



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA POLÍTICA
CIÊNCIAS SOCIAIS

LARISSA HELENA OLIVARES HERÉDIA

Políticas públicas, discurso e legitimação:
Um estudo de caso sobre a Reforma do Ensino Médio
(Lei nº 13.415/2017)

Florianópolis

2019

LARISSA HELENA OLIVARES HERÉDIA

Políticas públicas, discurso e legitimação:
Um estudo de caso sobre a Reforma do Ensino Médio
(Lei nº 13.415/2017)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de licenciada em Ciências Sociais.
Orientador: Profº Drº Marcelo Simões Serran de Pinho

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Herédia, Larissa Helena Olivares
Políticas públicas, discurso e legitimação : Um estudo de
caso sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei n° 13.415/2017)
/ Larissa Helena Olivares Herédia ; orientador, Marcelo
Simões Serran de Pinho, 2019.
94 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

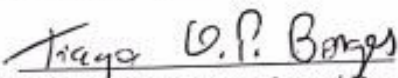
1. Ciências Sociais. 2. Análise de Políticas Públicas.
3. Discurso e legitimação. 4. Reforma do Ensino Médio (Lei
n° 13.415). 5. Análise de Conteúdo. I. Serran de Pinho,
Marcelo Simões . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

LARISSA HELENA OLIVARES HERÉDIA


Políticas públicas, discurso e legitimação:
Um estudo de caso sobre a Reforma do Ensino Médio
(Lei nº 13.415/2017)

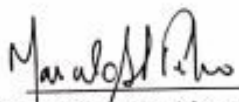
**Este Trabalho Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do
Título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em
Ciências Sociais.**


Florianópolis, 09 de Julho de 2019.


Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Marcelo Simões Serran de Pinho
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Dr. Fabio Alves dos Santos Dias
Instituto Federal Catarinense


Prof. Dr. Jacques Mick
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à todas as professoras e professores deste Brasil, na luta pela defesa da Educação nossos desafios são gigantes, mas tornam-se pequenos diante da nobreza da causa que nos move.

AGRADECIMENTOS

Dedico meus primeiros agradecimentos àqueles que agora - quem diria - poderei referir me como colegas de profissão. Profissão cuja a premissa é das mais belas que há: educar. Por ter a absoluta certeza de que sem vocês essa conquista jamais existiria faço questão de aqui honrá-los: Robson, professor de Ciências, Andrea, Tiago e Gisele, professores de história, Kátia de filosofia e sociologia, André de química, Leonardo de programação, professor Daniel de biologia, professora Grasiela de física e professores Leandro e Marlos de Geografia. Aos professores da graduação que marcaram meu eu *academicus* agradeço ao professor Ary de teoria sociológica I, professor Carlos Eduardo de teoria sociológica II, Carolina de Teorias da Educação, Alcione de Organização Escolar, Elisandra de Didática B, Eduardo de Sociologia da Educação e Jacques de Pensamento Social Brasileiro.

Meus agradecimentos ainda mais especiais às professoras Nise e Marivone por toda caminhada durante o estágio de docência. Meus agradecimentos ao meu orientador de TCL, Marcelo pela dedicação em demonstrar a função social da pesquisa sociológica no Brasil e pela clareza e abertura com que me orientou durante a construção deste trabalho. Agradeço também aos meus colegas (e amigos) de licenciatura e estágio Ana Luiza, Gabriela e Dieison por todas as trocas que fizemos nos últimos dois anos de jornada para tornarmos professores, tal caminho não teria sido tão rico sem vocês.

A despeito da vida não acadêmica, na qual quase sempre encontramos outras formas de resposta: da minha família, são à muitos/as que eu gostaria de discorrer agradecimentos, mas por falta de espaço, um especial obrigada à minha avó Fátima, à irmã Emanuela, tia Luci e ao meu pai Sérgio pela criação horizontal e amiga que tive e por estarem sempre abertos e interessados pela pessoa que fui me tornando, não sei o que eu seria sem vocês. Aos amigos/as, minha mais profunda gratidão à minha rede de apoio, cuja o vínculo não poderia ser definido senão por familiar, Julia, Juliana, João, Louise, Kris e Gabi me faltam adjetivos para caracterizar a importância que vocês têm. Um obrigada caloroso também Ana Maria e Cadu pelos laços que fizemos, sem os quais o andamento desse trabalho teria sido muito mais solitário.

Agradeço também meus sogros Marta e Luciano por me acolherem em sua família e por todo apoio e confiança decorrentes disso. Por fim, agradeço meu melhor amigo e companheiro Leonardo, cujo carinho e apoio em cada momento de crise existencial foram fundamentais nesse processo, além da paciência e disposição em ler e reler cada capítulo concluído com nada senão elogios e críticas construtivas.

RESUMO

A partir do desconforto diante do entendimento da educação enquanto reprodutora das estruturas sociais combinado à vontade de utilizar-se do pensamento sociológico para racionalizar discussões altamente ressignificadas e pensando na relevância do trabalho de mapeamento, pesquisa e avaliação das políticas públicas no Brasil culminou-se na escolha do objeto de análise desta pesquisa, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415). Com base em um breve desenho do cenário educacional brasileiro e um revisionismo histórico acerca das políticas educacionais implementadas no país de o século XX até o presente momento, buscou-se apoio teórico na bibliografia de análise de políticas públicas de modo que foi possível ancorar o axioma da presente pesquisa: as disputas de ideias como relevantes para a legitimação de políticas públicas dissociadas de alternativas de solução mais racionais e embasadas cientificamente. Considerando a tramitação da Medida Provisória nº 746 de 2016 e suas implicações legislativas, foi conduzida uma análise de conteúdo acerca da divulgação oficial do governo federal, de modo que pudessem ser percebidas as unidades de sentido utilizadas discursivamente em prol de sua legitimação, os imbricamentos de poder e interesses presentes no jogo político interno e que levaram à aprovação da medida também foram considerados, demonstrando o viés imediatista e orientado pelo qual a lei foi promulgada. Tratando-se de uma análise que buscou pensar políticas de conjuntura conclui-se a pesquisa relatando transformações do cenário político e elementos discursivos efervescentes no atual momento, que poderiam ser passíveis de abordagem semelhante em pesquisas futuras.

Palavras Chave: Análise de Políticas Públicas. Discurso e legitimação. Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415). Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

From the discomfort of the understanding of education as a reproducer of social structures, combined with the desire to use sociological thinking to rationalize highly re-assigned discussions and thinking about the relevance of the work of mapping, research and evaluation of public policies in Brazil the choice of the object of this present research culminated in the Reform of Secondary Education (Law n ° 13.415). From a brief design of the Brazilian educational scene and a historical revisionism about the educational policies implemented in the country from the twentieth century until the present moment, sought theoretical support in the bibliography of policy analysis so that it was possible to anchor the axiom of the present research: the disputes of ideas as relevant for the legitimization of public policies decoupled from more rational solution alternatives scientifically based. Considering the procedure of Provisional Measure n° 746 of 2016 and its legislative implications, a content analysis was conducted on the official disclosure of the federal government, so that the units of meaning discursively used in favor of its legitimation could be perceived, the overlaps of power and interest present in the internal political game that led to the approval of the measure were also considered, demonstrating the immediatist and oriented bias by which the law was promulgated. In the case of an analysis that sought to think conjunctural politics, the research concludes the discursive elements that are effervescent in the current moment could be theme of possible similar approach in future researches.

Keywords: Policy Analysis. Discourse and legitimation. Reform of the High School (Law n ° 13.415). Content analysis.

Lista de Abreviaturas e Siglas¹:

ABE – Associação Brasileira de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CMMPV – Comissão Mista Medida Provisória
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC – Instituto Federal Catarinense
IFETs – Institutos Federais de Educação Tecnológica
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM – Instituto Paulo Montenegro
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GATT – *General Agreement on Tariffs and Trade*
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MPV – Medida Provisória
MUNIC – Pesquisa de Informações Básicas Municipais
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações Não Governamentais
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID – Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLV – Projeto de Lei de Conversão
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNSE – Programa Nacional de Saúde Escolar
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Universidade para Todos
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

¹ Não inclui a discriminação de siglas partidárias citadas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL	16
1.1 Panorama geral da educação no Brasil	16
1.2 As Políticas Públicas de Educação no Brasil	20
1.3 Reforma do Ensino Médio: contexto da medida provisória e comparações internacionais	29
2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	33
2.1 Análise de Políticas Públicas	33
2.2 Bourdieu: Poder simbólico, discurso e legitimação	36
2.3 Pressupostos Semióticos, Análise de Conteúdo e caminho metodológico	39
3. ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	43
3.1 Regras e Etapas de tramitação: da medida provisória 746 à Lei nº 13.415	43
3.2 O Discurso oficial: análise, inferências e resultados	51
3.3 Os Discursos Parlamentares: análise das relações discursivas	56
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	68
Medida Provisória nº 746	68
Lei 13.415 de 2017	74
Tabela operacional de análise - Unidades de sentido, ocorrências e exemplos	82
Material de Análise I - Descrição com grifos das unidades de sentido	86

*“Como lidar com a vertigem de ser lançado à um futuro,
que parece tão sombrio quanto o nosso passado mais obscuro?
O que fazer quando a máscara da civilidade cai e o que se revela
é uma imagem ainda mais assustadora de nós mesmos?
De onde tirar forças pra caminhar entre as ruínas
e começar de novo?”*
- Petra Costa, 2019

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo',
assim como a prática sem teoria, vira ativismo.
No entanto, quando se une a prática com a teoria
tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”*
- Paulo Freire (1921 - 1997)

INTRODUÇÃO

Um dos debates mais centrais na Sociologia - desde seus primórdios epistemológicos até hoje - é a questão da cientificidade, debate este que caminha indubitavelmente para reflexões acerca da neutralidade científica e da subjetividade do pesquisador. Dado o cunho metodológico inferencial e histórico-hermenêutico ao qual me propus e na intenção de admitir e expor minha própria subjetividade interpretativa enquanto estudante e aspirante a Cientista Social, darei início à presente pesquisa com um breve relato da minha vida escolar e dos caminhos que percorri até aqui.

Comecei minha escolarização em 2002 e sempre fui aluna da rede pública de ensino, com exceção de 2 anos como bolsista numa escola particular. Estudei ao todo 3 anos na rede municipal, 4 anos na estadual e o ensino médio na federal. Durante meu percurso no ensino fundamental me destaquei algumas vezes, mesmo nunca tendo sido muito dedicada, acredito que o capital cultural familiar tenha pesado nesse sentido, já que sou filha de uma arquiteta e meu pai chegou a frequentar o ensino superior, apesar de nunca tê-lo concluído, pode-se dizer que havia uma valorização do conhecimento formal na minha vivência familiar.

Em 2011, durante a 8ª série eu frequentava o colégio estadual do meu bairro litorâneo em São Francisco do Sul. Tínhamos muitos períodos de aula vaga por falta de professor, brigas na saída eram entretenimento comum, inclusive me recordo de um pixo na entrada da escola com a palavra “febem”, termo que eu nem sabia o significado. Me recordo também que boa parte dos meus colegas não tinham ambições muito além de concluir o ensino médio e trabalhar na região na área de comércio, serviços ou portuária e eu também não pensava em termos muito distintos. Nesse ano descobri que numa cidade vizinha à minha havia um Instituto Federal e empolgada com a possibilidade de estudar numa escola de boa reputação, resolvi fazer o “vestibulinho”.

As opções de curso técnico integrado ao ensino médio na época eram Sistemas de Informação ou Agropecuária, cuja a carga horária era bem mais intensa. Na mesma semana em que recebi a notícia de que havia passado no processo seletivo do IFC para o curso de Sistemas, também consegui uma bolsa de 50% num colégio particular bem mais próximo da minha casa, para onde parte dos meus colegas iriam se matricular. Sofri um pouco para decidir em qual escola eu gostaria de estudar, principalmente porque eu não tinha interesse em informática e escolher ir para o Instituto significaria um afastamento do meu ciclo social da época. Entretanto, optei pelo IFC com medo de que meu pai não conseguisse pagar as

mensalidades mesmo com a bolsa (como já havia ocorrido na última vez em que estudei no particular durante o ensino fundamental).

Me recordo da primeira aula de sociologia no Instituto, quando o professor nos questionou se estávamos numa “escola de rico” ou “escola de pobre” e a maioria dos estudantes olhando para a estrutura ao nosso redor, com lousa branca, uniformes, carteiras novas, ar condicionado e equipamento digital optaram pela resposta “escola de rico”. É interessante perceber hoje como essa disparidade parecia intrinsecamente óbvia e natural entre nós. No Instituto, vivenciei experiências que definitivamente moldaram a pessoa que me tornei. Apesar do técnico integrado (o qual eu realmente não gostava de fazer), pude experimentar uma escola com ótima infraestrutura e diversidade, onde nós como estudantes tínhamos atividades tradicionais da escola voltadas para autonomia e socialização, bem como as Olimpíadas anuais, Show de Talentos e Projetos Interdisciplinares.

Os professores com quem me deparei no Instituto, apesar de lecionarem para alunos do ensino profissionalizante, eram em geral incentivadores da academia, chegaram a nos ofertar um cursinho pré-vestibular e extra-classe no terceiro ano, sem obrigatoriedade nenhuma de fazê-lo e cuja existência foi fruto da própria demanda estudantil. Além de nos acompanharem em 3 viagens que fizemos à universidades próximas - UFPR, Univali e UFSC. Entretanto, foi durante meu segundo ano que tive a oportunidade de descobrir a iniciação científica. Um professor deu início comigo e mais seis colegas, à um grupo de estudos voluntário, no qual discutíamos a literatura russa de Tolstói e sua atualidade.

No início do terceiro ano, enquanto muitos colegas já planejavam seus calendários de vestibular, eu ainda muito confusa com o que queria fazer, não pretendia fazer nenhum. Foi quando esse professor me chamou para uma conversa e me disse que estava solicitando 2 bolsas de pesquisa para o nosso grupo de estudos e uma delas seria minha se assim eu quisesse. Ele também me disse que era formado em Ciências Sociais e o conteúdo que abordava nas aulas de Filosofia eram mais relacionados à Filosofia Política. Comecei naquele ano a me dedicar à uma rotina bem corrida, pegava ônibus intermunicipal todos os dias, estudava 2 dias na semana em período integral, 2 tardes no cursinho da escola e uma tarde participava das reuniões com o professor Fabio e minha amiga Vitória, que ficou com a segunda bolsa.

Lemos durante toda a vigência do projeto, 2 livros de Tolstói, alguns textos de Marx e Lukács além de diversos outros textos científicos dos quais não me recordo pontualmente, fomos as únicas secundaristas à apresentar um trabalho num seminário que ocorreu no Instituto de Balneário Camboriú. Ao final do ano fiz apenas o ENEM e o vestibular da UFSC para Ciências Sociais, no qual ingressei em 2015 como cotista da rede pública. Minha

amiga, também bolsista do projeto, passou pelo ENEM para o curso de Direito na Universidade Federal do Paraná, graças a sua redação citando Tolstói que lhe garantiu nota próxima à máxima.

Posso dizer que as vivências que o Instituto me proporcionou foram de imensa importância na construção do meu eu cívico, acadêmico, profissional e humano e sou imensamente grata por ter tido essa oportunidade. O diferencial do instituto com relação às outras escolas públicas que frequentei foi uma estrutura de qualidade e professores de autônomos, qualificados e valorizados, interessados no desenvolvimento dos estudantes e com respaldo estrutural para tal. Ao iniciar o curso de Ciências Sociais eu definitivamente não via com empolgação a carreira docente, no decorrer do curso passei a perceber a escola que sempre considerara como um ambiente de transformação social devido à minha própria experiência, como é estudada na academia, um espaço social e político, sujeito à reprodução das estruturas sociais. Passei a me entender então como uma exceção e tão repentinamente quanto esse entendimento, veio o questionamento sobre na verdade eu ser a regra, uma vez que falo de um lugar entranhado entre ônus e privilégios sociais em relação aos meus pares.

Especialmente depois de optar pela licenciatura, cada vez mais a realidade social, da qual somos todos constituídos e constituintes, se desmistificava diante dos meus olhos. Posso afirmar entretanto, que foi apenas no 7º período, ao cursar a disciplina de Pensamento Social Brasileiro, que deparei-me com maior clareza e discernimento a angustiante realidade sociopolítica do Brasil. O ensaio requerido para a conclusão da disciplina foi um desastre, eram tantas informações que eu queria ser capaz de assimilar que acabei não expressando nada de muito conclusivo, à exceção de um trecho pelo qual muito me afeiçoei - tanto que segue na página abaixo.

Apesar da angústia, foi a partir dela que passei a entender nossa posição no tempo e na história e a cultivar uma identidade social que ainda não havia experimentado. Passei então a compreender pela primeira vez a urgência da função social da pesquisa sociológica no Brasil, cuja a sublime missão encontra-se ao meu ver, em produzir conhecimentos e dados à despeito das violências (simbólicas ou não) que perpetuam-se, tão fortemente naturalizadas nos discursos mais difundidos. Fiquei tão obcecada por compreender os processos que se desenrolam ainda hoje ao nosso redor, que até nas minhas horas vagas meu passatempo eram vídeos e documentários sobre a história do Brasil. Em um deles descobri que a palavra que nos une é também fruto de uma relação histórica de estranheza e exploração:

“Na língua portuguesa, os sufixos utilizados para a determinação de país de origem, da nacionalidade, são “ês”, “ense”, “ano” e “ino”; o sufixo “eiro”, por sua vez, é utilizado para determinar funções e profissões - segundo Viaro (2008, p. 10), a terminação adquiriu conotação cada vez mais pejorativa ao longo do tempo, sendo associada a profissões menos qualificadas. A palavra “brasileiros”, dessa forma, se constitui numa anomalia gramática no sentido histórico-contextual: no início da exploração portuguesa no Brasil, o pau-brasil foi a primeira riqueza natural extraída daqui - de valor comercial no velho mundo devido a sua potencialidade de pigmentação vermelha, a árvore existia em abundâncias nas costas brasileiras. Logo, os nativos interessados nas ferramentas portuguesas feitas de ligas de metal passaram a trocá-las por pau-brasil, que extraíam eles mesmos com essas ferramentas. A palavra ‘brasileiros’ surgiu então para denominar aqueles que forneciam o pau-brasil aos portugueses e, com o passar do tempo, passou a denominar todos aqueles que daqui advinham, como é utilizada até hoje.

Um breve percurso sobre as obras de autores que buscaram propor uma interpretação para o Brasil no último século pode indicar como o fato de o próprio termo que nos qualifica como pertencentes a esta nação ser, antes disso, caracterizado pela função citada, se constrói assim uma anedota simbólica da posição dos brasileiros perante a si mesmos e às outras nações, particularmente às economias centrais”², cuja o presente trabalho faz questão de rememorar e pretende ser capaz de vislumbrar, não só devido à sua pertinência como à sua urgência diante de cenários políticos tão descontinuados do ponto de vista de um projeto de país.

Por conseguinte, considero que a pesquisa sociológica encontra sua função social em desvelar as desigualdades e injustiças tão profundamente arraigadas histórica e culturalmente nas relações sociais. A escola é um espaço político entranhado em tais relações, cujas as premissas permitem a existência de um potencial espaço para a transformação social ou para a reprodução do *status quo*, à depender de qual sentido é imprimido à ela pelas políticas públicas.

Desta forma, analisar cientificamente o sentido das políticas públicas educacionais brasileiras constitui-se como o objeto da presente análise, cujo objetivo é demonstrar como a legitimidade para a formulação e implementação de uma política pública está sujeita à um deslocamento discursivo dos efeitos dela própria para uma narrativa política e simbólica promovida por e para interesses mercantis. Essa hipótese surge à partir das relações propostas pelo modelo de análise de políticas públicas de John Kingdon, onde

² Trecho do ensaio produzido por mim e por Louise Lima Karczeski como requisito avaliativo da disciplina Pensamento Social Brasileiro, lecionada pelo professor Jacques Mick em 2018.1.

estabelece-se que é a partir da convergência entre três fluxos que dá-se a aprovação de uma política pública.

