

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA DA LEI Nº13.415¹

Karina Corrêa LELLES

Universidade de Brasília - UnB

Resumo: A reforma do ensino médio foi aprovada em fevereiro de 2017 com a proposta de solucionar problemas da educação brasileira. Entretanto, especialistas, professores e estudantes afirmam que a lei nº 13.415 não apresenta soluções coerentes com as reais necessidades do ensino, principalmente quando se trata da realidade das escolas públicas. Empresas privadas têm demonstrado interesse em investir na educação no país e, conseqüentemente, têm conseguido aprovar pautas no contexto das políticas educacionais em parceria com o governo, demonstrando que há uma luta hegemônica no campo da educação. Assim, o objetivo deste artigo é compreender quais interesses são representados discursivamente no texto da lei, e quais grupos as mudanças propostas na lei privilegiam através da análise da lei nº 13.415 pelo método sincrônico-diacrônico de análise linguística de textos, proposto por Pardo (2011). A problemática apresentada em torno da reforma do ensino médio é de natureza discursiva, já que envolve o embate entre perspectivas distintas (discursos) a respeito da questão. Esta pesquisa tem como proposta teórica-metodológica a análise do discurso crítica e a teoria da mercantilização de Fairclough (2001).

Palavras-Chave: Análise do discurso crítica. Reforma do ensino médio. Políticas públicas.

HIGH SCHOOL REFORM: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF LAW N °13.415

Abstract: High school reform was approved in February, 2017 with the objective of solving problems in Brazilian education. Nevertheless, specialists, professors and students affirm that law nº13.415 does not present coherent solutions towards the advancement of education, mainly when it concerns the needs of public schools. Private companies have shown interest in lucrative investments in this area, and have been able to promote agendas in political context of educational in partnership with the government, making it clear the hegemonic struggle in

¹ Artigo resultante de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como parte do programa de pós-doutorado júnior (PDJ) com projeto intitulado “A reforma do ensino médio: uma análise interdiscursiva de políticas públicas”, que toma parte no projeto “Análise interdiscursiva de políticas públicas”, desenvolvido junto aos programas de pós-graduação em Linguística e em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

education field. The objective in this article is to comprehend interests represented discursively on the text of law which privilege proposal changes in the law. In order to do so, an analysis of law nº13.415 is done by diachronic-synchronic method of linguistic analysis of texts, proposed by Pardo (2011). The problematic presented around high school reform is of a discursive nature, since it involves confrontation among distinctive perspectives (discourses) about the topic in question. The article is based in theoretical-methodological process of interdiscursive analysis of public policies critical discourse analysis and the discussion of education mercantilization by Fairclough (2001).

Keywords: Critical discourse analysis. High school reform. Public policies.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO CRÍTICO DE LA LEY Nº 13.415

Resumen: La reforma de la enseñanza media fue aprobada en febrero de 2017 con la propuesta de solucionar problemas de la educación brasileña. Sin embargo, especialistas, profesores y estudiantes afirman que la ley nº 13.415 no presenta soluciones coherentes con las reales necesidades de la enseñanza, principalmente cuando se trata de la realidad de las escuelas públicas. Las empresas privadas han demostrado interés en invertir en la educación en el país y consecuentemente han logrado aprobar pautas en el contexto de las políticas educativas en asociación con el gobierno, demostrando que hay una lucha hegemónica en el campo de la educación. Así, el objetivo de este artículo es comprender qué intereses son representados discursivamente en el texto de la ley y qué grupos los cambios propuestos en la ley privilegian a través del análisis de la ley nº 13.415 por el método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos, propuesto por Pardo (2011). La problemática presentada en torno a la reforma de la enseñanza media es de naturaleza discursiva, ya que implica el enfrentamiento entre perspectivas distintas (discursos) acerca de la cuestión. Esta investigación tiene como propuesta teórico-metodológica el análisis del discurso crítico, la teoría de la mercantilización de Fairclough.

Palabras-clave: Análisis del discurso crítico. Reforma de la enseñanza media; Políticas públicas

INTRODUÇÃO

Neste artigo realizamos uma análise interdiscursiva da lei nº 13.415, que trata da reforma do ensino médio, observando quais interesses são representados discursivamente e a quais grupos as mudanças propostas privilegiam. Para tanto, o texto da lei é analisado pelo método sincrónico-diacrónico para análise linguística de textos (MSDALT), desenvolvido por Pardo (2011). Compõem a base teórica deste artigo a análise de discurso crítica (Fairclough, 2003; Vieira, Resende, 2016; Resende, 2017), a discussão sobre mercantilização do ensino de Fairclough (2001) e pesquisas sobre políticas educacionais brasileiras (Shiroma *et al.*, 2011; Voss,

2011; Bernardi *et al.*, 2014; Ferreira e Ramos, 2017; Capaverde *et al.*, 2018; Lessa e Lopes, 2018; Silva, 2018).

