História da Educação Pública*. São Paulo: Nacional, 1959. p.7-8.

ORLANDI, E. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, n. 16(2): 68-80, 2016.

_____. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (orgs). *Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2014. p.148-160.

_____. A Noção De “Povo” Que Se Constitui Em Diferentes Discursividades. In *Sentidos do Povo*, SILVA, S. M. S. São Carlos: Ed. Claraluz, 2006.

_____. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. A Língua Inatingível. Entrevista. In: ORLANDI, E. *Análise de Discurso. Michel Pêcheux – Textos escolhidos*. Campinas, Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. *Discurso estrutura ou acontecimento*. Pontes: Campinas, 1990a.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 19: 7-24, Campinas: IEL/UNICAMP, 1990b.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P.Orlandi. et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PFEIFFER, C. C. Sentidos na cidade: clichê e sujeito urbano. In: *Rua*, Campinas, n. 3, p. 37-58, 1997.

_____. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-99.

PFEIFFER, C. R. C. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil: lugar de leitura do professor de língua portuguesa. In: *X Congresso Internacional da ABRALIN: Pesquisa Linguística e compromisso político*, 2017, Niterói. Anais do X Congresso Internacional da Abralin Uff 2017. Niterói: UFF, 2017a. v. 4. p. 2099-2107. Disponível em: <http://www.anaisabralin.uff.br/index.php/revista/issue/view/4/Parte%204>

_____. A língua portuguesa como língua escolar no Brasil – processos de institucionalização. Apresentação de comunicação. *VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa - A União na Diversidade*. Santarém, Portugal, 2017b.

PFEIFFER, C. R. C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio: Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. In: *VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência*, 2017, Recife. Anais do SEAD. Recife: UFPE, 2017. v. 8. p. 1-8.

(http://anaisdosead.com.br/8SEAD/SIMPOSIOS/SIMPOSIO%20X_CP-feiffer%20e%20MGrigoletto.pdf)

_____. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. In: *O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência* (no prelo).

SILVA, M. V. da. O Sujeito Urbano Escolarizado e as Políticas de Língua(s): de Pobre a Excluído. *VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência*, 2017, Recife. Anais do SEAD. Recife: UFPE, 2017a. v. 8. p. 1-6.

_____. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. et al. (orgs.) *Análise de discurso em rede: cultura e mídia – volume 3*. Campinas: Pontes Editores, 2017b. p. 315-332.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, C. R. Português como língua escolar. Apresentação de comunicação. Campinas. *Anpoll*, 2016.

SILVA, M. V. da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1998. SILVA, M. V. de *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, C. R. Estado, Ciência, Sociedade: por entre línguas e teorias. *Letras (UFSM)*, v. 24, p. 87-113, 2014a.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, C. R. . Pedagogização do Espaço Urbano. *Rua (UNICAMP)*, vol. especial, p. 87-107, 2014b.

SOBOUL, Albert. História da Revolução Francesa. 2ª. Edição. Zahar Editora: Rio de Janeiro, 1974.

HIGH SCHOOL REFORM - THE EVIDENCE OF A FREEDOM OF CHOICE IN A SCHOOL FOR ALL

ABSTRACT

In the Reform of High School, there is the functioning of a discursive process that installs a univocal and homogenous sense in the demand for a freedom of choice. I work this process articulated to another already well established in terms of the evidence of a school for all.

KEYWORDS public education policies; high school reform; discursive memory.