O presente exercício de pesquisa teve então como foco a análise mais aprofundada de um destes fluxos, que representa a noção de que a forma pela qual se entende um problema - e se difunde esse entendimento - restringe as opções de alternativas de solução durante a fase de formulação de uma política pública. Nesse sentido, foi conduzida uma análise de conteúdo por meio da descrição das narrativas presentes na divulgação oficial da reforma do ensino médio, de modo que fizeram-se explícitas as unidades de sentido mais proeminentes na narrativa do governo, interessado na aprovação da medida. É a partir dos argumentos apresentados pela divulgação oficial que se buscou esclarecer qual entendimento dos problemas da educação teve o governo ao apresentar essa medida.

Outro fluxo proposto por Kingdon que pôde ser investigado, ainda que com menor ênfase, é aquele que reflete acerca das implicações relativas ao próprio jogo político interno. Esta análise deu-se de maneira um pouco menos minuciosa do que a anterior, a partir da contraposição dos discursos parlamentares mais envolvidos no tema e os resultados da votação. Seu caráter menos qualitativo e mais quantitativo serve portanto como complemento aos resultados da primeira análise conduzida. Acerca do terceiro fluxo, relativo às alternativas de solução existentes para um problema social e suas especificidades, foi transversalmente considerado, estando presente em diversas seções da pesquisa, que contou com revisões bibliográficas críticas às implicações e raízes da proposta em questão.

A presente pesquisa, à partir de metodologias qualitativas busca retratar temas conjunturais, a análise de conteúdo e a leitura crítica das relações presentes na aprovação da reforma do ensino médio, refletem aspectos interpretativos cuja a subjetividade é inerente. Admitir a não existência da neutralidade científica entretanto, não significa abster-se do valor argumentativo com base em relações factuais importantes, assim não basta expor minhas vivências pessoais para conferir um senso de permissividade aos resultados dessa investigação. Interpretar criticamente o entendimento do estado acerca dos problemas educacionais brasileiros implica em explicitar por meio de embasamentos *validados cientificamente*, de qual entendimento parte essa crítica. Assim, faz-se necessário um diagnóstico do meu objeto de pesquisa, a educação brasileira, bem como a revisão histórica das políticas públicas que culminaram nesse cenário.

1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 Panorama geral da educação no Brasil

A educação brasileira, como já é de consenso não têm conseguido atingir suas metas de efetividade. Segundo dados do IBGE, em 2016³ cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais tinham concluído apenas o ensino fundamental, contingente esse que representa 51% da população adulta. No mesmo ano, registrou-se que a taxa de analfabetismo beirou 7,2% da população adulta, o que corresponde à 11,8 milhões de analfabetos. Sendo o Brasil um país onde a reparação histórica e a justiça social são questões debatíveis e comumente negligenciadas pelas políticas públicas, faz-se importante salientar que a população negra compõe uma parte significativamente maior nas estatísticas negativas da educação brasileira, pessoas pretas ou pardas analfabetas representam 9,9%, mais que duas vezes a taxa das brancas, 4,2%.

As taxas de analfabetismo funcional apresentam um cenário educacional ainda mais alarmante. Em estudo elaborado em 2016 pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) demonstra que, apenas 8% da população brasileira entre 15 e 64 anos é plenamente capaz de entender e se expressar corretamente. Apresentando os restantes 92% dificuldades de entender e elaborar diversos tipos de texto, interpretar tabelas e gráficos e resolver problemas lógicos e matemáticos básicos.

Em 2015 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou um contingente de 7,3 milhões de secundaristas na rede pública e aproximadamente 1 milhão na rede privada⁴. Pode-se dizer que no que diz respeito ao alcance das escolas para aqueles que se encontram na faixa etária de escolarização é quase efetiva para o ensino fundamental, das crianças de 6 à 14 anos 99,2% estão regularmente matriculadas. Já para a faixa etária associada ao ensino médio, 15 à 17 anos a efetividade decaiu, 87,9% dos jovens estão regularmente matriculados. Também em 2015 o INEP apresentou taxas de abandono do ensino médio em torno de 7,8%.

Novamente observando os índices perante o recorte da desigualdade racial, observa-se que a taxa de abandono de estudantes brancos é de 5,5%, enquanto entre estudantes pretos e pardos é de 9,0%. Ao contingente de maiores taxas de abandono entre

³ O presente trabalho, por tratar da Reforma do Ensino Médio promulgada em 2016 se utilizará de dados deste ano ou de anos próximos anteriores, de modo que desenhe-se o contexto no qual a política foi pensada.

⁴ Como o presente trabalho visa a análise de políticas públicas de educação, os dados a seguir terão a rede pública como foco, entretanto, outros indicadores de nível nacional, como o PISA podem vir a incluir também a rede privada.

jovens nessa faixa etária são comumente associadas questões como gravidez na adolescência, inserção precoce no mercado de trabalho e distorções idade-série, cuja a taxa de distorção de 2 anos ou mais é registrada em 30% dos estudantes de ensino médio da rede pública.

No que diz respeito às taxas de rendimento dos estudantes, os indicadores do INEP também de 2015 registraram 12,5% de reprovações nas escolas da rede pública brasileira. Apesar desse número não parecer alarmante, chamo a atenção para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que cruza o fluxo de aprovação com os resultados de Português e Matemática dos estudantes na Prova Brasil. A meta para o país em 2015 neste índice era 4,0 mas foi registrado 3,5. A diferença apesar de parecer pequena é constantemente registrada abaixo das metas como mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO I - IDEB

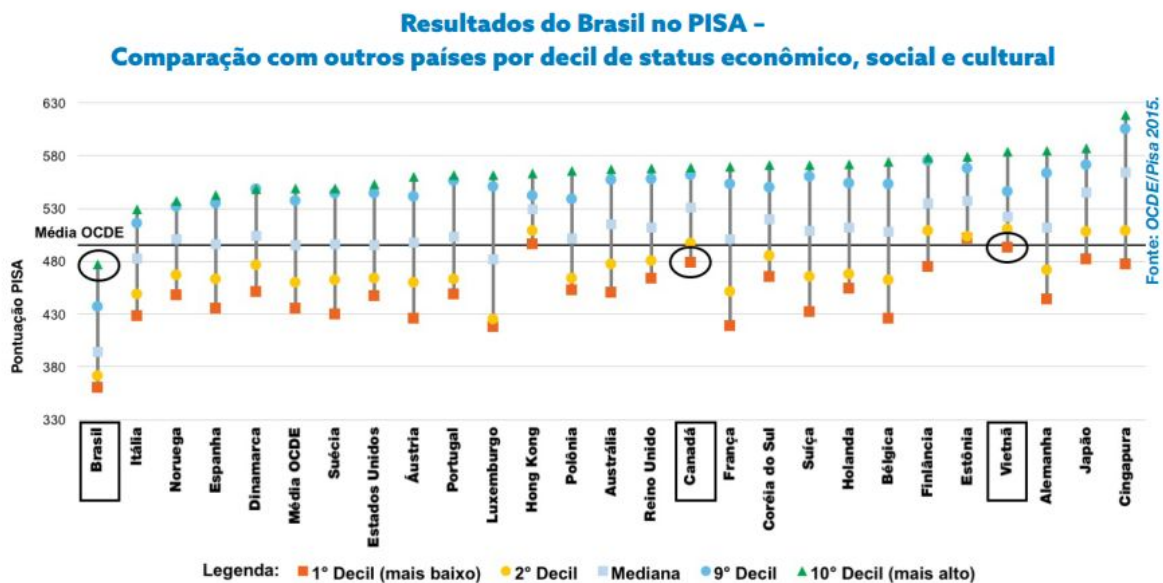


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Outros indicadores também demonstram as lacunas para efetividade da aprendizagem dos jovens brasileiros, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) — Programme for International Student Assessment — promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo relatório da avaliação de 2015:

“O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos).” (BRASIL, 2016, p.1)

GRÁFICO II - Resultados do Brasil no PISA 2015



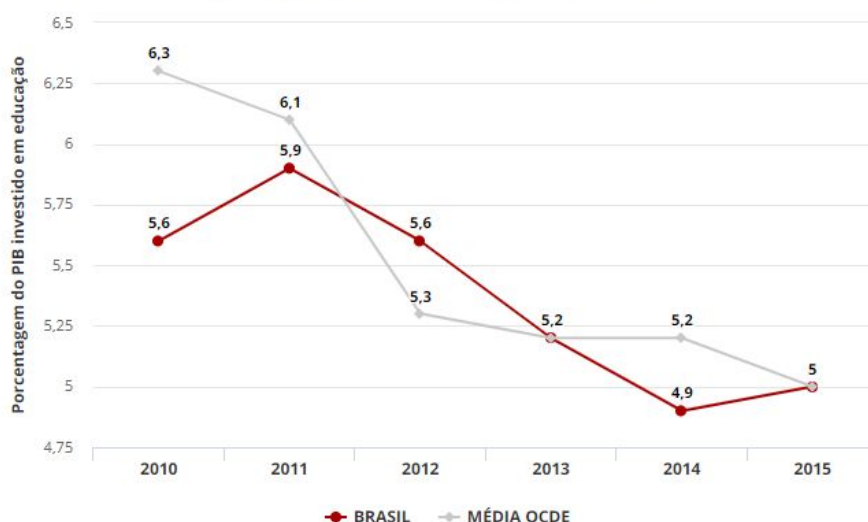
Fonte: “Competencias en Iberoamérica: análisis de PISA 2015”. OCDE, 2018.

Conforme o gráfico acima é possível entender a posição do Brasil na avaliação do PISA 2015 em diversas separações por *status* sócio-econômicos. Observa-se que os brasileiros com maior *capital cultural* ainda encontram-se abaixo da média internacional, estando abaixo inclusive da categoria “mediana” de países como Luxemburgo e Estônia. Dentre os alunos da rede pública aqueles que são da rede federal de ensino foram os que obtiveram o melhor desempenho no PISA e assim superaram a média nacional das outras redes públicas.

Registra-se que uma parcela pequena dos estudantes têm acesso à rede federal, cerca de 155 mil alunos dos 8,1 milhões de secundaristas registrados pelo INEP⁵ em 2015. A rede federal de ensino se destaca das demais públicas por possuir um alto nível de organização escolar e boa infraestrutura, conta também com sistema de dependências (que reduz a taxa de distorção idade-série, problema este já identificado como um dos principais fatores impeditivos da aprendizagem) além da alta qualificação e valorização da categoria docente. Esses fatores dependem muito do investimento público de recursos, assim, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/24, visa ampliar o percentual de investimento do Produto Interno Bruto (PIB) para 10%:

⁵ Destes 8,1 milhões, 12,5% estão matriculados na rede privada, que cresceu 4,5% entre 2008 e 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 10 de Abril de 2019.

GRÁFICO III - Percentual de investimento do PIB na educação (%)



Fonte: Relatório OCDE/Education at a Glance (dados referentes ao período entre o ensino fundamental e o superior) Elaboração: portal de notícias g1⁶.

Alinhando-se uma interpretação ainda que superficial dos Gráficos I e II, percebe-se que os maus resultados do Brasil na avaliação internacional é proporcional aos déficits de investimento em relação à média internacional. Apesar do investimento médio da OCDE também demonstrar um declínio, há de se considerar que o Brasil ainda não tem uma base amplamente sólida de produção científica-industrial nacional para permitir-se razoável praticar um sub-investimento na área educacional, muito pelo contrário, está entre os dez países mais desiguais do globo, terceiro mais desigual da América Latina. “Entre os países que participaram do PISA 2015, o Brasil está entre os dois países com a menor proporção de adultos com nível superior, ficando atrás apenas da Indonésia” (BRASIL, 2016, p.2). Há de se frisar que este sub-investimento têm impactos sobre questões estruturais básicas do sistema público de ensino. O INEP 2015 aponta que apenas 15,5% das escolas públicas ofertam o ensino médio e destas, apenas 67,2% possuem rede de tratamento de esgoto. Mais informações à despeito das políticas públicas de financiamento serão tratadas na próxima seção.

Apesar de o nível de investimento ter um claro impacto para que as políticas públicas de educação alcancem melhores resultados, há também estados onde outros fatores parecem se sobressair, destaco aqui apenas o caso do estado do Ceará, porém há outros

⁶ Reportagem disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/11/gasto-do-pib-em-educacao-para-de-cair-no-brasil-mas-investimento-por-aluno-segue-estagnado-diz-estudo-da-ocde.ghtml>> Acesso em: 10 de abril de 2019.

exemplos similares. O estado apesar de ser o 23º em PIB per capita, encontra-se entre as 5 melhores redes públicas do país, tal resultado é associado entre outros fatores de gestão escolar à uma revisão da progressão de carreira docente no estado, fruto de muita organização, luta de sindicatos docentes e debate entre a categoria docente organizada e o poder governamental estadual. O comprometimento e autonomia dos profissionais da educação é um dos fatores de maior impacto na melhoria da gestão escolar e consequentemente da aprendizagem, o que aponta para o fato de que inversa e proporcionalmente a desvalorização e ataque à categoria docente tende a gerar piores resultados.

“A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. Nesse sentido, a participação dos diversos atores é um aspecto relevante para a efetivação da democratização da escola e da gestão.” (PIANA, 2009, p.76)

No que diz respeito à democratização da comunidade escolar e da gestão, segundo Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgado em 2015, em 74% dos municípios utiliza-se da indicação política para nomeação de diretores. Além de não ser surpresa quando reivindicações da categoria docente são respondidas com repressão policial. Tal reflexão aponta para o déficit educacional brasileiro como um problema acima de tudo político e portanto faz-se necessária uma breve análise histórico-crítica das políticas públicas de educação no Brasil.

1.2 As Políticas Públicas de Educação no Brasil

A educação constitui-se enquanto uma atividade essencialmente humana do ponto de vista sociocultural. Émile Durkheim a interpreta como tendo seu principal objetivo “[...] suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (2013, p. 53-54). Conclui-se que nas sociedades modernas a educação se constitui enquanto um ambiente de fortes disputas entre as mais variadas ideologias e projetos de poder, em função de sua capacidade de promover diferentes perspectivas (mesmo quando ocultas) de maneira socialmente legitimada.

Maria Cristina Piana, no artigo “Políticas Educacionais”, divide a estrutura do sistema educacional brasileiro em três principais períodos, sendo eles: 1º período agroexportador – de 1500 a 1930, abrangendo a Colônia, o Império e a Primeira República; 2º período de substituição de importações – de 1930 a 1960 aproximadamente; 3º período internacionalização do mercado interno – de 1960 em diante. Tratarei desses períodos históricos fazendo uma breve contextualização sobre cada um, com auxílio teórico de Gilda Cardoso de Araújo que no artigo “Estado, política educacional e direito à educação no Brasil”, demonstra que os déficits na educação brasileira seguem uma linha de três macro dificuldades para sua consolidação, a questão do acesso, da evasão escolar e por último, da qualidade do ensino.

O 1º período assinalado (agroexportador), - com ênfase na Primeira República onde por definição a educação torna-se preocupação do Estado - é marcado pelo problema do acesso ao sistema de ensino, uma vez que as escolas públicas não eram suficientes para atender à toda população, que aliás vivia um momento de grande expansão populacional, fruto das imigrações. O contexto brasileiro da época, é de uma recém-república fortemente marcada pela agroexportação (principalmente do café no sudeste do país) que percebe-se atrasada na sua economia frente ao capitalismo mundial e portanto começa a pensar as iniciativas educacionais para servir às demandas sociopolíticas do mercado.

Em 1916 já haviam 16 cursos de direito no país. O crescimento súbito e megalomaniaco das primeiras metrópoles do país - São Paulo e Rio de Janeiro - foi berço para inúmeros intelectuais e artistas de pensamento filantrópico e antropofágico, como aqueles que participaram da Semana De Arte Moderna de 1922, entretanto tais perspectivas cosmopolitas permaneciam isoladas do contexto nacional, uma vez que grande maioria da população brasileira ainda era analfabeta e vivia distante da metrópole e próximas de influências e padrões de relação essencialmente escravocratas. Com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) começam a se impulsionar as discussões sobre o sistema educacional brasileiro. Tanto que em 1925, foi parcialmente implementada a Reforma Rocha Vaz, que instituiu a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração. O principal intuito desta reforma era organizar uma seriação das disciplinas e do sistema de ensino, padronizando o currículo e suas obrigatoriedades, entretanto não foi de grande alcance nacional.

A Reforma Francisco Campos de 1931 é a primeira do 2º período assinalado (substituição de importações), de 1930 a 1960 aproximadamente. Nela retoma-se a preocupação da reforma anterior, de organizar o sistema público de ensino, dessa vez tendo como foco a formação de professores. A crise econômica mundial de 1929 causa grande

impacto nas exportações do café, gerando neste período uma maior ênfase do mercado nacional pela substituição de importações e primeiras iniciativas de maior impacto pela industrialização do país, mais do que nunca a educação se mostrava prioridade para o avanço econômico. É na década de 30 que surge o primeiro Ministério da Educação e Saúde e as primeiras universidades do país, apesar da existência de alguns cursos superiores já desde o império. Segundo Santos e Vieira (2017) é também neste período que ocorrem algumas mudanças referentes ao financiamento do sistema de ensino, graças ao artigo 150 da constituição federal de 1934:

“[...] que declarava ser competência da União a fixação de um plano nacional de educação que abarcasse todos os graus e modalidades de ensino, bem como coordenasse e fiscalizasse sua execução. Neste artigo ficou estabelecido que a União destinaria 10% de seus impostos para a educação, os Estados e o Distrito Federal 20% e para o ensino das zonas rurais a União destinaria 20% das cotas anuais de educação.” (SANTOS; VIEIRA, 2017, p. 228)

A Reforma Capanema de 1942, época do regime autoritário de Vargas, estado novo, reformula a estrutura serial e curricular das escolas, criando as Leis Orgânicas de Ensino Industrial e Comercial, que posteriormente em convênio com a Confederação Nacional da Indústria resultaram no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), para atender a demanda por mão de obra técnica das grandes indústrias que vinham surgindo. Também em 1942 criou-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que dividia o tempo escolar em dois ciclos: ginásial (4 anos) e colegial (3 anos) tendo ênfases para o curso científico ou clássico. Percebe-se aqui, que já nesse período começa a instaurar-se uma dualidade educacional, entre ensino propedêutico, voltado para uma formação mais ampla e ensino profissionalizante, formador de mão de obra.

A reforma capanema lançou as bases para a superação do problema de acesso à educação dando início à massificação da escolarização no país. Continuou em vigor até meados de 1961, ano de surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 4.024/61) para a educação nacional, promulgada pelo presidente João Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela primeira vez na constituição de 1934. Segundo Santos e Vieira (2017) as porcentagens de financiamento sofreram modificação com a LDB de 1961, que previa que a União aplicaria 12%, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os municípios 20% de suas arrecadações. O contexto da época era de grande disputa política, a “ameaça comunista” assolava o globo, no Brasil João Goulart para muitos representava essa ameaça, graças ao seu discurso onde defendia profundas reformas de base antes de dar continuidade ao plano de industrialização do país.