Trata-se de contribuição a um projeto colaborativo que busca desenvolver um método para análise de políticas públicas, com base nos estudos críticos do discurso, consolidando uma análise interdiscursiva de políticas públicas (AIPP), conforme Resende (2017).² Como parte desse projeto mais amplo, o projeto de pesquisa “A reforma do ensino médio: uma análise interdiscursiva de políticas públicas” visa a uma compreensão abrangente da problemática em torno da mencionada lei, utilizando textos de diferentes gêneros, como textos institucionais publicados em sites do governo, notícias de jornais e de revistas da *web*.

Para a realização das análises dos textos que compõem os *corpora*, utilizamos o método sincrônico-diacrônico para análise linguística de textos (MSDALT), desenvolvido por Pardo (2011), e neste artigo utilizamos o método para analisar o texto da lei nº 13.415. Assim, entendemos que nosso trabalho se situa no âmbito da análise de discurso crítica de vertente latino-americana, aderindo ao propósito de gerar compreensão de algumas das complexidades envolvidas no campo de políticas públicas no Brasil, esforço em que colaboramos com colegas que focalizam outras políticas e seus contextos.

Na primeira seção deste artigo, contextualizamos e problematizamos a reforma do ensino médio. Em seguida, na segunda seção, refletimos sobre o conceito de *mercantilização* em Fairclough (2001), que é aqui relacionado a pesquisas atuais sobre o cenário político educacional brasileiro. Na terceira seção, apresentamos o MSDALT, que é, na quarta, seção aplicado em nossas análises. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

A LEI Nº 13.415

De acordo com informações do Portal Brasil (2016), pesquisas do índice de desenvolvimento da educação básica revelaram que o país estaria estagnado, segundo as últimas quatro avaliações, em um patamar abaixo da meta desejada. O Brasil ainda teria 1,7

² Também fazem parte deste projeto as pesquisadoras Renata Rena Rodrigues, Nair Luisa Rabelo dos Passos e Karin Ventura, membras do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade, e do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso. Para outros trabalhos a respeito da análise interdiscursiva de políticas públicas, ver Rodrigues (2018), Passos (2018), Resende (2018).

milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. O Ministério da Educação (MEC) afirmava, em 2016, que de cada cinco jovens de 15 a 17 anos que ainda não haviam concluído o ensino médio, três estariam matriculados nesta etapa, um ainda estaria no ensino fundamental, e um estaria fora da escola. Assim, o Governo Federal justificou a lei nº 13.415, que trata da reforma do ensino médio, por problemas que a educação brasileira vem enfrentando na formação de estudantes, focalizando sua atuação futura como profissionais para o mercado de trabalho no Brasil.

A lei nº 13.415 (Brasil, 2016) flexibiliza a grade curricular do ensino médio, o que, em teoria, permitiria que a/o estudante escolhesse parte das disciplinas a cursar. O texto divide o conteúdo do ensino médio em duas partes: 60% para disciplinas comuns, a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% para disciplinas de aprofundamento em uma área de interesse, entre as opções Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. Além disso, o modelo integra a formação técnica e profissional à carga horária do ensino regular e amplia a carga horária de 800 horas para 1.800 horas anuais, mediante financiamento da União aos estados e ao Distrito Federal durante 10 anos.

A BNCC estrutura o novo ensino médio em cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias, e formação técnica e profissional. A lei prevê que as instituições ofereçam às/aos alunas/os atividades de orientação no processo de escolhas das áreas de conhecimento ou de atuação profissional.

Em linhas gerais, as principais mudanças incorporadas são as que seguem: a língua inglesa ganha caráter obrigatório, enquanto o espanhol e outras línguas passam a ser optativas; há previsão de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, mas não há a obrigatoriedade para que as escolas ofereçam essas disciplinas; o atendimento a especificidades das comunidades indígenas e o ensino noturno regular são mencionados, mas sem aprofundamento ou diretrizes práticas; a formação técnica e profissional fica a critério dos sistemas de ensino; profissionais com “notório saber”, com reconhecimento dos respectivos sistemas de ensino, poderão ministrar aulas, além de profissionais com formação pedagógica. Os sistemas de ensino devem iniciar essas mudanças até julho de 2019.