A partir desse 3º período assinalado (internacionalização do mercado interno) - de 1960 em diante, - o mercado nacional percebe uma via de industrialização muito mais rápida, porém com altos custos, começa o processo de internacionalização do mercado interno ou seja abertura para que empresas internacionais se instalassem aqui. Tal movimento não ocorre desvinculado do contexto produtivo internacional, que vive neste período a transição do modelo produtivo fordista/taylorista para o atual modelo toyotista, nesse contexto as grandes empresas internacionais davam início à arquitetura do modelo imperialista à la século XXI. Se até este período o maquinário industrial internacional aqui chegava como mera mercadoria importada, passou então a chegar como formador de capital internacional gerando a superexploração do trabalho brasileiro. É também a partir desse movimento de globalização mercantil que começa a desenhar-se o padrão de consumo globalizado que experienciamos hoje em seu ápice, entretanto por nosso modelo produtivo nacional não acompanhar o crescimento tecnológico, este começo justifica parte da nossa atual crise político-social:

“Diante disso, o País precisou criar um padrão de consumo para atender à demanda do mercado interno com tecnologia mais avançada segundo as exigências internacionais, além de investir no crescimento de mão de obra qualificada para atender a essas exigências tecnológicas e burocráticas. Com a vinda das empresas multinacionais ao País e o investimento na iniciativa privada, o País criou mão de obra excedente, com salários baixos, visando a uma grande lucratividade. E para essa implantação da tecnologia mais avançada, o governo buscou recursos no capital estrangeiro.”
(PIANA, 2009, p. 77)

"Brasil, ame-o ou deixe-o" ⁷. O Brasil vive nessa época uma profunda polarização, tempos conhecidos por uns como “anos de chumbo” – devido à profunda repressão do regime militar – e para outros, período de grande patriotismo – graças à vitória do Brasil na copa do mundo de 1970 e ao “milagre econômico” – coexistiram neste período. O regime militar vigente entre 1964 à 1985 foi responsável pela ampliação do acesso à educação, entretanto tal superação não vem com políticas públicas de inclusão nem mesmo acompanhada de um investimento progressivo de financiamento. Foi ampliada apenas a obrigatoriedade de escolarização de 4 para 8 anos⁸, política esta que substitui o macro impeditivo do acesso pelo da evasão, sem compatibilidade entre currículo e estrutura escolar e as necessidades do povo, além da falta da presença estatal diante deste problema, ainda assim com a ampla procura de setores menos favorecidos à escolarização

⁷ Slogan utilizado pelo governo durante a ditadura militar.

⁸ Lei de Diretrizes de Base nº 5.692 de 1971.

pública dá-se início à um êxodo da classe média ao setor privado e por conseguinte ao sucateamento do setor público educacional até então em lenta ascensão.

A revisão da LDB, se fez necessária em 1971 (Lei nº 5.692), para atender ao mercado de trabalho aparentemente ascendente nessa época. As correntes pedagógicas que caminhavam do ensino tradicional para a pedagogia nova, voltam-se nesse momento para o ensino tecnicista, a fim de suprir essas demandas. Disciplinas como “Educação moral e cívica” e “Organização social e política brasileira” eram obrigatórias, porém profundamente alinhadas ao modelo de cidadão acrítico que a ditadura impunha. No que concerne às políticas de financiamento da época:

“[...] na Emenda Constitucional de 1969, a vinculação de recursos ficou limitada aos municípios e a União, que já vinha descumprindo o dispositivo da antiga LDB, ficou liberada de qualquer obrigação. Essa desvinculação de recursos foi desastrosa para a educação. Na década de 1970, com a crise do petróleo, a era do milagre econômico acabou e contribuiu para que o planejamento se tornasse um instrumento burocrático e técnico, servindo como mecanismo de controle para repasse de verbas. Iniciou-se, então, um período de lutas pela volta da vinculação constitucional, liderada pelo senador João Calmon. Em 1983, foi aprovada a Emenda Calmon, que previa a aplicação de 13% pela União e 20% pelos Estados, Distrito Federal e Municípios da receita proveniente de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (CALLEGARI, 2008 apud SANTOS; VIEIRA, 2017, p 229)

Para Araújo (2011, p. 290), superados alguns dos índices de evasão escolar por meio de “políticas de regularização do fluxo (ciclos, progressão continuada, aceleração da aprendizagem)”, o terceiro macro impeditivo para a consolidação da educação se faz concreto a partir dos anos 1990 e até hoje (como pôde-se observar na seção anterior): a questão da qualidade do ensino. Não obstante, a Constituição de 1988 representa um ganho do ponto de vista da retomada democrática no país e portanto apresenta diversos avanços defendidos pelos educadores, tais como:

“[...] a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208,IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208,VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208,I); o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais (Art. 208,III)” (PIANA, 2009, p. 74)

Entretanto, vale ressaltar que no sistema político-econômico em que vivemos e em especial no Brasil, país de democracia pouco consolidada, conquistas constitucionais infelizmente

não significam o seu pleno cumprimento e portanto não necessariamente resultam em políticas públicas alinhadas e efetivas.

Em 1996, ocorre outra revisão do sistema educacional com a Lei de Diretrizes de Base de 1996 (Lei nº 9.394). Conforme apontam Santos e Vieira (2017, p. 229), a constituição de 1988 e a LDB de 1996 dividem as responsabilidades pelo financiamento da educação brasileira, ficou estabelecido que a União aplicaria no mínimo 18%, os Estados, o DF e os municípios 25% da arrecadação, incluindo a proveniente de transferências. Entretanto, como já foi exposto na primeira seção do presente trabalho, seguem as reivindicações para que a União invista ao menos 10% de sua arrecadação no sistema de ensino. Tais revisões ocorrem durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, momento em que no Brasil, sob o argumento da recuperação econômica, começa a implantação de uma agenda profundamente neoliberal, com a privatização de instituições estatais das mais variadas áreas produtivas.

Segundo Oliveira (2009), as principais mudanças no governo Fernando Henrique giram em torno da organização do sistema de ensino, descentralizando a responsabilidade da união para os sistemas estaduais e municipais. Também em 1996 foi criado o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Lei nº 9.424). Santos e Vieira (2017, p. 230) argumentam que este fundo entretanto, tinha como foco apenas o Ensino Fundamental e estabelecia que 15% da arrecadação, para distribuição entre o Estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de matrículas no ensino Fundamental, tal programa, assim estruturado tinha como foco a municipalização do ensino fundamental o que hoje percebe-se que fez senão aprofundar as desigualdades educacionais no país. Este modelo de financiamento foi substituído em 2006 pelo atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), porém vigorou desde 1997 durante 9 anos tendo os seguintes impactos:

“[...] o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio. Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos. O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento.” (OLIVEIRA, 2009, p. 199)

Também nesse período foram criados mecanismos de avaliação geral dos resultados tais como o Exame Nacional de Cursos – O Provão – e o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM – com referência no mercado de trabalho. Esses mecanismos padronizados são amplamente apontados como mecanismos de reafirmar desigualdades, uma vez que a descentralização administrativa concomitante à exames gerais de nível nacional, contribuíram para uma transferência das responsabilidades de ação e implementação das políticas educacionais, atribuindo assim grande relevância à gestão escolar e conseqüentemente ao sucesso ou fracasso das metas estipuladas (OLIVEIRA, 2009, p. 202). Segundo a autora, esses processos contribuem para um distanciamento das escolas e o contexto macropolítico no qual estão inseridas, tendo maior foco apenas no seu entorno social mais imediato, movimento que viria a contribuir progressivamente para o enfraquecimento da educação enquanto bem público universal.

A partir de 2003, o governo brasileiro passa a ser ocupado pelo Partido dos Trabalhadores tendo como presidente o ex sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva. Tal mudança ideológica no status governamental supõe um pressuposto de ruptura com as políticas públicas de cunho neoliberais presentes na administração anterior, entretanto Oliveira (2009, p. 198) argumenta que, se tratando das políticas educacionais, a transição foi mais marcada por continuidades do que rupturas. Estando as principais continuidades a não recentralização da união no sistema administrativo do ensino acompanhada da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com meta ancorada em parâmetros da OCDE.

Entretanto percebe-se um esforço de liderança do Ministério da Educação (MEC) com a criação de programas nacionais e a tentativa de gerenciar os sistemas estaduais e municipais, por meio principalmente do Plano de Ações Articuladas (PAR), compromisso assumido em 2008 por todos os 5.563 municípios brasileiros. Oliveira (2009, p. 206) argumenta que apesar de bem intencionado, o governo petista ainda reafirma por meio dessas políticas educacionais, a noção de que as lacunas do sistema educacional dependeriam exclusivamente do compromisso de cada agente social envolvido neste processo, esquivando-se do postulado na constituição de 1988 de que ela seria pública, universal e de responsabilidade mor do Estado provê-la.

Ainda assim, é inegável que a gestão petista (2003 à 2016) conquistou diversos avanços, além da ampliação de recursos para instituições públicas, a abertura de novos concursos e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) estão entre as principais conquistas. O FUNDEB é até hoje o principal mecanismo de financiamento da educação básica pública brasileira. O fundo é de caráter

estadual e abarca percentuais de uma série de impostos, seu objetivo é o de promover a equidade de financiamento público entre as unidades federativas. Entrou em vigor em 2007 sendo plenamente implementado em 2009 e tendo seu período de vigência até 2020. Sua distribuição ocorre dentro de cada estado tomando como critério o número de alunos matriculados segundo o censo escolar do ano anterior e um valor mínimo de investimento por aluno definido anualmente pela união. Em 2016 o Ministério da Educação e o Ministério da Fazenda ancoraram este valor em R\$ 2.739,80 por aluno. Caso a unidade federativa não consiga arrecadar o valor mínimo estipulado fica a cargo da união fazer um repasse de complementação para alcançá-lo⁹.

Segundo dados do MEC, o FUNDEB não é suficiente para acabar com a desigualdade entre os estados, uma vez que estados mais ricos conseguem investir acima do valor mínimo e estados que dependem da complementação da união ficam restritos ao valor mínimo, que seria portanto insuficiente diante das demandas das escolas. Para atingir a meta de 10% do PIB, o PNE visa implementar o parâmetro Custo Aluno Qualidade (CAQ), o que na prática significaria inverter a lógica atual que ancora o valor mínimo de investimento por aluno do FUNDEB, fazendo o cálculo não a partir da média do que se arrecada mas sim do custo necessário para ofertar uma educação de qualidade para todos os estudantes do país, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). Entretanto, até a produção do presente trabalho o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) não foi divulgado e por consequência está longe de ser implementado.

Foi também durante a gestão petista que houve a ampliação e reformulação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), transformados em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), criação de 14 Universidades Federais, e programas como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁰, Programa Nacional de Acesso ao

⁹ Além de complementar o valor mínimo de financiamento para estados que não arrecadam o suficiente a união também fornece apoio às redes estaduais e municipais, tendo como objetivo cumprir as metas de desenvolvimento previstas, este auxílio dá-se por meio do financiamento de programas educacionais tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE - Programa Nacional de Saúde Escolar – PNSE - Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

¹⁰ O qual reafirma “a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive Filosofia e Sociologia) e educação profissional e tecnológica - o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção [...]” (BRASIL, 2007)

Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Plano Nacional de Educação (PNE). Além de avanços nas políticas educacionais voltadas para a população negra, indígena, bem como a aprovação da lei de cotas (Lei nº 12.711/2012) para o acesso à universidades públicas. Contudo,

“É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente.” (PIANA, 2009, p. 67)

Sendo assim, faz-se relevante ressaltar que apesar das políticas públicas assistencialistas criadas pela gestão petista, não houve o enfrentamento à classe dominante necessário para cessar ou ao menos diminuir os índices de desigualdade do país. Programas como o de Financiamento Estudantil (FIES) e o Universidade para Todos (PROUNI), pouco fizeram se não injetar uma grande quantidade de recursos públicos na iniciativa privada, no caso do primeiro ainda às custas do endividamento de grande parte dos beneficiários. Claro que esse enfrentamento de maneira nenhuma seria algo fácil de ser feito, principalmente tratando-se da elite brasileira, cujas preocupações não parecem estar ligadas à uma noção de soberania nacional, muito menos justiça e equidade social, ainda assim o *reformismo fraco* não deixa de conferir certa contradição à bandeira trabalhista do PT.

Com o agravamento da crise econômica mundial e a perpetuação de um modelo econômico-produtivo insustentável, baseado na promoção do consumo e sem contrapartida equivalente de produção nacional o país em 2015 vivencia uma crise política e econômica. O governo Dilma Rousseff depois de tentar promover medidas mais combativas aos privilégios rentistas, perde o apoio do mercado e depara-se com a insatisfação popular. Em meio à manifestações pelo *impeachment* da presidenta, patrocinadas principalmente por empresários com grandes dívidas estatais e endossadas por um desconcertante apelo midiático e por uma classe média que não se sentia contemplada por um governo que teve como maior foco a conciliação entre elites financeiras e políticas públicas voltadas para o assistencialismo à miserabilidade, deu-se início ao conluio parlamentar amplamente difundido entre PMDB, partido do vice-presidente Michel Temer e partidos historicamente conhecidos por estarem sob sua influência, culminando no *impeachment* de Dilma sob

alegação de crime de responsabilidade fiscal. Acusação da qual a ex-presidenta foi absolvida após a exoneração do cargo.

É durante esse período de fragilidade democrática e instabilidades institucionais que surge a proposta de Reforma do Ensino Médio, à seguir encontra-se um esforço de contextualizá-la a partir de argumentos apresentados pela então Ministra da Educação e refletir sobre o caráter imediatista e pouco estudado da proposta diante de uma reflexão acerca do cenário internacional, uma discussão mais minuciosa da reforma e suas implicações está presente na seção 3.1 *Regras e Etapas de tramitação: da medida provisória 746 à Lei n° 13.415*.

1.3 Reforma do Ensino Médio: contexto da medida provisória e comparações internacionais

Assume o poder executivo em maio de 2016 o Presidente Michel Temer, e dá-se início à retomada de uma agenda neoliberal no Brasil. Entre tentativas de promover uma reforma da previdência e a conquista da Reforma Trabalhista, Temer promulgou como medida provisória a MPV n° 746/2016 ¹¹ que altera a LDB de 1996 e a Lei n° 9.394 de 2008 revogando a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, história, biologia, física educação física, entre tantas outras. Sob alegação da necessidade de “modernização” do sistema educacional e a necessidade de adaptação às demandas do mercado de trabalho, a nova reforma a princípio promove um tronco comum curricular extremamente básico – língua portuguesa, matemática e língua estrangeira, deixando a cargo da discussão, as novas resoluções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foram encaminhadas em 2017 para o Conselho Nacional de Educação. Em complementação à este tronco, a reforma propõe a separação do currículo em cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissionalizante.

A então ministra da educação Maria Helena Guimarães Castro, justificou a iniciativa do MEC sob o seguinte argumento:

“Nosso modelo, que aplica um ensino igual para todos os alunos, é único no mundo. Como apelidou Cláudio Moura Castro, é o ‘ensino médio jabuticaba’, só tem aqui. Em países como França, Inglaterra, Alemanha, Finlândia, Singapura e Austrália, o currículo do ensino médio se diversifica e se flexibiliza quando alunos atingem os 15 anos de idade. O próprio Pisa é aplicado a jovens de 15 anos, exatamente porque na maioria dos países o currículo é igual para todos até essa faixa etária. Nos Estados Unidos, a parte obrigatória do currículo, comum a todos, representa menos da metade da carga

¹¹ Que transformou-se depois em Lei n° 13.415/2017.

horária. A outra metade é composta por cursos eletivos, organizados pelos alunos de acordo com as suas preferências e interesses.” (CASTRO, 2016 apud MORAES, 2017, p. 407-408)

Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2017, p. 408) afirma que o modelo de organização da educação secundária brasileira apresenta aproximações com alguns modelos europeus, “não sendo único no mundo”. Vale aqui ressaltar que nenhum país que queira de fato promover avanços em suas políticas educacionais promove uma reforma via medida provisória e sem diálogo e planejamento com os setores técnicos envolvidos nesse setor. A autora chama então a atenção para o fato de que nações que não optaram pelas recomendações da OCDE de segregação precoce do currículo, mas sim por um tronco comum curricular mais sólido são os que alcançam melhores resultados inclusive no PISA, como é o caso da Finlândia e da Polônia.

“[...] a luta pela eficiência educacional e a luta pela igualdade social são uma única e mesma luta. [...] Ao mesmo tempo, se há problemas específicos aos sistemas educativos de cada país, são encontradas também dificuldades similares entre eles, que tendem a se tornar cada vez mais comuns no contexto da globalização — como é o caso do crescente índice de abandono da educação secundária pelos jovens em situação de desemprego ou emprego precário, assim como a tendência cada vez maior à homogeneização das soluções para enfrentá-los, o que pode ser verificado na progressiva utilização das mesmas linguagens, nomenclaturas e políticas educacionais convergentes.” (MORAES, 2017, p. 409)

Em países como os Estados Unidos e o Chile, considerados referência para a reforma brasileira, a “liberalização do mercado educacional e a flexibilização curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes” (MORAES, 2017, p. 408). Um tronco comum curricular mais completo é defendido por diferentes correntes pedagógicas como importante para a aprendizagem, uma vez que é apenas a partir da exposição de que as diferentes áreas de conhecimento historicamente produzido e curricularmente segregado apresentam correlações enquanto componentes de uma mesma realidade social e histórica que é possível alcançar uma educação crítica e consciente da sua própria realidade.

Ademais, a autora demonstra que países como a Inglaterra e a Finlândia — colocados pela então ministra como uma mesma referência — diferem em diversos aspectos nos seus respectivos modelos educacionais. Moraes propõe-se então à uma análise de ambos os modelos por fim de compará-los à reforma brasileira. A partir da gestão neoliberal de Margaret Thatcher no final da década de 70, implanta-se no país um

modelo de “nova gestão pública”, que segundo Moraes (2017, p. 410) segue as recomendações da OCDE, cuja o pressuposto nada mais é do que a transposição de um modelo de gestão empresarial para a gestão pública. O problema aqui se dá porque as premissas de uma gestão empresarial e de uma gestão pública são conflitantes. Se em um a premissa base é a igualdade, a justiça social e o desenvolvimento humano, no outro a lógica que prevalece é a de obtenção crua de resultados, gerando por fim a noção de educação enquanto uma mercadoria:

“A generalização da aplicação de regras de livre troca aos serviços e, em particular, aos serviços de educação fornecidos tanto pela União Europeia quanto pelo Banco Mundial, pelos acordos do General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) e, posteriormente, da Organização Mundial do Comércio (OMC), consolida a tendência do que se convencionou chamar a ‘mercadorização’ do saber e da educação, alcançando o conjunto das instituições educativas. [...] Nessa acepção, fundamentada nas teses marginalistas da Teoria do Capital Humano, as finalidades da educação derivam das necessidades econômicas e o indivíduo, enquanto sujeito de direitos, converte-se em consumidor dos serviços educacionais.” (MORAES, 2017, p. 410)

A Finlândia por outro lado, vêm ocupando lugar de destaque no PISA desde 2001 em desempenho educacional e menor desigualdade entre escolas. O país ancorou seu planejamento educacional desde a década de 60 nas bases da educação enquanto um direito inalienável, declinando recomendações hegemônicas de organizações internacionais:

“O ‘Plano de Desenvolvimento para a Educação’ abrange todos os níveis educacionais e, entre os seus objetivos, estão ‘a redução da pobreza, da desigualdade e da exclusão, com vistas a estabilizar a economia política e fomentar o crescimento econômico sustentável de empregos e competitividade’.” (RANTANEN, 2004, p. 294 apud MORAES, 2017, p. 416)

Além de ofertar um ensino de período integral público, gratuito e de ótima qualidade o estado finlandês também oferece ao aluno refeição quente diária e assistência médica, dentária e psicológica, transporte e direito à hospedagem em dormitório pago pela escola. Em decorrência dos altos padrões do sistema público de ensino, o sistema privado é bem restrito, atendendo apenas 10% dos estudantes do ensino secundário, ainda assim as instituições privadas são financiadas pelo estado, sendo gratuitas para a população (MORAES, 2017, p. 412).

Outro aspecto importante para a construção de um sistema educacional universal de qualidade, foi a valorização da carreira docente. No país há uma grande procura pela profissão e portanto padrões elevados de exigência de formação de mestre para lecionar.

“Os professores detêm autonomia em sala de aula, na escolha do método de ensino e dos livros didáticos, bem como têm poder de decisão sobre a política e gestão escolar, participando da elaboração do currículo escolar” (BRITTO, 2013; RANTANEM, 2004 apud MORAES).

No Brasil entretanto, a carreira docente vem sendo cada vez mais precarizada, segundo Alessi:

“[...] em comparação aos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), profissionais docentes latino-americanos recebem salários cerca de 70% menores, sendo apontado ainda que em 2007 o Brasil tinha o segundo pior nível de pagamento mensal à docentes. Já quanto à jornada de trabalho, é apresentado que enquanto no Brasil se faz em média 40 horas semanais nos demais países latino-americanos a média é de 37 horas, isso sem dizer sobre os meios que se encontra para aumentar a baixa remuneração profissional, podendo chegar a 60 horas semanais e praticamente naturalizando a prática de jornada tripla de trabalho docente no Brasil.” (ALESSI, 2019, p. 74)

A Constituição Federal promulgada na retomada democrática de 1988 compreende no Artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), projeto educacional este que se assemelha em termos de premissa ao posto em prática nas políticas públicas educacionais finlandesas. Entretanto,

“Tal como ocorre na Inglaterra, propõe-se estabelecer um currículo mínimo no ensino médio, baseado no modelo das competências, cujas disciplinas, como definido pela OCDE, respondem aos interesses declarados do mercado globalizado e flexível, impedindo o exercício do direito ao conhecimento propiciado pela educação de base, comum a todos, universalizada. Ao mesmo tempo, destrói-se o ensino técnico profissional público de qualidade, substituindo-o por uma formação profissional fragmentada em módulos e formatada para permitir sua terceirização a organizações não governamentais (ONGs), empresas educacionais, associações empresariais e a ampliação do mercado educacional.” (MORAES, 2017, p. 422)

A proposta de reforma brasileira não prevê que as escolas sejam obrigadas a oferecer aos alunos os cinco itinerários formativos, o que portanto abre espaço para que o conhecimento historicamente produzido seja ainda mais segregado de acordo com as demandas locais de formação profissional¹².

¹² Como já ocorre com instituições públicas de ensino superior.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Análise de Políticas Públicas

A principal questão que moveu a construção desta pesquisa associa-se a tentativa de explorar por que essa política pública descolada dos índices que giram em torno da qualidade do ensino foi formulada e promulgada? A análise de políticas públicas¹³ pautada na divisão do ciclo de políticas públicas - problema social; anexação à agenda política; formulação; implementação; avaliação; aperfeiçoamento/término - compreende tal tópico dentro de sua complexidade no mundo político social, dividindo-o portanto em recortes analíticos distintos que pressupõem diferentes instrumentos analíticos e referências bibliográficas.

Ana Cláudia Capella no artigo “Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas” traduz o modelo dos múltiplos fluxos de John Kingdon, que pesa principalmente nos estágios pré-decisórios (agenda e alternativas). Neste modelo prevalece a noção de que os problemas sociais ainda antes de entrarem na agenda política de decisão, são centro de uma disputa de ideias sobre a sua natureza e a partir da convergência entre três principais fluxos é que constitui-se a janela de oportunidade de entrada do problema nas agendas decisórias.

O primeiro fluxo é o do fator ideológico que constitui a forma pela qual se *entende o problema*, ou seja, os debates discursivos que produzem “verdades” sobre determinado tópico, mecanismos como indicadores estatísticos, eventos simbólicos e momentos de crise se constituem como forças sociais de mobilização nessas disputas de ideias. Este fluxo representa então, a noção que procurarei explorar, de que o campo discursivo é fundamental para a legitimação de uma política pública, mesmo ela sendo desde a sua formulação, perceptivelmente falha ou pouco produtiva do ponto de vista técnico, a legitimidade de sua implementação está sujeita invariavelmente à disputas discursivas, onde muitas vezes discursos de apelo emocional ofuscam a discussão sobre soluções mais funcionais.

¹³ Alguns parâmetros de análise são colocados como essenciais para a “*policy analysis*” independente de seu recorte, são eles as diferentes dimensões que impactam na formulação de uma política pública para determinado problema: “*polity*” (dimensão das condições institucionais nas quais a política é criada); “*politics*” (dimensão dos conflitos e confluências presentes no jogo político e na sociedade na qual a política é criada); e por fim, “*policy*” (dimensão de análise da própria política pública e seus possíveis impactos). O Brasil entretanto, enquanto representante de uma democracia ainda pouco consolidada, apresenta uma necessidade de inter-relação entre a dimensão institucional e do jogo político, uma vez que carrega laços históricos de patrimonialismo e plutocracia em sua própria formação do sistema político institucional.

O segundo fluxo corresponde às alternativas e soluções propostas para a formulação de políticas públicas, aqui são de suma importância a comunidade política invisível, ou seja, os agentes especialistas e técnicos que compõem a formulação de políticas. Entretanto, o autor defende que nem por isso excluem-se fatores preponderantes da dinâmica interna do jogo político na formulação, uma vez que fatores como a viabilidade técnica da estrutura para implementação, balanço de custos monetários e políticos e os valores sociais em consonância com seu eleitorado são impeditivos para uma alta gama de alternativas no processo de decisão, além da forma pela qual se entende o problema. Sendo assim, muitas vezes as alternativas e soluções são buscadas e adaptadas de propostas institucionalmente já experimentadas antes, recorrendo ao que a bibliografia de políticas públicas denomina como “latão de lixo”, reciclando soluções que melhor se encaixam nos fatores supracitados. Perspectiva esta que sustenta-se no caso proposto na própria fala da ministra sobre modelos internacionais a serem seguidos.

Por último, mas não menos importante, o terceiro fluxo corresponderia ao jogo político em si, barganhas, negociações e coalizões para levar adiante a aprovação de determinada política pública. Neste fluxo são considerados de relevância o clima político do momento, como está o humor nacional, quais as outras forças políticas que atuam como grupos de pressão dentro e fora da instituição etc.

Tratando-se de uma perspectiva da cultura política do Brasil de política patrimonial, plutocracia e dependência, com as instituições ainda processo de consolidação democrática há de se considerar que os fluxos pensados neste modelo confundam-se na realidade social. Ainda assim, é passivo de interpretação que o modelo dos 3 fluxos de Kingdon alude às situações do contexto de formulação da reforma. Como a rapidez com que ela foi formulada e promulgada pelo então Presidente Michel Temer num momento de grande instabilidade institucional e retomada de iniciativas mais escrachadamente associadas ao neoliberalismo, aproveitando então a janela de oportunidades que sua posse lhe proporcionou, além das semelhanças entre a proposta brasileira e às recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), implementados durante o governo neoliberal de Margaret Thatcher, utilizando-se de uma solução pronta num cenário cercado de especificidades.

De maneira resumida, o modelo de Kingdon procura explicitar que a forma com que um problema se constitui em agenda influenciará não somente na sua entrada para decisão mas também nas próprias formulações de suas alternativas de solução. O modelo de ciclo de políticas públicas apesar de propor a separação em etapas, não mais é

hegemonicamente interpretado enquanto etapas meramente desvinculadas, já que as formas de implementação disponíveis também podem influenciar na formulação.

No artigo “Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas” Ascenzi e Lima discorrem sobre dois modelos basilares de análises de implementação. O primeiro deles, denominado como *top-down*¹⁴ considera que a fase de implementação é a execução de atividades baseadas em objetivos pré-estipulados durante a formulação. Nesse sentido, se a implementação é consequência, uma vez que hajam problemas nesta etapa, sua explicação estará na origem do plano formulado. Considera então que a análise deve implementar-se centrar-se nas seguintes variáveis explicativas: existência e disponibilidade de tecnologia de intervenção; clareza nos objetivos do plano de ação da política pública; recursos humanos e estrutura organizacional além de contextos social, econômico e político.

O segundo modelo basilar, *bottom-up*¹⁵, por outro lado propõe maior direcionamento das variáveis explicativas para a burocracia de nível de rua, ou seja, dos agentes envolvidos no processo de implementação. Ainda assim, chama a atenção para as condições de trabalho nas quais o burocrata de nível de rua direciona sua ação, entre os dificultadores da intervenção aparece novamente a questão dos objetivos do plano sob o argumento de que estes, muitas vezes, representam “horizontes desejáveis e não alvos fixos de ação” (ASCENZI e LIMA, p. 104). Ascenzi e Lima buscando aliar os modelos acima num terceiro modelo, argumentam uma interpretação mais fluída da fase de implementação definindo-a:

“[...] como um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação. Com isso, é possível integrar os dois elementos principais dos modelos citados e inserir variáveis cognitivas, como ideias e visões de mundo dos atores. Isso se dá porque a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais. Desse amálgama nasce a ação, a política pública de fato.” (ASCENZI e LIMA, p. 105)

Nesse sentido, pode-se encarar o modelo do ciclo de análises de políticas públicas, não enquanto linear e desvinculado entre suas etapas, uma vez que tanto a entrada para a agenda pode revelar limites na posterior formulação, como as disponibilidades organizacionais da administrativa de implementação. Además, a própria bibliografia de implementação pode vir a revelar problemas que ocorrem formulação, que não pareciam existir antes da necessidade de avaliação da execução de um plano, como é o caso dos objetivos vagos.

¹⁴ Modelo de MULLER & SUREL, 2002.

¹⁵ Modelo de ELMORE, 1996.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo pautar-se na análise de políticas públicas, tendo como foco a fase de *formulação* da Reforma do Ensino Médio, valendo-se da análise de conteúdo e semiótica de materiais da divulgação oficial do governo federal, de modo que seja possível verificar como o discurso que é produzido no campo simbólico é mecanismo de legitimação dessa política pública, deslocando a discussão dos termos técnicos e estratégicos necessários para a formulação e implementação de uma política pública efetiva e que busque resultados concretos, para cortinas de fumaça que visam convencer a população de que a educação pública brasileira é por si só ruim ou “única no mundo” e dando respostas desvinculadas de pressupostos técnicos e sérios para os problemas identificados. A análise aqui proposta, utiliza-se de diferentes referências teóricas de análise qualitativa, bem como análises contextuais e de conteúdo apoiadas em pressupostos semiológicos e teórico-discursivos, além de análises voltadas para a tramitação e legislação da medida e seus imbricamentos no jogo político do congresso.

2.2 Bourdieu: Poder simbólico, discurso e legitimação

No intuito de ancorar uma perspectiva teórica cientificamente validada acerca do poder de convencimento e legitimação presente nas narrativas que são propostas “de cima para baixo”, nesta seção faço um esforço de resumir a perspectiva e conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Bourdieu buscou em sua teoria explorar aproximações de elementos teóricos dos principais clássicos da sociologia, além de ser responsável por uma gama conceitual de grande relevância principalmente no que tange à debates acerca das relações de dominação social.

Bourdieu serve portanto de apoio teórico no que diz respeito ao poder discursivo, ele define que, é através do chamado poder simbólico que diferentes formas simbólicas – mitos, linguagens, arte, ciência, ou ainda pode-se dizer da contemporaneidade produções de conteúdo em geral – não são como se pensa, universais, mas sim formas sociais relativas a um grupo particular e socialmente determinadas. Ancora-se pois a noção de que existem grupos dominantes e dominados e que estes possuem diferentes universos simbólicos, determinados pela sua socialização em determinada classificação social.

Pois bem, o autor defende que as produções simbólicas (lê-se valores difundidos socialmente através de diversas esferas) estão estreitamente relacionados com os interesses de uma classe dominante, que tende a apresentar tais interesses particulares como interesses universais. Segundo Bourdieu, a cultura dominante assegura uma integração entre seus membros, enquanto os distingue das outras classes, visando uma

integração fictícia da sociedade, desmobilizando classes dominadas de modo a legitimar uma ordem hierarquizada. Assim, muitas vezes manifestações culturais nascentes nas classes dominadas são consideradas subculturas, enquanto que valores das classes dominantes são difundidos e entendidos como naturais, quando não, desejáveis.

O autor define que estes sistemas simbólicos de representação cultural atuam como mecanismos de legitimação da violência simbólica, ou seja, a dominação “velada” de uma classe sobre a outra. A violência simbólica não é explícita e por isso pode se manter por gerações, sem que as pessoas envolvidas percebam-se como suas vítimas. O poder simbólico é, nesse sentido, um poder invisível de construção da realidade, que estabelece um sentido imediato do mundo social e, enquanto instrumento de conhecimento e comunicação, reforça uma reprodução da ordem social.

O poder simbólico consegue assim, obter de modo quase imperceptível o equivalente ao que se obtém pela força física ou econômica, graças ao efeito da mobilização, materializada e justificada por uma falsa consciência coletiva. Portanto, o poder simbólico se define na relação entre os que exercem o poder e os que lhe são sujeitos, isto é, na estrutura do *campo*¹⁶ em que se produz e reproduz as diferenças, e de acordo com o *habitus*¹⁷ vigente. Bourdieu (2010) conceitua essa violência simbólica como a indução sobre o indivíduo de se posicionar no espaço social seguindo os padrões de um discurso dominante, ainda que desvalorizando a si próprio e seus pares. Cria-se então um sistema onde o dominado não compreende essa imposição de normas e, inevitavelmente, as aceita como naturais.

Evoco aqui um dos exemplos mais clássicos do autor à despeito de violências simbólicas socialmente legitimadas além de pertinente à abordagem da presente pesquisa: as desigualdades no espaço escolar. Buscando entendê-las através desta chave conceitual, Bourdieu parte da compreensão dos mecanismos de exclusão experienciados pelas crianças menos favorecidas. As diferenças de êxito determinadas pela ideia de diferenças entre dons, são um exemplo desta exclusão. Esses dons entretanto não são de ordem inerente aos seus possuidores como dá-se entender a narrativa, muito pelo contrário, relacionam-se com um privilégio cultural que é determinado sobretudo, pela bagagem cultural que a família transmite direta ou indiretamente aos filhos durante o processo de socialização. Para Bourdieu (2010) essa herança cultural é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, em consequência, por suas taxas de

¹⁶ Conceito da teoria bourdieusiana utilizado para definir as diferentes arenas de disputas sociais, tais como: campo científico, o campo político, o campo educacional, o campo da comunicação de massas assim consecutivamente.

¹⁷ Arenas estas dotadas de suas próprias regras, lógicas internas, sistemas de disposições próprias que o autor define como *habitus*.

êxito. O autor demonstrou que a influência do capital cultural aparece na relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança, sendo que a parcela de bons alunos cresce em função da renda e do nível de escolaridade de suas famílias.

Aspectos demográficos da família (como o número de membros) e a residência no momento dos estudos também estão associados às vantagens e desvantagens culturais, no que diz respeito aos resultados escolares e às práticas e conhecimentos culturais (teatro, música ou cinema), ou ainda à facilidade linguística. Assim, o nível cultural das duas gerações antepassadas e a residência permitem fazer um cálculo aproximado das esperanças quanto a vida escolar de determinada criança. Outros aspectos da família que determinam o êxito escolar dos filhos são as características do passado escolar dos pais e avós, bem como se possuem ou não ensino superior. Bourdieu (2010) afirma que a herança cultural se transmite de forma osmótica, mesmo quando não se percebe qualquer forma de ação metódica. Esse fato alimenta, nos membros da classe mais alta, a convicção de que eles devem seus conhecimentos a um dom pessoal e que suas aptidões são devidas a essa posse, e não decorrentes dos processos de aprendizagem aos quais já foram submetidos formal e informalmente.

Assim, a escola – por também estar inserida nesse sistema hierárquico de valores – não exerce necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela dominação. A partir disso, os alunos são induzidos a pensar e agir de tal forma que promovem a legitimação da ordem vigente. Além disso, a escola tende a ignorar as diferenças socioculturais, selecionando os valores culturais da classe dominante e, portanto, privilegiando aqueles que já dominam esse aparato cultural, isso ocorre principalmente pela auto identificação por parte do corpo regente da escola e os alunos dotados de maior capital cultural. Dessa forma, a escola submete os filhos da classe trabalhadora às concepções de mundo dominantes, hierarquizando, estigmatizando e provocando o fenômeno da *profecia auto realizante*¹⁸. A violência simbólica, portanto, não é algo oficializado, mas permanece implícita na estrutura da escola tradicional e da sociedade como um todo, reproduzindo as relações de dominação e perpetuando as ideologias dominantes.

A partir da noção de poder simbólico de Bourdieu, a presente pesquisa parte do pressuposto de que os discursos – especialmente aqueles que se apresentam de maneira vertical – carregam profundas significações e valores, muitas vezes implícitos,

¹⁸ Termo utilizado pelo autor para os recorrentes casos onde o/a estudante não se identifica com os valores pregados pela escola e portanto não crê em suas próprias capacidades de sucesso escolar negando este sistema e “aceitando” por assim dizer o lugar “inferior” que lhe é associado. Sobre o assunto, ver “*Aprendendo a ser trabalhador*” etnografia de Paul Willis de 1991 que ilustra de maneira muito acertada esse processo a partir dos próprios atores sociais.

constituindo-se assim enquanto poderosa ferramenta de incutição e legitimação de valores dominantes. Nesse sentido propõe-se enquanto método de análise, a análise de conteúdo da divulgação oficial do governo federal sobre a reforma do ensino médio, de modo que possa-se extrair e refletir sobre as unidades de significação implícita presentes neste material. A análise apoia-se também em pressupostos semióticos, que contribuem para a compreensão do processo mental entre mensagem e intérprete, como observa-se a seguir.

2.3 Pressupostos Semióticos, Análise de Conteúdo e caminho metodológico

A semiótica constituiu-se como uma área de conhecimento voltada para a investigação da linguagem e das significações. Desde a grécia antiga já haviam questionamentos filosóficos acerca do processo de constituição do pensamento humano, bem como na modernidade correntes antropológicas e psicológicas também se voltaram à linguagem como locus desse problema. Entretanto, a semiótica diferencia-se dessas correntes por se concentrar não apenas na construção de significados a partir da linguagem verbal, como também em formas de linguagem não verbais, voltando-se para a análise dos signos, percebidos como formas mais sensíveis de significação, muitas vezes passadas despercebidas.

Essa ciência de toda forma de linguagem parte do pressuposto de que tudo que alcança a racionalidade humana e a própria construção de conhecimentos se trata na verdade não do mundo em si, mas sim de um sistema de representações em relação àquilo que nos cerca, sendo a própria linguagem verbal (ou não) um sistema simbólico de organização sócio-cultural e histórica de representações do mundo. O cientista-filósofo-lógico Charles Sanders Peirce (1839 - 1914) é considerado o fundador da mais difundida teoria semiótica. Seu esforço consistiu em partir de um pressuposto fenomenológico para a construção de categorias gerais, cientificamente experimentadas, que fossem capazes de auxiliar outras áreas de investigação científica, preenchendo lacunas que eventualmente surgissem.

Assim, sua teoria lógica da semiótica lança os termos para três categorias fundamentais da constituição de significações, que Peirce conceituou em 1867 como: 1)Qualidade, 2)Relação/Reação e 3)Representação, posteriormente afixadas como 1)Primeiridade, 2)Secundidade e 3)Terceiridade, sendo que a primeira apenas é, a segunda depende da primeira e consecutivamente a terceira das duas anteriores (SANTAELLA, 1983). A primeiridade diz respeito à qualidade em si mesma, a sensação primeira ainda não processada e não significada que determinado objeto causa em um sujeito, podendo

caracterizar-se como uma primeira impressão, um sentimento, a primeira apreensão das coisas no campo do sensível, instantânea e fugaz, precedendo quaisquer elaboração mental.