A reforma se iniciou com a Medida Provisória (MP) 746 durante o governo Temer. Uma Medida Provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo/a presidente/a da República,

em casos de relevância e urgência. Assim, uma das primeiras críticas levantadas pela comunidade educacional é sobre a necessidade de se aprovar uma medida provisória de forma emergencial para reformar o ensino médio, quando essa ação demandaria contida reflexão e amplo diálogo com a sociedade.

A MP 746 e, posteriormente, a lei nº 13.415 trouxeram diversas discussões acerca das reais necessidades da educação brasileira. Silva (2018) afirma que a medida provisória 746 desencadeou um grande debate na comunidade educacional e na sociedade, principalmente com relação a extinção da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia, o que implicaria prejuízo para a formação crítica social das/os estudantes. Outro ponto polêmico é o reconhecimento do notório saber para atuação docente, pois precariza o trabalho educacional e compromete a qualidade do ensino. Mais um problema apontado por Silva (2018) é que a reforma foi elaborada sem a participação de docentes, impossibilitando uma construção curricular com referência em práticas reais dentro das escolas – sendo pensada sem a participação da comunidade escolar, a medida provisória torna-se uma imposição autoritária. Antes que a medida provisória se tonasse a lei nº 13.415, algumas audiências públicas foram realizadas com a participação de professoras/es e alunas/os. Entretanto, o texto pouco foi modificado, de modo que a consulta pública resultou pouco efeito prático.

Conforme apontamos neste artigo, há interesse de empresas privadas que conseguem aprovar pautas no congresso nacional com objetivos voltados à mercantilização do ensino. No contexto de aprovação dessa reforma do ensino médio, é possível sugerir que a lei beneficia certos grupos de poder. Com as análises discursivas apresentadas a seguir, podemos observar quais interesses são representados e a quais grupos essas mudanças privilegiam. Antes, porém, na próxima seção, vamos discutir o conceito de mercantilização do ensino que nos serve de chave interpretativa.

A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

A problemática proposta neste artigo em torno da reforma do ensino médio é de natureza discursiva, já que envolve o embate entre perspectivas distintas (discursos) a respeito da questão. De caráter interdisciplinar, a análise de discurso crítica (ADC) rompe fronteiras epistemológicas quando teorias linguísticas são mescladas a teorias sociais para uma abordagem sociodiscursiva. Reconhecer a linguagem como parte da vida social, um dos momentos da prática

social que se relaciona com todos os outros (Chouliaraki; Fairclough, 1999), é indispensável para o tipo de abordagem a políticas públicas que utilizamos aqui. Assim, com base no conceito de práticas sociais, concebidas como um ponto de conexão entre estrutura e ação, é possível desvelar efeitos ideológicos que permitem a manutenção de ordens discursivas e sociais.

É aí que se encontra o caráter crítico da pesquisa, uma vez que o objetivo de uma pesquisa dessa natureza é fazer emergirem tais efeitos e, como consequência, as relações assimétricas de poder na sociedade (Magalhães, 1986). A pesquisa se vincula, então, à ADC, em sua abordagem explanatória ou relacional-dialética (Magalhães *et al.*, 2018). Aplicando a ADC ao panorama da política educacional do ensino médio, torna-se possível desvelar jogos de interesses e disputas entre grupos sociais envolvidos.

Como vimos, a reforma do ensino médio foi iniciada com uma medida provisória, com força de lei, sem um debate prévio com a sociedade e com a comunidade educacional. A falta de diálogo do governo com professoras/es e estudantes para a decisão de quais mudanças interessam a esse setor da sociedade é uma negação à democracia. Fairclough (2001, pp. 127-128) afirma que “a luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade em diferentes níveis e domínios”, o que sugere a relevância de uma reforma como essa nas lutas hegemônicas em curso, não apenas no campo da política, mas também da divisão de classes e na manutenção de privilégios.

No Brasil, há um forte movimento de empresas privadas em direção às políticas educacionais. De acordo com Voss (2011), a educação no Brasil tem sido um campo de interesse de grupos empresariais, sendo estes os maiores responsáveis pelas mudanças feitas na estrutura do ensino básico, em parceria com o governo. A autora afirma que

o discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico é atualmente recontextualizado, pois a ênfase central das reformas educacionais contemporâneas não é a expansão da escolarização, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz do ensino, de modo a garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado profissional. (Voss, 2011. p. 45)