A secundidade, por sua vez, diz respeito ao impacto da primeiridade, ou seja, do confronto que o sentimento imediato provoca, fazendo gerar uma reação. Essa reação pode ser compreendida enquanto um momento de confronto, entre o novo e as estruturas de significação preexistentes. A partir desse confronto que dá-se a noção de terceiridade, compreendida como resultado do momento anterior. Ou seja, da assimilação de um pensamento/sentimento de pura impressão (primeiridade), passa por um processo de conformação e reconhecimento do exterior (secundidade) para finalmente alcançar a esfera da consciência, ou percepção da realidade em forma de representação (terceiridade).

Segundo Santaella (1983), a teoria semiótica de Peirce entende que a partir do axioma ancorado por tais categorias, parte-se do pressuposto de que tudo aquilo que é capaz de representar uma outra coisa (um objeto, seja ele material ou ideal) é um signo. Um signo só é capaz de representar algo dada a existência de um intérprete, produzindo na mente desse intérprete alguma outra coisa por meio do processo acima descrito e criando uma representação daquilo que não está ligada de forma direta ao objeto inicial mas sim a partir da mediação do próprio signo. Trata-se então de um processo relacional que se cria na mente do intérprete. Sendo assim, o resultado da representação de um signo é sempre um outro signo e assim consecutivamente, dado que conforme se desenvolve o processo de socialização e aquisição da linguagem por um sujeito, este torna-se um intérprete que sobrepõe diversas significações/representações acerca de seu próprio contexto material e cultural.

A teoria semiótica, por seu caráter metodológico de origem pouco ligada a uma área específica do conhecimento formal, é ainda hoje, muito pouco considerada nas ciências sociais como um todo. Entretanto, penso que a sua validade teórica para refletir sobre questões da comunicação no contexto de um mundo sociopoliticamente fragmentado e informacionalmente globalizado sustenta-se não só na consistência teórica em si, mas ao pensarmos onde ela é estudada, em cursos superiores voltados à produção de linguagens informacionais da lógica mercadológica (como *marketing* e publicidade e propaganda por exemplo). Nesse sentido, Santaella aponta que a revolução industrial e tecnológica informativa teve enorme impacto sobre o armazenamento e difusão dos meios de produção da linguagem e significações, o que implica que no sistema social em que vivemos estamos fadados à utilização desses meios para a “inculcação de valores que se prestam aos

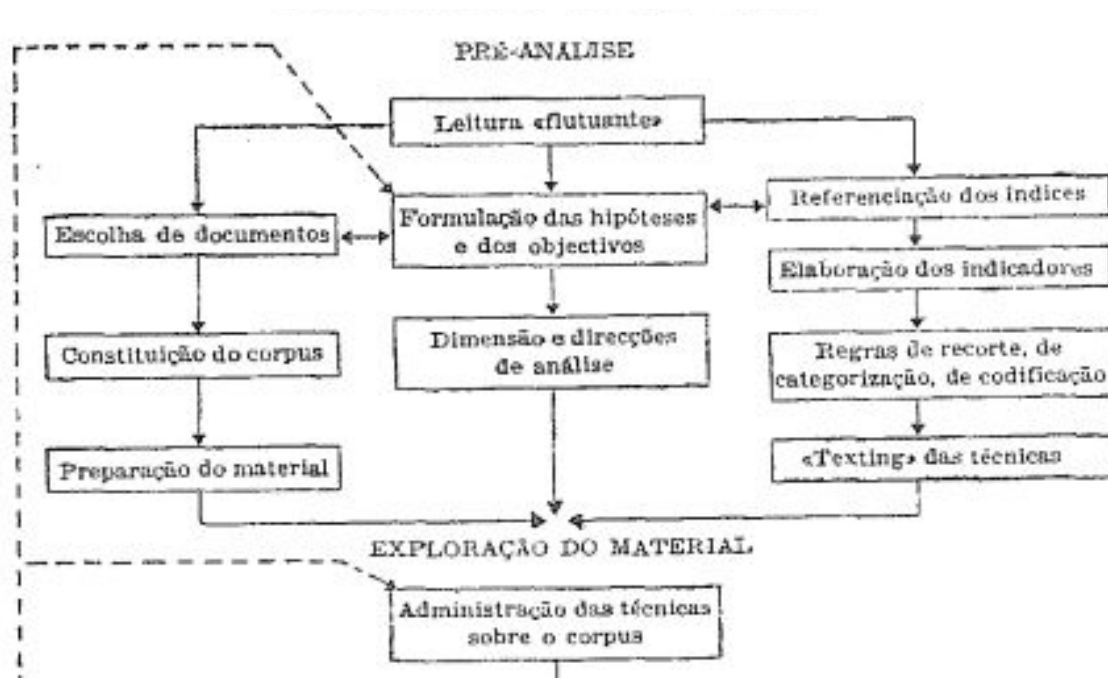
interesses dos proprietários dos meios de produção de linguagem e não os usuários.” (SANTAELLA, 1983, p. 2).

A semiótica encontra-se na pesquisa, não como metodologia em si, mas como um pressuposto teórico de apoio às inferências da análise de conteúdo que foi elaborada, uma vez que a partir destes pressupostos semióticos entende-se que além dos significantes verbais presentes no material analisado, há também elementos simbólicos escolhidos propositalmente e que portanto carregam significações importantes no discurso.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo define-se enquanto um conjunto de técnicas metodológicas de investigação cujo principal objetivo é ultrapassar a incerteza e enriquecer a leitura de uma determinada mensagem a partir da descrição objetiva, sistemática e quantitativa de seu conteúdo explícito ou oculto a fim de produzir dados passíveis de inferências e interpretações. Para a autora, tudo aquilo que é dito ou escrito é suscetível a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977. p. 33).

Sendo assim, tal método é compreendido como de grande flexibilidade de aplicação e técnicas específicas variadas, a depender do material de análise escolhido e do objetivo da análise. Isso não quer dizer, porém, que a Análise de Conteúdo não possua regras gerais para sua aplicação. Laurence Bardin, expoente do tema análise de conteúdo, ancora etapas gerais a serem consideradas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segue o quadro de etapas analíticas proposto por Bardin:

Quadro I - Desenvolvimento de uma análise:





Fonte: BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* (1977, p. 102).

A pré-análise é a primeira etapa da análise de conteúdo, onde se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional. No caso da presente pesquisa foi feita uma “leitura flutuante”, ou seja, um primeiro contato com o material audiovisual selecionado. A partir desse, estipulou-se a hipótese de que o governo federal estaria utilizando-se de retóricas propagandísticas para mascarar os conflitos existentes no sistema educacional brasileiro e conflitos que a própria medida provisória causou, buscando legitimá-la.

Deu-se então a constituição do corpus de análise com a descrição do material audiovisual utilizado: foi criado um documento onde descreveu-se¹⁹ minuciosamente os acontecimentos presentes no material, separando as dimensões de análise visuais (mais puramente descritivas) em negrito; em itálico, uma transcrição fiel das falas proferidas; e sublinhados, os elementos iconográficos. Com o objetivo de sistematizar os indicadores, surgiu a necessidade da criação de uma tabela operacional²⁰ onde ancorou-se a divisão em 3 dimensões analíticas do material²¹: Verbal (proferida pelas personagens), Iconográfica (escrita na tela) e Simbólica (dimensão de apoio nos pressupostos semióticos). A partir da releitura do material devidamente descrito e classificado dimensionalmente, utilizou-se do recurso de associar recorrências à marcação do texto por cores, submetendo-as a um

¹⁹ Material de análise consta completo na seção de anexos.

²⁰ Tabela completa disponível na seção de anexos.

²¹ Cinco vídeos promocionais sobre o Novo Ensino Médio. Os vídeos foram localizados no canal do youtube do Ministério da Educação. Este material também foi divulgado em mídias tradicionais como televisão e rádio.

estudo mais aprofundado, orientado pela hipótese e referenciais teóricos escolhidos de acordo com o objetivo analítico.

Durante a exploração do material, foi possível traçar categorias de recorte analítico, cujos critérios ancoram-se em unidades de sentido recorrentes no material. Nessa fase, o material descrito e classificado foi submetido a uma releitura minuciosa, identificando as unidades de sentido com sua cor correspondente como categorias, criadas a partir desse aglomeramento evidenciado pelas ocorrências de cada cor nas mensagens e pelas características “conceituais” em comum que apresentavam. Por exemplo, termos como “liberdade” e “poder escolher” foram categorizados como ocorrências da mesma categoria e marcados com a cor verde.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados compreendido como momento de inferência e interpretação, nela podem ser computadas operações estatísticas como forma de validação dos resultados. Nesse sentido, quantificou-se as ocorrências de cada categoria criada e percebida no texto de acordo com cada dimensão da análise (verbal, iconográfica e/ou simbólica). A partir dessa tabela organizacional de análise, onde também foram registrados os exemplos mais recorrentes de cada unidade de sentido, foi produzida então a inferência e interpretação dos resultados, presente na seção 3.2 *O Discurso oficial*.

Entretanto, uma análise de políticas públicas que se vale de metodologias qualitativas inferenciais não demonstraria tanta validade sem ancorar de maneira mais detalhada do que se trata a política pública em si (Lei nº 13.415). Ou seja, antes de expor os resultados das análises supracitadas, faz necessária a exposição das mudanças que esta política pública traz em sua legislatura, quais os possíveis impactos sociais que carregam essas mudanças, quais as suas congruências e incongruências constitucionais etc.

Assim, dá-se início ao capítulo 3. *Análise da Reforma do Ensino Médio* com a seção 3.1 *Regras e Etapas de tramitação*, onde procura-se fazer um resumo do caminho de tramitação institucional pelo qual passou a medida provisória nº 746 até tornar-se lei nº 13.415, além de demonstrar trechos legislados nesse processo, revogações de legislações anteriores impostas pela medida e uma leitura crítica acerca dos impactos que ela pode causar no sistema educacional brasileiro. Há de se demonstrar questões que são invisibilizadas no material de divulgação, para conferir sentido e coesão às análises acerca da tentativa de forjar sua legitimidade.

3. ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

3.1 Regras e Etapas de tramitação: da medida provisória 746 à Lei nº 13.415

As Medidas Provisórias (MPVs) possuem caráter de normas imediatistas sob possibilidade de criação frente ao executivo federal. Entretanto, apesar de possuírem *status* jurídicos imediatos, também decorre a necessidade de posterior apreciação por parte do poder legislativo (Câmara e Senado), para que possam tornar-se leis ordinárias²². Assim, as MPVs tem prazo de vigência de apenas 60 dias – automaticamente prorrogados por mais 60 dias caso não realizada a votação no legislativo.

Uma breve revisão dos caminhos de tramitação das Medidas Provisórias faz-se pertinente. Primeiro é publicada no Diário Oficial da União a proposta de MPV do Executivo Federal, a partir desse momento começam a decorrer os prazos referentes à ela. Então, em até 48 horas o presidente do Congresso Nacional deve formar uma comissão mista de 12 Senadores e 12 Deputados titulares (com igual proporção de suplentes), essa comissão fica então responsável por analisar a proposta, tendo como foco a pertinência dela, sua concordância constitucional e sua adequação estrutural e orçamentária. Após a formação desta comissão são eleitos por ela própria um Presidente e um Vice-Presidente cujas funções incluem a nomeação de um Relator e um Relator-Revisor da proposta. Após as discussões da comissão mista seu parecer pode levar à 3 caminhos:

1) pela aprovação total da MPV como foi editada pelo Poder Executivo; 2) pela apresentação de Projeto de Lei de Conversão (PLV), quando o texto original da MPV é alterado; ou 3) pela rejeição da matéria, com o parecer sendo obrigatoriamente encaminhado à apreciação do plenário da Câmara dos Deputados. (PORTAL CONGRESSO NACIONAL)

Caso aprovada pela comissão mista - ainda que com alterações - a proposta segue para votação na Câmara dos Deputados onde o quórum para sua aprovação é o de maioria simples (metade dos presentes mais um). Caso aprovada (como MPV ou como PLV) a

²² As regras gerais para a edição e apreciação encontram-se dispostas no art. 62 da Constituição Federal e as regras mais específicas voltadas para a tramitação no legislativo encontram-se na Resolução do Congresso Nacional nº 1 de 2002. Entretanto, tratando-se de uma breve revisão sobre as etapas de tramitação, as informações aqui descritas sobre esse processo, são um resumo, fruto das informações disponibilizadas no site do Congresso Nacional sobre o tema. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>> Acesso em: 04 de Junho de 2019.

proposta é encaminhada para votação no Senado, onde o quórum necessário também é de maioria simples. A partir de então os caminhos possíveis dessa etapa de votação são:

1) Rejeição: a matéria tem sua vigência e tramitação encerradas e é arquivada; 2) aprovação na íntegra (nos termos da edição original): MPV é enviada à promulgação e se torna lei; 3) aprovação do PLV recebido da Câmara dos Deputados sem alterações de mérito: o texto é remetido à sanção do Presidente da República; 4) aprovação do PLV recebido da Câmara dos Deputados com emendas de mérito: a matéria retorna à Câmara dos Deputados, que deliberará, exclusivamente, sobre as emendas; 5) aprovação da Medida Provisória, em decorrência de preferência sobre o PLV da Câmara dos Deputados: a matéria retorna à Câmara dos Deputados, que deliberará, exclusivamente, sobre a Medida Provisória; 6) aprovação de novo PLV: a matéria retorna à Câmara dos Deputados, que deliberará, exclusivamente, sobre o PLV oferecido pelo Senado Federal. (PORTAL CONGRESSO NACIONAL)

Caso aprovada a MPV ou PLV no Senado, é encaminhada para fase de promulgação e convertida em Lei Ordinária pelo presidente, concluindo assim o processo de tramitação. Existem ainda regras para o caso de Edição de Decreto Legislativo, uma vez que haja a aprovação da proposta enquanto PLV ou seja perda da integridade original da proposta (MPV), o Congresso é responsável por disciplinar por meio de decreto legislativo as relações jurídicas decorrentes de sua edição. Tais prerrogativas devem ser conduzidas no prazo de 60 dias, caso contrário voltam a valer as disposições presentes na proposta original (MPV). Mesmo com a aprovação por meio de Projeto de Lei de Conversão, a Medida Provisória continua em vigência até o fim deste processo ou do decorrer de seu próprio prazo após prorrogação.

Assim, a medida provisória nº 746/2016²³ por meio da qual a Reforma do Ensino Médio foi proposta, foi submetida à uma Comissão Mista de Medida Provisória (CMMPV)²⁴ onde presidiu o senador Izalci Lucas (PSDB/DF) e teve como vice-presidente o Senador Elmano Férrer (PODE/PI). Foi escolhido pela comissão como relator o senador Pedro

²³ Consta na seção anexos a íntegra da proposta apresentada pelo Executivo Federal no Diário Oficial da União publicado no dia 23 de Setembro de 2016.

²⁴ Senadores titulares: Sen. Romero Jucá (PMDB/RO); Sen. Simone Tebet (MDB/MS); Sen. Valdir Raupp (PMDB/RO); Sen. Ricardo Ferraço (PSDB/ES); Sen. Ronaldo Caiado (DEM/GO); Sen. Fátima Bezerra (PT/RN); Sen. Telmário Mota (PDT/RR); Sen. Cristovam Buarque (PPS/DF); Sen. Lídice da Mata (PSB/BA); Sen. Otto Alencar (PSD/BA); Sen. José Medeiros (PSD/MT); Senador Elmano Férrer (PODE/PI); Senador Pedro Chaves (PRB/MS). Deputados: Dep. Renzo Braz (PTB/MG); Dep. Wilson Filho (PTB/PB); Dep. Celso Jacob (PMDB/RJ); Dep. Lelo Coimbra (PMDB/ES); Dep. Reginaldo Lopes (PT/MG); Dep. Maria do Rosário (PT/RS); Dep. Izalci Lucas (PSDB/DF); Dep. Soraya Santos (PR/RJ); Dep. Thiago Peixoto (PMDB/GO); Dep. Danilo Cabral (PSB/PE); Dep. Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO); Dep. César Halum (PRB/TO); Dep. Toninho Wandscheer (PROS/PR).

Chaves (PRB/MS) e Relator-Revisor o deputado Wilson Filho (PTB/PB). Entre o dia 19 de Outubro e 30 de Novembro de 2016, foram realizadas 12 reuniões desta comissão, resultando na aprovação da medida com emendas, que foram votadas pela Câmara dos Deputados no dia 13 de Dezembro sob a denominação PLV nº 34 de 2016 onde foi aprovada a redação final, com adequação redacional. A matéria foi encaminhada então ao Senado Federal, onde foi aprovada pelos senadores no dia 08 de Fevereiro de 2017. Sendo encaminhado então para a Presidência da República que no dia 16 de Fevereiro sancionou a Lei nº 13.415 de 2017.

Considerando a tramitação da medida, é sabido que entre a proposta inicial de medida provisória e a aprovação sancionada pelo então Presidente Temer, houveram modificações, sendo assim a fim de contextualizar o que foi alterado pela CMMP e pelos Deputados e Senadores que votaram a proposta que resulta na Lei nº 13.415/2017, farei uma breve revisão²⁵ das disposições alteradas.

Das disposições gerais da Lei, o Art. 24 – § 1º determina que a carga horária mínima anual do Ensino Médio passe a ser de 1000 horas, devendo ser ampliada para 1400 horas no prazo de no máximo 5 anos. Antes a carga horária do Ensino Médio era de 2.400 horas no total. Vale aqui o adendo de que mais tempo na escola corresponde à uma demanda por maior infraestrutura, física e organizacional, não há especificações na redação de lei a respeito disso.

O Art. 26 – § 2º trata do Ensino de Artes: Antes o ensino das artes constituía-se como obrigatório²⁶ em vários níveis da educação básica, com a Medida Provisória apresentada, ele passaria a ser componente obrigatório apenas no ensino infantil e fundamental. Essa proposta foi das mais criticadas na medida provisória, após modificações da tramitação decidiu-se pela obrigatoriedade na Educação Básica como um todo. O mesmo aconteceu com o Art. 26 – § 3º que trata da Educação Física²⁷ (BRASIL,2017).

O Art. 26 – § 5º trata das línguas estrangeiras. Antes, sua obrigatoriedade vigorava na parte diversificada do currículo a partir da quinta série do ensino fundamental. A partir da MPV e com a Lei sancionada, passa a ter obrigatoriedade a partir do sexto ano.

O Art. 26 – § 7º – Trata dos temas transversais: Antes princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental *deviam*²⁸ constar transversalmente no currículo, isso

²⁵Revisão apoiada na apresentação feita pela professora Thereza Cristina Vianna na mesa "Alterações na LDB" realizada no Colégio de Aplicação em 27 de maio de 2017. Este documento é de autoria do Colégio de Aplicação - Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos e encontra-se disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176068?show=full>> Acesso em: 10 de Junho de 2019.

²⁶ Obrigatoriedade Educação Artística era dada pela Lei nº 12.287, de 2010.

²⁷ Obrigatoriedade Educação Física era dada pela Lei nº 10.793, de 2003.

²⁸ Obrigatoriedade conteúdos transversais era dada pela Lei nº 12.608, de 2012.

porque era a partir desta disposição que legislativamente estava presente a necessidade de que o currículo, ainda que segregado disciplinarmente, desse conta de abarcar temas socialmente impactantes e de natureza multidisciplinar. Com a Medida Provisória aparece apenas a determinação de que a Base Nacional Comum Curricular deve deliberar sobre os temas transversais e na lei sancionada aparece que a integralização curricular *poderá* tratar destes temas transversais, não caracterizando mais sua obrigatoriedade (BRASIL, 2017).