De acordo com Bernardi *et al.* (2014), empresários brasileiros organizaram fóruns e documentos, desde a década de 1990, apontando interesse na construção de uma agenda educacional voltada para a produção de uma sociabilidade mais adequada aos interesses de capitais privados nacionais e internacionais. Os autores afirmam que esses grupos empresariais propunham reformar a educação, com o objetivo de torná-la mais eficaz às novas demandas do capital, formando assim um perfil de trabalhador/a que domine as novas competências tecnológicas e organizacionais. Assim, além de propor a importação do modelo empresarial, também se pretendia reconstruir a função social da educação, destituindo-a de seu caráter público. Bernardi *et al.* (2014) atentam para o fato de que

as reivindicações das lutas pela democratização da educação são incorporadas e ressignificadas e o empresariado brasileiro empregando o discurso de educação para todos e todos pela educação apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990. Tais reformas anunciavam como objetivo central a melhoria da qualidade da educação, o que inclui ampliação de jornada escolar, e universalização do atendimento. (p.3)

Assim, embora se apresentem com discurso muitas vezes sedutor, essas reformas escondem interesses contrários àqueles da comunidade escolar. Shiroma *et al.* (2011) afirmam que, no Brasil, essa política de ideologia gerentista foi impulsionada pelo movimento empresarial “Todos pela Educação”. O movimento propõe a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto ao Estado no provimento da educação. O mais impactante é que esses empresários têm o poder de pautar a agenda governamental, “reafirmando o papel do Estado e redefinindo o sentido e o significado da educação pública” (Shiroma *et al.*, 2011, p. 226). Prova disso é que o citado movimento empresarial teve seus interesses representados na audiência pública mista realizada no dia 9 de novembro de 2016, com ideias muito alinhadas às que foram aprovadas pelo governo para compor a lei nº 13.415, especialmente no que concerne à formação de jovens visando a sua atuação no mercado de trabalho.

O interesse dos grupos empresariais na educação brasileira parece ser reflexo do processo de mercantilização da educação. Fairclough (2001, p. 265) afirma que em várias partes do mundo a educação vem sofrendo o processo de mercantilização, pelo qual “os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias (*commodities*) no sentido

econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”. O processo de mercantilização representa um forte aspecto da cultura empresarial. Para o autor, o discurso educacional está mercantilizado desde a onda neoliberal dos anos 1990, quando estudantes passam a ser consumidores/as e clientes que acreditam poder escolher/ consumir cursos que possibilitariam uma boa colocação no mercado de trabalho, de acordo com suas habilidades, mas também se tornam “peças” treinadas para o mercado. O conceito de habilidades reforça a noção de aperfeiçoamento de características pessoais, enaltecidas como “únicas”, mas também pode ser apropriado como estratégia para atrair clientes e ainda formar mão de obra especializada. Para Fairclough,

o discurso educacional *mercantilizado* é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra “habilidade”, e palavras associadas como “competência”, mas uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidade, transferência de habilidade e outros (2001, p. 267).

Avaliando o contexto da reforma do ensino médio, é possível afirmar que a educação no Brasil vem se tornando um mercado em que estudantes são ressignificados/as como consumidoras/es de um ‘menu educacional’, e, ao mesmo tempo, mão de obra para o mercado de trabalho, à medida que investem em cursos para se especializarem. A reforma do ensino médio parece visar à consolidação de mão de obra adequada às necessidades do mercado, pois na lei nº 13.415 as/os estudantes devem escolher seus itinerários educativos a partir das ‘suas habilidades’ e áreas de interesses, e as escolas devem ser responsáveis por guiar as/os estudantes na escolha deste itinerário através de orientação vocacional. Além disso, os itinerários formativos também sugerem relações com tecnologia e conhecimentos empresariais.

Em uma análise sobre a MP 746, Ferreira e Ramos (2018) afirmam que o setor privado vem apoiando a reforma do ensino médio, e que “a iniciativa da edição da MP nº 746 parece aproximar-se, ao mexer com toda a estrutura de organização do ensino médio, com os interesses do capital” (p. 1193). Em sua pesquisa sobre a reforma do ensino médio, Silva (2018, p.12) também conclui que

nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação

humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.

A educação do Brasil enfrenta, portanto, uma associação entre grupos empresariais e o governo neoliberal, e seus interesses parecem estar acima das necessidades da sociedade, sobretudo a necessidade de ter uma educação básica pública de qualidade e universal, capaz de fazer face às desigualdades estruturais brasileiras. Grupos empresariais associados ao governo têm influência decisiva na reforma do ensino médio, priorizando os seus interesses e não as necessidades apontadas por docentes e discentes. A educação, apropriada como instrumento de hegemonia, vê-se enfraquecida em suas funções mais humanas.

Paulo Freire (1987) já afirmava que a desigualdade entre classes sociais acarreta opressão das classes populares. Para ele, a educação é uma forma de despertar a criticidade, fazendo com que as pessoas envolvidas no processo educativo, docentes e discentes, desenvolvam sua autonomia e consciência social. Para Freire (1987), a educação deve ser a prática da liberdade, e isso fez que suas ideias fossem vistas como subversivas durante os governos militares, levando-o a ser exilado por um período de 16 anos.