Ao Art. 26 foi incluído o § 10º, que na medida provisória diz respeito a inclusão de quaisquer componente obrigatório na BNCC deve passar por aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional de Dirigentes de Educação. Na redação final da lei, o inciso em questão apenas exclui do processo os dois últimos órgãos citados (BRASIL, 2017).

Na seção IV, referente ao Ensino Médio, foi criado um novo Artigo: 35 - A, nele constam oito parágrafos e foi vinculada a BNCC aos direitos e objetivos de aprendizagem nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL,2017). No §1º define-se que a parte diversificada dos currículos de que se trata deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. No § 2º definiu-se que a BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia, não havendo especificação de como esses *estudos* devem constar.

No § 3º, coloca-se a obrigatoriedade do Ensino de Língua Portuguesa nos três anos, assegurando ensino de línguas maternas no ensino de comunidades indígenas. O § 4º apresenta a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa e a possibilidade de oferta optativa de outras línguas estrangeiras (BRASIL, 2017).

O § 5º corresponde a norma de que a carga horária destinada à BNCC não poderá ser superior à 1800 horas do total da carga horária do ensino médio, deixando pormenores organizacionais à esse respeito para os sistemas de ensino. O § 6º determina que a União será responsável por estabelecer os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio que servirão de referência para os processos nacionais de avaliação a partir da BNCC.

O inciso 7º determina que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a *formação integral do aluno*, devendo ter como norte auxiliar o/a aluno/a na construção de um projeto de vida e a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Entretanto, no 8º e último parágrafo do Artigo 35 - A, consta que os conteúdos, metodologias e processos avaliativos serão organizados pelos sistemas de ensino através de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line de modo que o estudante ao final do ensino básico apresente: “I - *domínio* dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - *conhecimento* das formas contemporâneas de linguagem.” (BRASIL, 2017. grifos meus)

Os conhecimentos científico-tecnológicos apresentam a necessidade de *domínio* enquanto das “formas contemporâneas de linguagem” determinação abrangente dos conhecimentos humanísticos, exige-se o “conhecimento”, substantivo também abrangente e inespecífico (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Essas diferenças, aparentemente sutis, ficam mais claras ao observarmos o Artigo 36, as disposições acima citadas e alocadas no 8º inciso, constavam anteriormente no Artigo 36 e faziam uso das mesmas terminologias problematizadas, é questionável entretanto, o fato de que a terceira disposição que acompanhava as duas anteriores não tenha sido considerada: “III - *domínio* dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao *exercício da cidadania*. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008).” (BRASIL, Lei nº 9.394,1996. Grifos meus). A Lei nº 11.684, de 2008 institucionalizou essas áreas como disciplinas obrigatórias e por isso as disposições acerca delas haviam sido revogadas. A redação da Lei nº 13.415 entretanto, revogou sua obrigatoriedade enquanto disciplinas e não as considera como disposições necessárias para o aluno concluinte do novo Ensino Médio.

Era no artigo 36 que constava a obrigatoriedade dessas disciplinas e ele foi amplamente modificado tanto pela MPV nº 476 quanto pela redação final da Lei nº 13.415/2017 e portanto exige um destaque:

Quadro II - Comparativo entre LDB de 1996 e Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017:

Art. 36, Lei nº 9.394/1996	Art. 36, Lei nº 13.415/2017
<p>Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos</p>	<p>Art. 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, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p>

estudantes	
<p>III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</p> <p>IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)</p>	<p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – formação técnica e profissional.</p>

Fontes: BRASIL, 1996 e BRASIL, 2017. Elaboração: RAMOS e HEINSFELD (2017 p. 18294 - 18295)

Na proposta de MPV nº 746 o inciso primeiro apenas constava que os sistemas de ensino *poderão* organizar seus respectivos currículos com base nas disposições I a V do caput (disposições estas que dizem respeito aos itinerários acima discriminados). Na redação final da Lei nº 13.415 entretanto, o inciso primeiro apresenta apenas que a organização das áreas de que cita o caput deverão ser estipuladas de acordo com os critérios estabelecidos por cada sistema de ensino (BRASIL, 2017). Ou seja, num cenário de infra-estrutura deficitária e desigualdades regionais agudas, não se estipula a obrigatoriedade de oferta dos cinco itinerários formativos e dispõe ainda que eles sejam organizados conforme sua relevância para o contexto local da escola e *possibilidade*, lê-se estrutural-organizacional, do sistema de ensino de ofertá-la.

O §3º também sofreu modificações, se antes na LDB/96 constava que todos os cursos de ensino médio possuíam equivalência legal e habilitação para a continuidade formativa, na proposta de MPV, este parágrafo serve para reiterar o inciso primeiro sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em estabelecer critérios organizacionais para os currículos de *acordo com as especificidades regionais*. A redação final da Lei nº 13.415, segue esta mesma linha da medida, estabelecendo entretanto a possibilidade dos sistemas de ensino estabelecerem critérios que resultem na composição de itinerários formativos integrados, levando em consideração componentes das áreas de conhecimento estipuladas e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Além das modificações aqui apresentadas, o Artigo nº 36 também sofreu a adição de oito parágrafos, dos quais farei um esforço para resumir. O §5º predispõe que havendo vagas remanescentes o estudante que já concluiu o Ensino Médio, pode voltar e cursar um segundo itinerário formativo. No §6º, ancora-se que a critério dos respectivos sistemas de ensino, o itinerário de formação na ênfase técnica e profissional deve considerar:

“I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.” (BRASIL, Lei nº 13.145, 2017)

O §7º adicionado pela redação da Lei nº 13.415 dispõe sobre ofertas experimentais de cursos técnicos cujas áreas não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sendo assim sua oferta dependerá da aprovação pelo Conselho Estadual de Educação no prazo de três anos e da inserção no catálogo cujo prazo é de cinco anos a partir da oferta inicial de formação. O §8º também relaciona-se à oferta de cursos profissionalizantes realizados na própria instituição ou em *instituições parceiras*, essa oferta deverá ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. Aqui não há especificação sobre a natureza e critérios dessas parcerias, seriam elas público-privadas? Com quais objetivos?

O §9º, adicionado ao Artigo 36 diz respeito às disposições previamente constantes no terceiro, onde ancora-se a validade em âmbito nacional dos certificados emitidos aos concluintes do Ensino Médio. No §10º explicita-se a possibilidade de organização do Ensino Médio em módulos e a adoção do sistema de créditos, deixando à critério dos sistemas de ensino. O §11º regula sobre o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, definindo que os sistemas de ensino poderão “*firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento*” (BRASIL, 2017), constando as seguintes formas de comprovação:

“I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (BRASIL, Lei nº 13.145, de 2017)

O § 12º, último do artigo 36, delimita que as escolas são responsáveis por orientar os estudantes no processo de escolha das áreas de conhecimento de atuação profissional previstas no novo modelo.

A proposta reforma do ensino médio brasileiro ainda prevê que o professor do ensino profissionalizante não precisa mais ter uma formação de licenciatura, podendo haver contratações por “notório saber”²⁹, ficando totalmente vago quem avalia o notório saber do

²⁹ "Art.61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por

candidato a professor. Tal movimento, acaba por fragilizar ainda mais a categoria docente enquanto categoria profissional, admitindo que qualquer pessoa possa lecionar, independente de sua formação considerar ou não pressupostos psicopedagógicos, como se estes não fossem fundamentais para ofertar um ensino de qualidade.

Com essa breve revisão pôde-se perceber que houveram amplas modificações legislativas e que a redação final da lei em questão continua sujeita às críticas feitas na seção 1.3 *Reforma do Ensino Médio*, acerca da mercantilização do ensino e da dualidade curricular entre ensino propedêutico e profissionalizante. Em termos de legislação a LDB de 1996 propôs por fim a essa dualidade, apesar de na prática seu alcance não ter sido absolutamente efetivo em razão de outras problemáticas. Ramos e Heinsfeld (2017, p. 18292) ao comparar a perspectiva educacional revogada pela lei nº 13.415 em detrimento da LDB de 1996 demonstram a retomada e o aprofundamento dessa dualidade.

Alguns questionamentos foram feitos na apresentação da mesa “Como ficou a LDB” realizada no Colégio de Aplicação em 2017 e são pertinentes para o debate acerca da reforma, além de refletirem preocupações concretas dos burocratas de nível de rua – servidores que estão na ponta de execução de uma política pública, no presente caso, professores – afetados por esta política pública, sendo assim, ecoarei-os:

“Fazia sentido termos uma base nacional comum curricular, em um país de dimensões continentais como o Brasil? Quem deveria construir esta base nacional nacional e quem definiu os ‘especialistas’ que a construiu? Como poderão os currículos contemplar a diversidade da sociedade brasileira e atender às especificidades das realidades escolares, estando eles vinculados a BNCC? Em que medida essa base nacional comum foi criada para atender as avaliações nacionais? Esta padronização curricular possibilita o exercício da liberdade e da autonomia das escolas, dos educadores e dos educandos ou visa promover uma heteronomia sob a máscara de uma autonomia?” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2017)

Esses questionamentos se fazem pertinentes uma vez que, sabidas as desigualdades educacionais regionais, apresenta-se uma política pública que sob as máscaras de levá-las em consideração de modo a superá-las, delibera formas de organização escolar para que cada sistema de ensino organize-se como bem puder, sem contrapartida de investimento estrutural, hegemoniza uma base comum curricular para todo o território nacional e ainda delibera que as escolas, diante de suas conjunturas estruturais deficitárias, ofertem apenas itinerários que atendam ao contexto produtivo regional.

titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

A lei supõe fazer democratizar e flexibilizar os currículos para atender às multiplicidades mas não o faz de modo que os diversos conteúdos façam sentido em variadas realidades sócio-históricas brasileiras, pelo contrário restringe à essas realidades apenas os conteúdos extremamente básicos vigentes nacionalmente e àqueles que são úteis para perpetuá-las de acordo com o papel que já possuem no desenho econômico-produtivo pré-existente. Esta perpetuação, em contextos de crise econômica como o que vivemos atualmente tende a gerar mão de obra excedente em determinados setores e profunda carência em outros, perpetuando desigualdades.

3.2 O Discurso oficial: análise, inferências e resultados

O material audiovisual submetido à análise foi selecionado a partir de uma busca simples no canal do Youtube do Ministério da Educação. Houve mais alguns vídeos produzidos, mas postados por canais independentes. Os vídeos também foram divulgados em mídias tradicionais, porém não coube ao escopo do trabalho mensurar o aspecto de alcance do material. As interpretações aqui relatadas dizem respeito ao conjunto desses materiais, que passaram por uma etapas de descrição, de classificação, categorização e codificação.

As interpretações aqui relatadas dizem respeito ao conjunto desses materiais, que passaram por etapas de descrição, de classificação, categorização e codificação, resultando numa interpretação derivada desse processo, tendo como base a tabela operacional de análise, onde foram registradas as 12 categorias criadas, as 3 dimensões analíticas, os números de ocorrências e alguns exemplos.

Há inúmeros momentos em que as categorias se cruzam, entretanto, é justamente em alguns desses casos que se percebe mais drasticamente as retóricas discursivas utilizadas. Sendo assim, a priori relatarei as categorias separadamente e de maneira geral, depois farei apontamentos complementares utilizando um exemplo de situação em que as dimensões verbais, iconográficas e simbólicas operam simultaneamente para transmitir uma ideia legitimadora do discurso.

A primeira categoria percebida diz respeito ao público alvo das propagandas oficiais: o jovem estudante do ensino médio. Percebe-se um forte *Direcionamento Discursivo aos Jovens*³⁰, retratando-os frequentemente como personagens principais nas situações criadas pelos vídeos. Tal escolha pode dizer respeito ao fato de que a categoria docente, de modo geral, se opôs fortemente à proposta, portanto, atrair os jovens favoráveis a ela poderia ser

³⁰*Direcionamento Discursivo aos Jovens*: 55 ocorrências simbólicas, associadas ao foco no processo de representação de fala e ou cenário. 3 ocorrências verbais e 2 iconográficas.

útil para dar-lhe um status de legitimidade, por meio de uma suposta demanda prévia dos estudantes. Não obstante, trabalham a favor dessa hipótese as informações que tornaram-se públicas em fevereiro de 2017, quando a reforma acabara de ser aprovada pelo Congresso e sancionada por Michel Temer: a Folha de São Paulo divulgou em 17 de fevereiro uma campanha publicitária patrocinada pelo MEC e envolvendo seis canais de conteúdo direcionado à jovens³¹.

Segundo reportagens publicadas na época, o valor destinado a essa campanha girou em torno de R\$250 mil. O canal *Você Sabia* obteve mais de 1,6 milhão de visualizações em vídeo de apoio à reforma do ensino médio publicado em novembro de 2016, ou seja, antes da campanha tornar-se de conhecimento público. Aqui, vale comentar que a reforma foi pauta de protesto das ocupações secundaristas de 2016, que ocorreram em 21 estados do país³². Tendo isso em mente percebe-se que outras categorias também apresentam um discurso que visa ser atrativo para os jovens estudantes.

A *Noção de Liberdade*³³ colocada pelo discurso oficial diz respeito às falas em que há uma apresentação da concessão de liberdade que é oferecida pela proposta, termos como escolha, decisão e a autonomia são recorrentemente colocados como princípios capazes de solucionar os problemas educacionais. Tal discurso alinha-se com a perspectiva discursiva própria do capitalismo neoliberal, que visa ancorar a noção de - uma suposta - liberdade como princípio fundamental para sustentar linhas discursivas como a *meritocracia*.

Também nesse sentido alinha-se outra categoria percebida, que diz respeito a um processo discursivo de Individualização da política pública³⁴, ou seja, elementos discursivos que acabam por centralizar a discussão de um tema de caráter público e coletivo como consequência de desejos individuais ou mesmo destinado a indivíduos próprios, como se estes fossem dissociados de toda uma dinâmica sociopolítica coletiva que os cerca. Tal perspectiva também vai de encontro com a discussão supracitada na seção 1.3 *Reforma do Ensino Médio* sobre a desvalorização do direito educacional enquanto bem público inalienável, no processo de mercantilização da educação.

³¹Canais contratados pelo MEC: Rafael Moreira, Malena, Você Sabia?, Pyong Lee, T3ddy e Rato Borrachudo. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>> Acesso em: 07 de Junho de 2019.

³²Ocupações secundaristas de 2016. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>> Acesso em: 07 de Junho de 2019.

³³*Noção de Liberdade*: nos cinco vídeos houveram 25 menções verbais à estes princípios, estando entre as mais comuns: “eu escolho” ; “você tem mais liberdade” ; é a liberdade que você queria”; “quem queria”; “você pode”; “poder optar”; “eu desejo” etc.

³⁴*Individualização da política pública*: houveram 27 ocorrências verbais desse mecanismo, sendo alguns exemplos: “eu quero”; “eu aprovo”; “você tem mais liberdade”; “meus sonhos”; “você quem decide”; “eu não acho justo”.

A quarta categoria apareceu muito clara no primeiro vídeo analisado, deixando de aparecer nos outros, - como esperou-se de início - diz respeito à difusão de uma determinada *Noção de Vocação*³⁵ inerente à pessoa e desvinculada das interações sociais como influenciadores, afirmação essa que contribui para sustentar o modelo de tronco comum mais básico apresentada pela proposta de reforma.

Outra categoria que de início pareceu que seria mais frequente do que se constatou posteriormente foi a de *Noção de Estimulante e Atrativo*³⁶, onde percebeu-se referências que colocam a necessidade de tornar estimulante e atrativo o ensino médio, deixando implícita a ideia de que o problema educacional estaria ligado à falta de vontade dos jovens de estudar, além de tentar forjar um sentimento contemplação e identificação nesses.

A *Glorificação do Futuro Previsto*³⁷ também pode ser lida nessa chave e se mostrou uma categoria recorrente. Nela identificou-se uma separação do antigo ensino médio e da nova proposta de futuro, onde constatou-se uma referência ao vindouro como inevitavelmente próspero contendo uma ideia implícita de progresso.

A *Mobilização Discursiva da Aprovação*³⁸ perpassa todo o material analisado, fazendo uma referência à suposta e narrada aprovação de outrem para suscitá-la no espectador. A pesquisa IBOPE³⁹ citada algumas vezes no material analisado demonstra uma retroalimentação da lógica da aprovação, uma vez que um resultado mais preciso sobre a aprovação ou desaprovação dos entrevistados demandaria de uma exposição mais clara à respeito de seus impactos, a pergunta que induz ao resultado de 72% de aprovação foi feita com uma amostragem de apenas 1200 pessoas, que foram submetidas ao seguinte questionamento:

"O (a) sr.(a) é a favor ou contra a reformulação do ensino médio, que em linhas gerais propõe a ampliação do número de escolas em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular ou

³⁵ *Noção de Vocação*: Houveram apenas 2 ocorrências verbais: “minha vocação” ; “de acordo com a sua vocação”.

³⁶ *Noção de Estimulante e Atrativo*: com 4 ocorrências verbais. Exemplos dessas referências são: “tem tudo para ficar mais estimulante”; “e acaba desestimulando a gente”; “mais estimulante”. Apesar de poucas ocorrências essa é uma das categorias que se cruza com outras em determinados momentos, retomarei essa questão mais adiante.

³⁷ *Glorificação do Futuro Previsto*: com 10 ocorrências verbais, 4 simbólicas. Exemplos verbais: “decidir o seu futuro”; “conversando sobre o nosso futuro”; “vai mudar né?”. Simbólicas: “sorrindo e olhando para frente”; “dão risada e seguem em frente”.

³⁸ *Mobilização Discursiva da Aprovação*: foram constatadas 7 ocorrências verbais (“eu aprovo” ; “quem conhece aprova” ; “é isso aí”), 1 iconográfica (“aprovado por 72% dos brasileiros”) e 6 [...] [...] simbólicas (sorriem e concordam com a cabeça frente às falas; é possível identificar pela linguagem labial a jovem II dizer “Legal” para a jovem I ao falarem da proposta).

³⁹ Reportagem acerca da pesquisa IBOPE citada no material, disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>> Acesso em: 15 de junho de 2019.

profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?" (IBOPE, 2016. grifo meu)⁴⁰

ou seja, diante do senso comum à respeito da educação brasileira, as *linhas gerais* apresentadas pela pergunta podem induzir o brasileiro médio, não familiarizado com os debates mais teóricos acerca da educação, à aprovar as medidas da proposta. Não obstante, o discurso oficial utiliza-se desse resultado como forma demonstrar legitimidade.

A oitava categoria *Deslocamento Retórico Discursivo*⁴¹ mostrou-se mais complexa do que as supracitadas, isso porque nela tentou-se abarcar mecanismos de retórica discursiva cujas formas de manifestação apresentaram-se variadas: invisibilizar conflitos atribuindo-lhes status de resolvidos; utilização de falácias circulares e manifestações auto-elogiosas estão entre as principais. Alguns dos exemplos podem dar mais clareza ao que tentou-se abarcar sob esta denominação: a frase “*quem conhece, aprova*”, por exemplo, pode ser interpretada sob o argumento implícito de que se você não aprova é porque ainda não a conhece. A frase que segue a anterior, “*já é assim com 72% dos brasileiros*”, por conseguinte apresenta implicitamente um *status* já resolvido acerca da aprovação. O exemplo “*mais de acordo*” supõe estar de acordo com as demandas e “*já começar a trabalhar*” supõe que o mercado de trabalho estaria demandando mão de obra técnica profissional, quando o cenário na realidade já era de aproximadamente 12 milhões de desempregados. Por último, mas também nessa categoria, são as manifestações auto-elogiosas da proposta, “*uma maravilha né?*”, onde há uma auto afirmação.