Essa educação libertária parece estar em risco não só com a reforma do ensino médio, mas também com a possibilidade de o projeto de lei “escola sem partido” ser aprovado com a atual guinada política à extrema direita. Capaverde *et al.* (2018) também apontaram, em pesquisa sobre a “escola sem partido”, que esse projeto representa interesses do mercado.

O Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, como diria Maurício Tragtenberg é uma “ideologia do fim das ideologias”, defendida por quem cultiva a neutralidade científica como “**ethos**” ideológico da Ciência, num universo burocrático, em um estado a serviço da classe dominante e do interesse das grandes corporações nacionais e multinacionais. Essa PL tem como função garantir que o ensino opere para manter e reproduzir as condições sociais de produção, condicionando a mão de obra. (Capaverde *et al.*, pp.15-16)

Apesar do projeto “escola sem partido” não ser nosso objeto de análise neste artigo, é importante ressaltar sua relação com interesses do mercado, assim como acontece com a reforma do ensino médio. Os dois casos sugerem interesses sobre a educação brasileira mais voltados às necessidades de grupos mercadológicos que à oferta de uma formação humana. Não

é à toa que a perseguição às ideias freireanas mostra um ponto de contato entre as duas diretrizes.

1. O MÉTODO SINCRÔNICO-DIACRÔNICO PARA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS (MSDALT)

O MSDALT é eficiente para uma investigação em ADC porque é um método de base linguística que permite realizar análise discursiva qualitativa, textualmente orientada e aprofundada de textos de diversos gêneros, criando uma base segura para a interpretação dos dados. No caso desta pesquisa, escolhemos usar o MSDALT para análise de dois diferentes gêneros: audiência pública e lei. Para este artigo, foram recortadas algumas análises da lei nº 13.415 com vistas a responder as questões que foram anteriormente apontadas: quais interesses são representados discursivamente no texto da lei e quais grupos as mudanças propostas na lei privilegiam.

Laura Pardo (2011) desenvolveu o MSDALT, propondo a análise de categorias que são organizadas em um quadro, como ilustramos a seguir. Utilizando o método, o texto a ser analisado deve ser distribuído de acordo com as categorias com as quais se relacionam as partes das emissões. As emissões são enumeradas de acordo com a ordem em que surgem no texto, como forma de organizar os dados. Para efeito de exemplo, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Categorias de análise da MSDALT

F-P	Tempo	VI	Alterações	Carga horária	Sistemas de ensino
E1 [Art.º 1º - O art. 24da lei nº 9394	de 20 de dezembro de 1996	passa a vigorar	com as seguintes alterações:		
Art.24...				I -a carga horaria mínima anual será de 800 horas	para o ensino fundamental e para o ensino médio
				distribuídas por um mínimo de 200 dias	de efetivo trabalho escolar,
				excluído o tempo	reservado aos exames finais, quando houver.]

Fonte: Elaboração própria

Mariana Marchese (2011, p. 161) ressalta uma das principais vantagens do método, que é permitir “analisar as categorias de modo sincrônico, ou seja, em sua ocorrência dentro de cada emissão e também diacronicamente, isto é, ao longo de todo o texto dentro de uma mesma categoria”. As categorias dispostas no quadro são nomeadas por Pardo (2011) como

gramaticalizadas, obrigatórias em todo texto, e *semântico-discursivas*, que variam de acordo com cada domínio discursivo.

As categorias gramaticalizadas são:

Falante-Protagonista: corresponde a qualquer pessoa pronominal ou qualquer referente nominal que tome o argumento do falante. É importante destacar que esta categoria não aparece necessariamente na posição do sujeito gramatical ou lógico da emissão.

Verbo 1 (nexo de valor 1): com o qual o falante atua de alguma maneira. Esta categoria marca somente a ação do falante-protagonista e não a de outros atores que aparecem no texto.

Ator/Atores: qualquer pessoa pronominal que toma os argumentos opostos aos que sustentam o falante.

Verbo 2 (nexo de valor 2): se relaciona com as ações dos Atores

Tempo e lugar: correspondem a orientação espaço temporal necessária e obrigatória em qualquer texto.

Operador pragmático: aparece em todos os textos e tem distintas funções, desde assinalar como se deve interpretar uma parte da emissão, de conectar emissões distintas ou setores na emissão ou como recurso para interpelar ou alcançar a cumplicidade do leitor.