Uma categoria cujas ocorrências aparecem bem equilibradamente nas três dimensões analíticas proposta foi a de *Nivelamento do acesso à informação e participação*⁴². Essa categoria foi pensada devido à presença de uma simplificação da possibilidade de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet, invisibilizando as desigualdades brasileiras e as possibilidades de participação política nas discussões. Falas como: “*acesse o site e saiba mais*”; “*acesse o site e participe das discussões*” aparecem em todos os vídeos analisados, acompanhadas do elemento iconográfico, endereço eletrônico do MEC. Foram registrados enquanto elementos simbólicos dessa categoria ações dos personagens como: pegar um tablet; navegar no site do MEC; mexer no celular e no notebook. No que concerne

⁴⁰ Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>> Acesso em 15 de Junho de 2019.

⁴¹ *Deslocamento Retórico Discursivo*: apresentou 28 ocorrências verbais. Também foi constatada 1 manifestação simbólica e 1 iconográfica, sucessivamente: Um homem com semblante representativo de um professor tirando dúvidas dos jovens na rua (mascarando conflitos gerados pela proposta com a categoria docente). Placa com os dizeres “o que vai mudar?” (dando a entender que ali estarão todas as respostas sobre as mudanças).

⁴² *Nivelamento do acesso à informação e participação*: percebeu-se 7 ocorrências verbais, 9 simbólicas e 9 iconográficas.

à possibilidade de participação nas discussões⁴³, que sempre acompanha as falas voltadas ao site, vale aqui constatar que todos os vídeos referentes ao Novo Ensino Médio no canal do youtube do MEC possuíam a caixa de comentários desativada, de modo que as únicas manifestações ali possíveis são o “like” ou o “deslike”.

A décima categoria *Mobilização Afetiva*⁴⁴, foi criada a partir do pressuposto de que elementos como as expressões faciais e as músicas utilizadas possuem um poder de representação dos afetos associados à narrativa. Assim como a categoria de *Referências Factuais ou dados estatísticos*⁴⁵ - com grande quantidade de elementos iconográficos - recorrentemente mobilizada sem contexto e associada à narrativa para sustentar a proposta. Nesse sentido, darei um exemplo muito expressivo de convergências das dimensões verbal, iconográfica e simbólica, que consta no terceiro vídeo analisado. Para descrevê-lo num breve contexto, duas jovens se encontram numa lanchonete para estudar, (os trechos em negrito correspondem à descrição feita da cena, em itálico encontram-se os diálogos das personagens e em sublinhado os elementos iconográficos):

[...] Uma jovem está sentada mexendo no celular quando outra se aproxima e ao sentar com ela diz:

Jovem I: *Vamos lá, temos muito que estudar. Senão... Música permanece igual porém mais baixa ao fundo.*

Jovem II: *Ah, amiga, eu não acho justo ser obrigada a estudar um monte de coisa, que não tem muita ligação com o que eu desejo pro meu futuro, pra minha vida.. Surgem na tela os dizeres: “Brasil baixo desempenho na educação” Ambas têm expressão de descontentamento.*

Jovem I: *É cansativo mesmo... [Dizeres na tela modificam se: “Brasil últimos lugares na avaliação do pisa em 70 países” E acaba desestimulando a gente. Dizeres na tela modificam-se novamente: “Brasil quase 2 milhões de jovens não estudam, nem trabalham”.*

Jovem I prossegue: *É, mas isso vai mudar, né? O novo ensino médio, ele tem tudo para ser mais estimulante, mais compatível com o que a gente deseja.*

Ambas possuem expressões animadas a partir desta fala. A música animada volta a ter um volume maior, cenas do restaurante e das duas sorrindo sucedem-se. Jovem II mexe no celular sorrindo e dizeres na tela indicam que ela esteja acessando o endereço eletrônico do MEC. [...] ”

(Divulgação Oficial do MEC, redação própria disponível na seção anexos)

⁴³ Uma das críticas mais difundidas à MPV à época de seu anúncio, não só no campo educacional e acadêmico mas também na opinião pública em geral, tanto que foi proferida inclusive em rede nacional pelo apresentador Fausto Silva, disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/faustao-critica-reforma-do-ensino-medio-e-xinga-governo-temer-ao-vivo/>>. Acesso em: 07 de Junho de 2019.

⁴⁴ *Mobilização Afetiva*: Por uma questão de tipologia essa categoria obteve apenas ocorrências simbólicas, porém muito recorrentes, 40. Trata-se de uma categoria à ser pensada transversalmente e associada a outras para uma análise mais rica

⁴⁵ *Referências Factuais*: 4 ocorrências verbais e 8 iconográficas.

Neste exemplo, pode-se observar elementos afetivos perpassando a fala de descontentamento da estudante com relação ao antigo modelo, fala essa associada pelas referências factuais iconográficas ao baixo desempenho educacional. Em seguida, a afirmação de um suposto desestímulo pelos estudos é diretamente associada ao alarmante dado de que quase dois milhões de jovens não estudam e nem trabalham. Tal discurso vem no sentido de invisibilizar uma série de questões sociais relacionadas à desigualdade, à qualidade do ensino e ao deficitário mercado de trabalho atual, associando o dado à uma simplória falta de estímulo dos jovens. Casos de jovens que estão procurando emprego e não conseguem, relacionados à maternidade na adolescência ou até mesmo deficiências pouco assistidas pela escola são absolutamente desconsiderados no discurso, apesar de comporem significativamente a realidade do dado, por exemplo.

Por último, foi criada uma categoria para as falas voltadas às *Referências à proposta de mudança*⁴⁶. Percebeu-se que a recorrência de falas voltadas à exposição da proposta foram menos da metade das voltadas para a *Noção de Liberdade* por exemplo. Além do mais, elas giram em torno de um mesmo eixo de exposição sobre a proposta, por exemplo: “*Nós vamos ter as matérias básicas, obrigatórias e fundamentais pra nossa formação geral e elas vão ser definidas pela base nacional comum curricular*”; e sobre poder optar pelos itinerários formativos: “*Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A gente também vai poder optar por concluir o Ensino Médio com formação técnica profissional.*” As ocorrências iconográficas limitam-se a listar simultaneamente os termos proferidos verbalmente.

A partir da exposição dos resultados dentro das categorias elaboradas, interpreta-se que é possível sustentar a hipótese que as retóricas propagandistas utilizadas pelo Governo Federal no que tange à Reforma do Ensino Médio funcionam a favor da invisibilização de conflitos existentes no sistema educacional brasileiro. Na tentativa de legitimar a efetivação da proposta, observou-se que a discussão sobre questões estruturais que concernem às discussões sobre a educação no Brasil foi colocada em segundo plano, como buscou-se demonstrar através da análise dos vídeos na presente seção. Uma vez percebida a busca por legitimidade no âmbito popular, faz-se necessário verificar se este discurso também possui os mesmos elementos discursivos no âmbito do jogo político interno.

⁴⁶ *Referências à proposta de mudança*: Referências diretas às mudanças propostas, informações que de fato propõe um esclarecimento à respeito do projeto. Com 13 ocorrências verbais e 6 iconográficas.

3.3 Os Discursos Parlamentares: análise das relações discursivas

Para tal, foram selecionadas as falas dos parlamentares que proferiram mais de cinco intervenções discursivas na plenária acerca da MPV 746 durante a sua tramitação, ao todo foram 14 deputados⁴⁷ e 137 falas. Destas 137 falas, é relevante o dado que demonstra que 118 delas, ou seja 86%, foram proferidas em apenas dois dias 07 e 13 de dezembro de 2016. Tais datas correspondem aos dias em que a discussão voltou-se para votação em turno único da matéria, que iniciou-se no dia 7 e terminou no dia 13.

Outra informação relevante acerca das falas proferidas na tribuna, diz respeito ao fato de que a maioria delas gira em torno do questionamento de elementos processuais, como votação de emendas aglutinativas, orientação de voto das bancadas, requerimentos burocráticos etc. Os elementos discursivos de fato voltados ao conteúdo da MPV 476 foram classificados em 2 grupos de agentes políticos: àqueles que se mostraram favoráveis e os/as que se mostraram contra a medida, em ambos foram percebidas lógicas discursivas e argumentos semelhantes entre si.

Dentre os discursos referentes ao grupo de parlamentares favoráveis à proposta foram percebidos três principais eixos argumentativos. O primeiro deles diz respeito à uma tentativa de desconstrução defensiva dos argumentos referentes à falta de discussão e participação popular na construção da medida, ao descontentamento e baixa adesão popular com relação à MPV e o diálogo raso dentro do próprio congresso acerca de suas implicações. Na tentativa de desconstruir tais críticas o argumento dos favoráveis girou em torno de utilizar-se de dados (sem fontes) para dizer que a discussão em torno das políticas de educação no Brasil perpassam o congresso “há anos”, que foram consultados especialistas durante as reuniões da comissão mista e que foi feita uma consulta pública pelo “e-democracia” no site do congresso nacional, possibilitando então a participação popular. Aqui, vale o adendo acerca desta consulta pública, onde houveram 78.105 votantes, dos quais 73.554 votaram contra.

O segundo eixo argumentativo daqueles que discursaram favoravelmente acerca da proposta, buscaram levantar dados (novamente não respaldados em fontes explicitadas) sobre os atuais problemas da educação brasileira, construindo um cenário de “terror”, frisando o descaso e má gestão dos governos passados e utilizando-se de uma narrativa da educação no limiar de uma falência total e iminente, buscando assim legitimar a

⁴⁷ Por ordem de quantidade de discursos proferidos: Maria do Rosário - PT; Prof. Dorinha Rezende-DEM; Marcelo Aro - PHS; Ivan Valente - PSOL; Alice Portugal - PCdoB; Reginaldo Lopes - PT; Danilo Cabral - PSB; Chico Alencar - PSOL; Izalci Lucas - PSDB; Thiago Peixoto - PSBD; Rogério Marinho - PSDB; Saguas Moraes - PT; Jandira Feghali - PCdoB; Alessandro Molon - REDE.

necessidade de medidas rápidas (Medida Provisória) e radicais de transformação das políticas públicas voltadas à pasta da educação.

O terceiro e último eixo argumentativo identificado neste grupo, diz respeito à uma tentativa de fundamentar a defesa da reforma à partir de uma narrativa positiva acerca de noções de autonomia e liberdade de escolha e decisão do jovem perante seu próprio percurso, além de uma dinamização/flexibilização da educação como resposta para atender demandas dos jovens e do mercado de trabalho.

No grupo de agentes políticos contrários à reforma, também foram percebidas semelhanças discursivas entre as falas proferidas selecionadas para análise, desta vez concentradas em dois eixos. No primeiro, houve uma tentativa de evidenciar (também sem apoios pontuais de fonte) o processo intensificação da precarização do quadro geral da educação brasileira com a aprovação da medida, levantando questões relativas ao financiamento deficitário, desigualdades regionais, retirada de conteúdos obrigatórios historicamente conquistados, formação docente e contratação de professores sob o critério de “notório saber”. Também foram proferidas críticas acerca do processo de tramitação da medida que não contou com ampla participação e inclusão popular e de setores mais envolvidos no tema.

O segundo eixo argumentativo dos parlamentares que se opuseram à reforma, foi em geral um clamor para que as políticas públicas ali pensadas levem em consideração meios de melhorar a *qualidade* da educação naquilo que já está implementado, ligando esta ideia à noção de direitos civis básicos previstos na constituição federal. Nesse sentido, este eixo argumentativo buscou explorar a reforma como uma saída política voltada apenas para questões quantitativas da gestão escolar à nível do governo federal, bem como problemas de custos, anexação às exigências do mercado e internacionais etc. Saliou-se então a ausência de políticas públicas educacionais voltadas à solucionar problemas acerca da qualidade do ensino ofertado bem como: formação continuada para docentes, reconstrução e valorização de disciplinas que desenvolvam o pensamento analítico e crítico, diversidade dos saberes etc. Criticou-se também, mas de forma tangencial à questão do ataque à liberdade de cátedra e ideologização da educação que materializa-se em projetos como o “Escola sem Partido”. O quadro a seguir sintetiza as categorias de sentido utilizadas nos eixos argumentativos de ambos os grupos supracitados:

Quadro II - Eixos argumentativos parlamentares favoráveis e contrários à Reforma do Ensino Médio:

Favoráveis à proposta	Contrários à proposta
------------------------------	------------------------------

Escolha	Qualidade
Protagonismo	Participação
Autonomia	Direito
Decisão	Disciplinas
Vocação	Custo/Financiamento
Personalização	Acesso/Permanência
Jovem/Juventude	Formação
Própria história/ percurso	Desvalorização
	Falta de Diálogo

Fonte: Congresso Nacional - Organização e elaboração própria.

Com relação ao resultado da votação que sucedeu esses discursos, algumas considerações relevantes devem ser feitas acerca do jogo político interno. A votação apresentou um total de 372 votos, sendo 263 favoráveis (70,7%), 106 contrários (28,5%) e 3 abstenções. 139 deputados não estavam presentes no dia da votação.

Identificou-se que apenas o PSB e a coligação PTN, PTdoB e PSL não orientaram voto na plenária da MPV. Tendo 12 partidos⁴⁸ e o governo federal orientado voto favorável à proposta e 7 partidos⁴⁹ orientado voto contrário. Assim, a votação que parece ter acontecido bastante às pressas contou com 330 deputados com orientação partidária ao voto. Destes, 315 votaram de acordo com a orientação partidária e 15 contra a orientação do partido, resultando numa taxa de fidelidade de 95,5%.

Tais informações demonstram que houve uma forte orientação partidária e fidelidade no voto. O que pode ser interpretado como uma pauta de relativo baixo custo político com relação à aprovação popular e interesses partidários alinhados à outros grupos de pressão interessados em aprovar a reforma. Desta forma entende-se que a *janela de oportunidade* gerada pelos múltiplos fluxos do modelo de Kingdon parece adequar-se a situação analisada, uma vez que observou-se na tramitação da reforma um grande apelo discursivo por parte dos propositores da medida (1º fluxo), semelhanças com modelos prontos de alternativa de solução (2º fluxo) e indicativos de forte estruturação partidária que apontam para negociações e coalizões alinhadas à possíveis grupos de pressão interessados na aprovação da medida (3º fluxo).

⁴⁸ Orientaram voto favorável: Coligação PP, PTB, PSC; Coligação PMDB e PEN; PSDB; PR; PSD; DEM; PRB; SOLIDARIEDADE; PPS; PHS; PROS; PV; GOVERNO FEDERAL.

⁴⁹ Orientaram voto contrário: PT; PDT; PCdoB; PSOL; REDE; PMB; MINORIA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados referentes à conjuntura educacional brasileira que possibilitou a formulação da lei nº 13.415, a pesquisa aqui relatada ancorou-se em pressupostos teórico-metodológicos acerca da noção de discurso, de análise de políticas públicas, de conteúdo e semiológicas, buscando demonstrar quais mecanismos discursivos foram utilizados para legitimar a Lei nº 13.415 durante sua tramitação.

Observou-se na seção 1.1 *Panorama Geral da Educação no Brasil* que a educação brasileira possui um alto índice deficitário em relação à outros países que investem quantias análogas na pasta. Na seção 1.2 *As Políticas Públicas de Educação no Brasil* demonstrou-se a partir da revisão histórica das políticas públicas em educação que as reformas feitas nessa área sempre foram promulgadas e pensadas à serviço das transformações econômicas, perpetuando em termos de legislação até a LDB de 1996, um modelo que Ramos e Heinsfeld (2017) classificam como dualístico entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante ou seja, ensino voltado para uma formação humana mais completa em oposição à um ensino formador de mão de obra.

Na seção 3.1 *Regras e Etapas de tramitação* propôs se uma análise da redação da lei nº 13.415 onde verificou-se um aprofundamento desta dualidade, agravado ainda mais pela tendência de aumento das desigualdades educacionais regionais. No material de divulgação da proposta, entretanto, nenhuma dessas problemáticas é apresentada; pelo contrario, prevalece a noção de uma suposta *autonomia* propiciada pela proposta, direcionada aos *jovens* por meio de uma falsa empatia pelo seu desestímulo e por uma promessa de *liberdade*.

Galgando caminhos na busca por legitimidade, o discurso oficial utiliza-se de mecanismos de tendenciar e ressignificar fatos quando não de inverdades, como quando afirma que antes da proposta o estudante não tinha a possibilidade de cursar o ensino médio concomitantemente ao ensino técnico. Apoia-se também em mecanismos de tendenciar e ressignificar fatos, como no exemplo apresentado na seção 3.2 *Discurso Oficial* acerca dos jovens que “nem estudam, nem trabalham, entre outros disponíveis na seção anexos”.

Assim, entende-se como verdadeira a hipótese que norteou a presente análise e reitera-se os argumentos bourdieusianos acerca do poder simbólico e o apontamento de Santaella apresentado na seção 2.3 *Pressupostos Semióticos, Análise de Conteúdo e caminho metodológico* acerca da utilização dos meios de comunicação para a “inculcação de valores que se prestam aos interesses dos proprietários dos meios de produção de

linguagem” (SANTAELLA, 1983, p. 2), nesse caso, prestando-se ao interesse do então governo federal em aprovar a medida.

Não obstante, observou-se à partir da análise dos principais discursos parlamentares certa generalidade dentro dos grupos dos favoráveis e contrários à reforma, além de uma forte influência e fidelidade partidária no que tange à votação. Concluiu-se então, que os três fluxos propostos por Kingdon para pensar a *janela de oportunidade* na aprovação de uma política pública se mostraram presentes na aprovação da reforma, o que reitera também as teorias que como esta, apontam para as políticas públicas não como as alternativas mais racionais possíveis para resolução de problemas mas sim, como fruto de uma série de fatores influenciados por condições políticas e interesses específicos.

De 2018, ano em que definiu-se o tema desta pesquisa até o presente momento, houveram grandes transformações no cenário político, como inevitavelmente estão sujeitas à desatualização pesquisas que se propõem à análises contextuais, faz-se necessário então alguns apontamentos acerca destas transformações, uma vez que elas também relacionam-se com o destino de implementação da lei nº 13.415 e ainda que não seja de praxe adicionar às considerações finais informações inéditas na argumentação.

A política educacional do atual governo tem uma abordagem ainda mais distante do projeto educacional previsto na Constituição de 1998 e utiliza-se da ressignificação discursiva de maneira ainda mais contundente. Um grande vetor discursivo nesse sentido é o astrólogo Olavo de Carvalho, que indicou o primeiro ministro da educação Ricardo Vélez⁵⁰.

A base pouco técnica e altamente ideológica tanto de Vélez, quanto de Abraham Weintraub, segundo ministro a ocupar a pasta, ancora-se no que ambos clamaram como prioridade número um do MEC, o combate ao “marxismo cultural”. Esse termo utilizado por eles, diz respeito à uma teoria conspiratória contemporaneamente⁵¹ difundida por Olavo de Carvalho sobre uma suposta infiltração comunista no sistema educacional brasileiro

⁵⁰ Demitido do cargo no terceiro mês de atuação devido à diversas polêmicas, entre elas um comunicado oficial do MEC solicitando que os alunos fossem filmados cantando o hino nacional e lendo o slogan de campanha do Presidente Bolsonaro. Entre outras polêmicas envolvendo o ministro nos três meses de atuação, estão: a mudança no edital de livros didáticos do PNLD, retirando a violência contra a mulher dos critérios; criação de uma comissão para “pente fino ideológico” nas questões do ENEM; suspensão da avaliação de alfabetização de crianças por 2 anos recuando da decisão posteriormente; provocou a exoneração de 20 funcionários da pasta, causando cerca de R\$170 mil reais de desperdício; cortou verbas de programa de incentivo a pesquisas científicas; proferiu falas sobre a universidade “não ser para todos”; e ainda possui 22 erros no seu currículo lattes.

⁵¹ Durante o regime nazista alemão, um termo semelhante era utilizado com o mesmo propósito de perseguição a intelectuais, o “bolchevismo cultural”.