Negação: é uma categoria que pode aparecer negando o verbo, outras palavras ou setores de uma emissão. Essa categoria não tem o mesmo grau de obrigatoriedade das demais. Entretanto, deve ser colocada caso as negações tenham um valor interpretativo importante para o analista. (PARDO, 2011, pp 67-68)

É importante ressaltar que as categorias gramaticalizadas contêm também carga semântica e que podem ser classificadas de acordo com a necessidade da/o analista. A diferença está principalmente no fato de que as funções discursivas nas categorias gramaticalizadas são mais estáveis.

As categorias semântico-discursivas são categorias próprias e particulares encontradas em cada texto, conformes aos domínios discursivos implicados. A/O analista as identificará no texto de acordo com o desenvolvimento temático e as representações presentes. Deste modo, a classificação e a denominação que a/o analista der às diferentes categorias semântico-discursivas envolverá diretamente as categorias representacionais que se revelam no texto. Assim, a análise cobre as representações discursivas que, de acordo com Pardo (2011), são partes fundamentais das representações sociais e entram em contínua retroalimentação com o discurso. Pardo (2011, p. 67) ressalta a importância de se ter um critério de interpretação

estabelecido ao longo do trabalho, para que o modo de compreender o fenômeno estudado seja coerente.

No caso desta pesquisa, foram utilizadas as categorias gramaticalizadas propostas por Pardo (2011), e as seguintes categorias semântico-discursivas que se desvelaram no texto da lei foram alterações, carga horária, sistemas de ensino, componentes curriculares, governo, BNCC e verbas. Essas categorias marcam basicamente os principais tópicos que se encontram no texto. Marchese afirma que

a aplicação crítica do método a diferentes corpora de textos confirmou ser um modo eficiente para se analisar como os atores sociais representam e reconstróem discursivamente o mundo, porque permite mapear o modo como esses atores categorizam linguisticamente sua realidade (2011, p.160)

No caso da pesquisa de que este artigo é recorte, por meio das representações encontradas no texto podemos identificar interesses subjacentes, o que indica as formas assimétricas de poder em jogo nessa disputa, e as respostas que o texto legal lhes confere.

2. AS ANÁLISES

A lei nº 13.415 foi analisada em sua totalidade com o MSDALT. Como não seria possível apresentar todos os quadros analíticos que realizamos, a seleção de alguns trechos apresentados aqui foi dirigida pelos objetivos deste artigo, voltados à análise dos interesses em jogo na reforma do ensino médio.

Tomamos o Quadro 2 como apenas um exemplo dos vários quadros realizados e que nos permitem algumas conclusões. As análises apontam que na lei nº 13.415 os sistemas de ensino ganham autonomia, no poder (“possibilidade”) para decidir sobre como serão organizados os itinerários formativos e os componentes curriculares explicitados na lei. A discussão acerca desse poder remete ao fato de que as escolas da rede particular terão muito mais condições de infraestrutura para oferecer itinerários formativos de educação integral do que as escolas públicas, que via de regra recebem investimentos insuficientes, e as políticas neoliberais impostas – especialmente a PEC 155, chamada PEC dos Gastos, ou PEC da Morte, que prevê congelamento de investimentos no Brasil por 20 anos – de modo algum sinalizam superação

desse cenário. O interesse das empresas privadas na reforma do ensino médio, conforme afirmam Shiroma *et al.* (2011), Voss (2011) e Bernardi *et al.* (2014), explica-se também aí.

Quadro 2 – Análise da lei nº 13.415: emissão 30

F-P	Sistemas de ensino	Componentes curriculares	BNCC	Espaço
E30[Art.36º		O currículo do ensino médio será composto e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio de ofertas de diferentes arranjos curriculares conforme	pela BNCC	relevância para o contexto local
	e a possibilidade dos sistemas de ensino,	a saber:		
		I-Linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas; V-formação técnica e profissional.]		

Fonte: Elaboração própria.

O novo ensino médio tende a aumentar assim as diferenças sociais e mitigar o papel da educação nos enfrentamentos de desigualdades estruturais no Brasil. O poder que se confere aos sistemas de ensino tende a beneficiar as redes particulares e as classes com maior poder econômico para comprar no mercado certos pacotes educativos. A liberdade de escolha dos itinerários formativos das/os alunas/os será drasticamente limitada ou expandida conforme o tipo de escola que puderem frequentar.

Outro aspecto que se pode ressaltar no excerto disposto no Quadro 2 é a natureza dos próprios itinerários formativos, presentes na categoria componentes curriculares. É hiperlexicalizada uma formação totalmente relacionada ao mercado de trabalho empresarial e tecnológico, o que se evidencia no uso de termos como “tecnologia”, “aplicadas”, “formação técnica e profissional”. Esse movimento se insere na perspectiva do processo de mercantilização do ensino (Fairclough, 2001), que prioriza formar mão de obra para o mercado ao mesmo tempo em que atrai “clientes” para o mercado da educação, conforme a necessidade de cada “contexto local”. A referência explícita à relevância do contexto local pode ser lida de várias maneiras. Pode ser um instrumento de relação entre a educação e as necessidades sociais, quando a formação se volta ao social, mas também pode favorecer a formação técnica conforme as ‘necessidades do mercado’, no sentido da mão de obra necessária ao lucro. No texto da lei, e especialmente a

hiperlexicalização antes comentada, tudo aponta para essa segunda interpretação de “conforme a relevância para o contexto local”, ainda no Quadro 2.

No quadro a seguir, há ocorrências que também se relacionam com a mercantilização do ensino:

Quadro 3 – Análise da lei nº13.415: emissão 22

F-P	Componentes curriculares	Sistemas de ensino
E22 [§4º	Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o ensino da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente, o espanhol,	de acordo com a possibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.]

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

As línguas ofertadas em caráter optativo dependerão das possibilidades das escolas, novamente privilegiando as escolas particulares, já que essas têm, em geral, mais condições de oferecer uma variedade de línguas estrangeiras em seu ‘menu’ do que a escola pública. Há outra informação nesse excerto que se destaca: a “obrigatoriedade do ensino da língua inglesa”. Em 2005, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no artigo 36, inciso 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatória a oferta do espanhol na educação média. O objetivo era favorecer nossas relações no continente sul-americano. Essa lei corroborava o pacto de políticas linguísticas do MERCOSUL para que houvesse integração entre falantes dos países de língua espanhola e o Brasil, único país lusófono da América Latina.

Na lei nº 13.415, a língua espanhola perde o seu caráter obrigatório, o que representa também um desmoronamento da força das políticas linguísticas do MERCOSUL e é um indicativo do enfraquecimento das próprias alianças do Brasil com os países da América Latina. O inglês é a língua que representa a força do mercado capitalista financista, dominado pelos Estados Unidos, e é a mais apropriada para representar uma educação que prioriza a formação de mão de obra – além de, no mesmo sentido anterior, sinalizar os novos contornos das políticas externas brasileiras pós-2018.

No quadro a seguir, estão preenchidas as colunas de componentes curriculares e atores:

Quadro 4 – Análise da lei nº13.415: emissão 30

Componentes curriculares	Atores (Prof. e estudantes)
E11[Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral	do aluno
de maneira a adotar um trabalho voltado	para o seu projeto de vida e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.]

Fonte: Elaboração própria

Relacionar o projeto de vida da/o aluna/o com os componentes curriculares indica uma representação de que um projeto de vida deve estar embasado na escolha profissional, já que a lei nº 13.415 prioriza a formação para o mercado de trabalho como o aspecto formativo mais destacado. Relacionar o projeto de vida à escolha profissional reduz o valor humano da educação, retirando da escola sua relevância na formação de cidadãs/ãos críticas/os e conscientes do seu papel na sociedade. Vale ressaltar que isso também se alinha aos objetivos do movimento “escola sem partido”, como mencionado anteriormente (Rodrigues, 2018).

A relevância da organização dos dados em quadros sincrônico-diacrônicos, assim isolados do contexto discursivo mais amplo, pode parecer questionável. Contudo, mostra-se certamente eficaz quando, realizada a organização de um conjunto textual mais extenso (como é o caso de nossos dados), observam-se as colunas, na leitura diacrônica. É difícil mostrar esses quadros em artigos como este, já que os mesmos ocupam muitas páginas, mas podemos comentar alguns resultados da análise diacrônica da lei. As colunas componentes curriculares, sistemas de ensino, verbas e BNCC estão mais densamente preenchidas, ao mesmo tempo em que há baixa ocorrência na coluna de atores, o que chama atenção para o empoderamento das redes de ensino (e, claro, especialmente a rede particular, como argumentamos), que, alinhadas à BNCC, poderão optar sobre como organizar as disciplinas e os itinerários optativos propostos pela lei. O fato de haver um esvaziamento na categoria atores é um indicativo de que os interesses e mesmo a atuação de docentes e discentes não estão sendo priorizados na lei. Há forte densidade representacional também na coluna verbas, o que ressalta que a parte do financiamento é priorizada pelo governo quando comparada a outras colunas que ficaram praticamente vazias, como a dos atores, já citada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerado o contexto em que a lei nº 13.415 foi aprovada, e com base na discussão da mercantilização do ensino de Fairclough (2001) e na de Shiroma *et al.* (2011), Voss (2011), Bernardi *et al.* (2014), Capaverde *et al.* (2018), Lessa e Lopes (2018) e Silva (2018) sobre o domínio das empresas privadas nas decisões relacionadas ao ensino no Brasil, o texto de lei analisado aponta que a reforma do ensino médio privilegia as escolas privadas que objetivam atrair clientes em potencial para consumir seus cursos, e em termos políticos potencialmente aprofundará as desigualdades estruturantes de nossa sociedade. Além disso, a reforma prioriza a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, reduzindo o valor humano da educação.

Nesse sentido, essa reforma pode ser associada aos ataques recentes à obra de Paulo Freire e ao projeto que se auto denomina “escola sem partido”. À educação, esvaziada de seus sentidos humanos, sociais e políticos, resta a subserviência ao mercado. Ainda, a lei nº 13.415 exclui o valor das/os profissionais da educação, já que esse grupo pouco é citado ao longo do texto da lei, como se discutiu ao final da seção anterior, quanto ao aspecto diacrônico da análise textual.

A reforma traz um risco de aumento das diferenças sociais. As análises sugerem que as redes particulares de ensino continuam sendo privilegiadas, pois a reforma amplia autonomia para que as instituições de ensino organizem e determinem, de acordo com as suas possibilidades, como serão oferecidos os “itinerários formativos”.

A população de baixa renda será a mais afetada, potencialmente alcançando menos oportunidades para enfrentar o mercado de trabalho com as mesmas oportunidades dos estudantes das classes sociais mais altas. Em uma realidade em que as escolas públicas já enfrentam, muitas vezes, realidades de precariedade no investimento de recursos, e diante do cenário de políticas neoliberais radicais, a lei não oferece alternativas para que as condições materiais e de infraestrutura das escolas públicas mudem e, portanto, a maior parte delas dificilmente poderá fazer frente aos ‘menus educacionais’ de muitas empresas de educação.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, M. L.; ROSSI, A. J.; UCZAC, L. H. 2014. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias**: empresários interlocutores e clientes do estado. In: Cadernos do V ANDEP sul. Florianópolis, out.2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

CAPAVERDE, C.B; LESSA, B.S., LOPES, F.D. **“Escola sem Partido” para quem?**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, p. 1-16, mai. 2018.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press,1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FERREIRA, R.A; RAMOS, L.O.L. **O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 26, n101, p. 1176-1196, out/dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAGALHÃES, I. 1986. **Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso**. Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 2, n.2, p.181-205, fev.1986.

MARCHESE, C.M.; RESENDE, V. M. **São as pessoas pobrecitas de espírito que agudizam a pobreza dos pobres**: análise discursiva crítica de testemunho publicado na revista cais- o método sincrônico diacrônico diacrônico. Brasília: Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v.2, f.12, p. 150-178, fev. 2011.

PARDO, M.L. **Teoría y metodología de la investigación lingüística**: método sincrónico-diacrónico de análisis lingüísticos de textos. Buenos Aires: Tersites, 2011.

PASSOS, Nair Luisa Rabelo dos. **#Elasótem16anos**: análise discursiva crítica de postagens em rede social sobre caso de estupro coletivo no Rio de Janeiro. In: VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil - Anais Eletrônicos. Anais...Brasília (DF) UnB, 2018.

RODRIGUES, R. R. **Nota técnica do Ministério Público Federal sobre o Programa Escola sem Partido**: discursos de inconstitucionalidade. In: VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil - Anais Eletrônicos. Anais...Brasília (DF) UnB, 2018.

RESENDE, V. M. Reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. *In*: RESENDE, V. M.; REGIS, J. F.: Outras perspectivas em análise de discurso crítica. Campinas: Pontes. pp. 11-52, 2017.

RESENDE, V. M. **Análise interdiscursiva de políticas públicas**: reflexão epistemológica. *Âmbitos*, v. 39, p.52-64, 2018.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. Fatima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, S; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 222-248, 2011.

SILVA, M.R. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em revista: palavra aberta, v.34, p. 1-15, out. 2018.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes, 2016.

VOSS, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: contextos e discursos. Cadernos de Educação, v.38, n.43, p.43-67, jan/mar.2011.



Karina Corrêa LELLES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (2004), mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2007), doutorado sanduíche em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires (2014) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: compreensão linguística, signos e representação. Tem experiência como professora de graduação e pós-graduação e se interessa em desenvolver pesquisas que relacionem linguagem, cultura e sociedade. Concluiu o pós-doutorado na UNB em 2019 no Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade (Nelis), desenvolvendo estudos na área de Análise do Discurso **Crítica**.

Recebido em 27/setembro/2020 - Aceito em 29/novembro/2020