“doutrinando” os jovens estudantes⁵² e reflete o alto poder ressignificante que vem sendo politicamente utilizado por esses agentes.

A bancada evangélica e apoiadores do governo estimulam discussões sobre a necessidade da educação domiciliar para evitar a “doutrinação” e a “ideologia de gênero” - que segundo eles pretende sexualizar crianças - e atacam educadores e intelectuais como é o caso de Paulo Freire. Ainda assim, muitas vezes as escolas particulares mais elitistas e caras do país bebem nas fontes da pedagogia construtivista, criando um abismo ainda maior na qualidade do ensino público e do ensino privado⁵³.

Além das influências conspiratórias de Olavo de Carvalho, da bancada evangélica e de seus respectivos apoiadores o MEC também demonstra ser atual ambiente de disputa da ala militar do governo Bolsonaro, composta por sete ministros. Tal presença no MEC materializou-se mais fortemente através do Decreto Federal 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que visa a expansão estrutural e administrativa das escolas cívico-militares⁵⁴.

Em acréscimo às decisões tecnicamente questionáveis aqui relatadas, sob a falsa alegação de priorizar a educação básica o atual governo federal declarou em maio o corte de investimentos⁵⁵ na pasta, que atingiu cerca de R\$ 2,1 bilhões do orçamento de todas as universidades federais e R\$914 milhões do orçamento destinado ao desenvolvimento da educação básica.

É preciso reiterar que apesar dos déficits apresentados na seção 1.1 *Panorama da Educação no Brasil* a educação brasileira vinha avançando, ainda que lentamente. Mecanismos utilizados para sua precarização colocam-na como naturalmente inferior. Em meio a tantos acontecimentos, não se sabe ao certo como se dará o processo de implementação da Lei nº 13.415, ainda que sua previsão de implementação seja até 2022, principalmente considerando-se que o prazo de vigência do FUNDEB é até 2020 e devido

⁵² Também se baseia nesse devaneio o projeto de lei conhecido como “escola sem partido” que vem tramitando sob diferentes propostas já há alguns anos e tem como principal efeito a criminalização da liberdade de cátedra dos professores, colocando-os como figuras “doutrinadoras” e incentivando estudantes à filmarem e denunciarem seus professores.

⁵³ Um exemplo é a escola *Avenues* em São Paulo, onde a mensalidade do Ensino Médio gira em torno de R\$ 10.000 por mês. Uma indicação sobre as contradições destes fenômenos revela-se na compra da Escola da Vila, fundada por Madalena Freire filha de Paulo Freire, pelo grupo Bahema, cuja o diretor presidente Guilherme Affonso Ferreira Filho tem vínculos públicos com figuras da extrema direita, inclusive Jair Bolsonaro e Fernando Holiday - apoiador do “Escola Sem Partido”.

⁵⁴ Decreto escolas cívico-militares, disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74811-escolas-civico-militares-serao-implementadas-sob-demanda>> Acesso em: 17 de Junho de 2019.

⁵⁵ Nos institutos federais R\$ 860,4 milhões foram comprometidos e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sofreu corte de R\$ 819,3 milhões.

Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/cortes-no-mec-afetam-educacao-basica-anunciada-como-prioridade-por-bolsonaro-23646433>> Acesso em 17 de Junho de 2019.

ao movimento de descentralização ainda maior da educação básica no que tange à implementação da lei, sem o fundo materializar os custos de transição é tarefa quase impossível. Tanto que está em tramitação o Projeto de Lei nº 10.682 de Agosto de 2018 do Dep. Bacelar (PODE-BA), que visa a revogação da Reforma do Ensino Médio, segundo o deputado:

“[...] os recursos disponíveis só são suficientes para implementar o ensino em tempo integral em 10% das escolas. Além disso, [...] os itinerários formativos serão ofertados de acordo com o que for mais conveniente para o gestor público local e não com o interesse do estudante.” (BACELAR apud XAVIER, 2019)⁵⁶

Espera-se que a presente pesquisa tenha encontrado sua pertinência e êxito em demonstrar a importância discursiva para a legitimação de políticas públicas no Brasil e visto que cada vez mais é possível constatar a ressignificação narrativa à serviço de interesses políticos específicos, que a reflexão acerca das transformações conjunturais que fez-se necessária nessa seção de conclusão baste para reafirmar o quão variados e urgentes são os temas passíveis de abordagens semelhantes atualmente.

⁵⁶ Projeto revogação da Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/570594-PROJETO-Q-UER-REVOGAR-A-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO-APROVADA-EM-2017.html>> Acesso em 02 de Julho de 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALESSI, Dieison. **Relações de Trabalho Docente no Brasil à Luz do Neoliberalismo: Uma análise da Reforma Trabalhista de 2017**. Trabalho de Conclusão de Licenciatura, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2019.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: O problema maior é o de estudar**. Educ. rev. [online]. 2011, n.39, p.279 - 292.
- ASCENZI, Luciano D'. LIMA, Luciana Leite. **Implementação de políticas públicas: Perspectivas analíticas**. Revista de Sociologia e Política, v. 21, n° 48: 101-110. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Editora Martins Fontes: 1977.
- BRASIL. **Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil**. Ministério da Educação. Brasília - DF, jun. 2006. < [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 13 de Abril de 2019.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-d-o-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>> Acesso em: 12 de Abril de 2019
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no PISA 2015 - Relatório Nacional, 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>> Acesso em: 12 de Abril de 2019.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016 - Notas Estatísticas**. Brasília-DF | Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 12 de Abril de 2019.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PISA 2015 - Relatório OCDE**, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>> Acesso em: 12 de Abril de 2019.

- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2015**, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 12 de Abril de 2019.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20/12/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 de Abril de 2019.
- BRASIL. **LEI Nº 11.494, de 20/06/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 de Abril de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.
- BRASIL, **LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece estabelece as diretrizes diretrizes e bases da educação nacional.
- BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P. **Sobre o poder simbólico**. In: O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CALLEGARI, Cesar. (Org.). **Fundeb: financiamento da educação pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Ground: APEOESP, 2008.
- CAPELLA, ANA CLÁUDIA . **Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas**. BIB, São Paulo, nº 61, 1º semestre de 2006.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC. **Alterações na LDB**. 27 de Maio de 2017 - Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176068?show=full>> Acesso em: 10 de Junho de 2019.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf> Acesso em: 24 de Outubro de 2018.

- FERNANDES, José David Campos. **Introdução à semiótica**. In: Ana Cristina de Sousa Aldrigue; Jan Edson Rodrigues Leite (Org.). Linguagens: Usos e Reflexões. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, v. 8, p. 159 -185.
- FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. In: Planejamento e Políticas Públicas, n. 21 – jun de 2000.
- GRZYBOVSKI, Denize; MOZZATO, Anelise Rebelato. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. In: RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.
- JINKINGS, Nise. **Os Processos de Institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972 - 1996)**. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. (Org.) A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017, p. 35 - 56.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: A Flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.405-429, abr.-jun., 2017.
- OECD INDICATORS. Education at a glance 2018. OECD Publishing. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relatorio_na_integra.pdf> Acesso em: 10 de abril de 2019.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19491/11317> > Acesso em: 12 de Abril de 2019.
- RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. de S. S. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento**. EDUCERE, ISSN 2176-1396, p. 18284-18300, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017_11975.pdf> Acesso em 15 de Junho de 2019.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- VIARO, Mário Eduardo. **Os sufixos -eiro e -ário: História de morfemas divergentes**. USP, São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://www.usp.br/gmhp/publ/ViaA1.pdf> > Acesso em: 15 de Junho de 2018.
- SANTOS, Daniela Dermínio Posterare; VIEIRA, Horácio Rosa. **Financiamento da educação básica no brasil: algumas reflexões**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S.I.], n. 19, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em:

< <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9385> >. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

ANEXOS

- **Medida Provisória nº 746**

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei: Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.
.....

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR)

“Art. 26. §

1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

.....
§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

.....
§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.

.....
§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.” (NR)

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.

§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (NR)

“Art. 44.
.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36.” (NR)

“Art. 61.
..... III

- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.
.....”

(NR)

“Art. 62.
.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR) Art. 2º A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 10.
.....

XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; XV - segunda opção formativa de ensino médio, nos termos do § 10 do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996; XVI - educação especial; XVII - educação indígena e quilombola; XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e XIX - educação de jovens e adultos

integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.
.....”

(NR)

Art. 3º O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Medida Provisória.

Art. 4º O disposto no art. 26 e no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, deverá ser implementado no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular. Parágrafo único. O prazo de implementação previsto no caput será reduzido para o primeiro ano letivo subsequente na hipótese de haver antecedência mínima de cento e oitenta dias entre a publicação da Base Nacional Comum Curricular e o início do ano letivo.

Art 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação.

Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que: I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação; e II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento das escolas participantes da Política

de Fomento, podendo ser utilizados para suplementação das despesas de merenda escolar e para aquelas previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 7º Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 5º serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente de celebração de termo específico.

Art. 8º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 5º.

Art. 9º A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 5º será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta corrente específica. Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 10. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 5º ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 11. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 5º serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Medida Provisória, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 12. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 5º correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Art. 14. Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de setembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República

- **Lei 13.415 de 2017**

Art. 1º O art. 24 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....
§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º .” (NR)

Art. 2º O art. 26 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....
§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....
§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

[§ 7º](#) A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....
[§ 10.](#) A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) , passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ [Art. 35-A.](#) A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

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

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ [Art. 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, 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.

[§ 1º](#) A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- [I](#) - (revogado);
- [II](#) - (revogado);

.....
[§ 3º](#) A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....
[§ 5º](#) Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput

.....
[§ 6º](#) A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput ." (NR)

Art. 5º O art. 44 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

.....
§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....
IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ **Art. 62**. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....
§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da [Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“ **Art. 318**. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....
XVIII - formação técnica e profissional prevista no [inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do [Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....
§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no [§ 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no [art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996](#).

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput .

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos [incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) , das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput , saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput , transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no [art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#).

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a [Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005](#).

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER - José Mendonça Bezerra Filho

• Tabela operacional de análise - Unidades de sentido, ocorrências e exemplos

Qtd	Unid. Ctxt.	Unidade de Registro	Mecanismos Discursivos (definição categórica)	Exemplos de Manifestação
25	Verbal	NOÇÃO DE LIBERDADE	Apresentação de concessão de liberdade, escolha, decisão e autonomia como princípios capazes de solucionar os problemas educacionais	“eu escolho” ; “você tem mais liberdade” ; é a liberdade que você queria” “quem queria” “você pode” “poder optar” “eu desejo”
	Iconográfica			
	Simbólica			
27	Verbal	PROCESSO INDIVIDUALIZAÇÃO	Termos e frases que centralizam a política pública como algo consequente do desejo individual e destinado ao indivíduo ao invés do coletivo, direito público e universal	“eu quero” ; “eu aprovo” “você tem mais liberdade” “meus sonhos” “você quem decide” “eu não acho justo”
	Iconográfica			
	Simbólica			
28	Verbal	DESLOCAMENTO RETÓRICO DISCURSIVO	Mecanismo discursivo de (?) manifestações variadas, sendo as mais comuns: Invisibilizar conflitos atribuindo-lhes status de resolvidos; utilização de falácias circulares; manifestações auto - elogiosas etc	“quem conhece, aprova” (se você não aprova é porque não conhece” ; “já é assim” (status colocado como resolutivo acerca da aprovação” “mais de acordo” (supõe saber o que se quer” “como deve ser” “aqui ó” “tem tudo para ser mais estimulante” “já começar a

				trabalhar”; “uma maravilha né?”
1	Iconográfica			Placa com os dizeres “o que vai mudar?” dando a entender que ali estarão todas as respostas sobre as mudanças
1	Simbólica			Homem com semblante de professor tirando dúvidas > mascarando conflitos gerados com a categoria docente
2	Verbal	NOÇÃO DE VOCAÇÃO	Presunção e difusão da noção de vocação inerente à pessoa e desvinculada das interações sociais como influenciadores	“minha vocação” ; “de acordo com a sua vocação”
	Iconográfica			
	Simbólica			
4	Verbal	REFERÊNCIAS FACTUAIS	Referências à dados estatísticos ou factuais mobilizados sem contexto para sustentar a proposta	“baseada na experiência de vários países” ; “tem muito jovem fora da escola” ; “São mais de 2 milhões de jovens fora da escola”
8	Iconográfica			“já é assim com 72% dos brasileiros” ; “brasil baixo desempenho na educação” “brasil últimos lugares na avaliação do pisa em 70 países” “brasil quase 2 milhões de jovens não estudam nem trabalham” “base nacional comum curricular”
	Simbólica			

13	Verbal	REFERÊNCIAS À PROPOSTA DE MUDANÇA	Referências diretas às mudanças propostas	“Nós vamos ter as matérias básicas, obrigatórias e fundamentais pra nossa formação geral e elas vão ser definidas pela base nacional comum curricular” “Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A gente também vai poder optar por concluir o Ensino Médio com formação técnica profissional.”
6	Iconográfica			listagem das ênfases propostas enquanto são citadas
	Simbólica			
4	Verbal	NOÇÃO DE ESTIMULANTE/ ATRATIVO	Referências que colocam a necessidade de tornar estimulante / atrativo o ensino, ideia implícita de que este é o problema	“tem tudo para ficar mais estimulante”; “e acaba desestimulando a gente” “mais estimulante”
	Iconográfica			
	Simbólica			
7	Verbal	NIVELAMENTO DE ACESSO À INFORMAÇÃO /PARTICIPAÇÃO	Simplificação da possibilidade de acesso à internet e à participação política nas discussões (invisibilizando desigualdades)	“acesse o site e saiba mais”; “acesse o site e participe das discussões” “peráí, vou pesquisar”
9	Iconográfica			“mec.gov.br”
9	Simbólica			pegar um tablet; navegando no site do mec; mexendo no celular; foco no celular; olhando o

				celular; digitando no notebook
3	Verbal	DIRECIONAMENTO DISCURSIVO AOS JOVENS	Referências e ou personagens que visam o público alvo de estudantes do ensino médio	“pro aluno”; “tem muito jovem fora da escola” ;
2	Iconográfica			“...2 milhões de jovens não estudam...”
55	Simbólica			Representação de fala e ou foco, e ou cenário
10	Verbal	GLORIFICAÇÃO DO FUTURO PREVISTO	Separação do antigo e nova proposta de futuro, referenciação ao vindouro como inevitavelmente próspero (ideia implícita de progresso)	“decidir o seu futuro”;
	Iconográfica			“conversando sobre o nosso futuro” “vai mudar né?”
4	Simbólica			“sorrindo e olhando para frente” “seguem em frente”
	Verbal	MOBILIZAÇÃO AFETIVA	Demonstrações de afeto relacionado ao discurso (inclui expressões faciais e verbais além da música utilizada como representação dos afetos)	
	Iconográfica			
40	Simbólica			estudantes sorrindo ao falar do Novo Ensino Médio; música com onomatopeias alegres; assobios animados; expressões de descontentamento ao falar do modelo atual; curiosidade ao falar do novo
7	Verbal	MOBILIZAÇÃO DISCURSIVA DA APROVAÇÃO	Referendação à suposta aprovação de outrem para suscitar a mesma	“eu aprovo” ; “quem conhece aprova” ; “é isso aí”
1	Iconográfica			“aprovado por 72%”
6	Simbólica			sorriem e concordam com a cabeça frente

				às falas; pela linguagem labial a jovem II dizer “Legal” para a jovem I ao falarem da proposta
--	--	--	--	--

- **Material de Análise I - Descrição com grifos das unidades de sentido**

Vídeo I - publicado pelo canal do MEC no youtube em 26/12/2016:

<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs> tempo de duração: 31 seg.

Descrição do vídeo no youtube: “O Novo Ensino Médio é uma proposta de reformulação da estrutura curricular que contempla duas grandes mudanças: a flexibilização do currículo escolar de acordo com o interesse do aluno e o aumento do número de escolas em tempo integral com a ampliação gradual da jornada escolar. O aluno poderá optar por uma modalidade acadêmica ou por uma de formação técnica e profissional. O principal objetivo dessa iniciativa é criar uma estrutura inicial para que seja possível ofertar um ensino médio mais atrativo para os jovens, dando a eles a liberdade de escolher seus percursos, de acordo com seus projetos de vida. Saiba mais: <http://portal.mec.gov.br/>” **Os comentários para o vídeo estão desativados. Possui 14.084 visualizações, 86 likes e 155 deslikes em 21/05/2019.**

Cenário: Auditório escuro com alguns focos de luz, cheio de **jovens** sentados.

Os **jovens** quando focados pela câmera **olham para frente** **sorrindo**.

Música lenta.

Narrador: *Novo ensino médio. Quem conhece aprova.*

Foco em estudante mulher levanta-se, tendo livros em seus braços: **Eu escolho** o que eu vou estudar? **Então é claro** que **eu aprovo!** Volta a sentar-se, some o foco de luz.

Foco em estudante homem levanta-se: **Minha vocação**, sim, **eu aprovo**. Volta a sentar-se, some o foco de luz.

Foco em estudante mulher: **Eu quero**. Volta a sentar-se, some o foco de luz.

Foco em estudante homem: **Eu aprovo**.

Câmera passeia pelos **estudantes** ainda **sorridentes** e **olhando para frente**, luzes baixas.

Música ganha velocidade e dinâmica (em tom de resolução)

Narrador: *Com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.*

Foco nos estudantes que tiveram falas, lado a lado **sorrindo** para a câmera. Ou **sorrindo olhando para frente**.

Estudante homem: *Quem conhece o novo ensino médio aprova!*

Dizeres na tela: **Já é assim** com **72% dos brasileiros**. Fonte: Pesquisa IBOPE nov/ 2016.

Narrador: *Acesse o site e saiba mais.*

Dizeres na tela: *mec.gov.br*

Outro foco nos **estudantes** que tiveram falas **sorrindo** para a câmera.

Narrador: *Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.*

Música resolve-se e termina na tela de logos.

Vídeo II - publicado pelo canal do MEC no youtube em 04/01/2017:

https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY tempo de duração 1:55 min

Descrição do vídeo no youtube: “Jovem, sabia que o #NovoEnsinoMédio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade? Você decide seu futuro! Assista ao vídeo e saiba mais. Acesse: <http://portal.mec.gov.br/>” **Os comentários para esse vídeo estão desativados. Possui 6.480 visualizações, 68 likes e 29 deslikes em 21/05/2019**

Cenário: Biblioteca escolar. Começa com filmagens de **estudantes** entre as prateleiras e livros, todos uniformizados, alguns sentados conversando e **sorrindo** para os materiais dispostos na mesa, um **estudante** procura livros biblioteca bem equipada. Música baixa com leves batidas.

Uma estudante desenha os dizeres “Novo ensino médio” em um caderno, olhando para a câmera questiona: *Sabe o que estamos fazendo aqui? Conversando sobre o nosso futuro.* Volta-se para 2 colegas sentados à sua frente: *Com o novo ensino médio, o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mais de acordo com o que a gente quer mesmo.*

Estudante homem que estava a sua frente responde à ela e à outra colega ao lado: *É isso aí. A proposta é baseada na experiência de vários países que tratam a educação como deve ser, né? Uma prioridade.*

Estudante mulher que estava ao fundo sentada em outra cadeira, vira-se e ganha o foco da câmera ao passar a prestar atenção na fala do rapaz, ao final da fala dele ela questiona: *Como assim?*

Primeira estudante a falar responde: *No novo ensino médio, o conteúdo obrigatório, que é essencial para a formação de todos, vai continuar existindo.* Foco na **outra estudante mulher** sentada à sua frente **sorrindo:** *Ele vai ser definido pela Base Nacional Comum Curricular. E esse debate já começou.* Surgem dizeres na tela com o termo **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Música acelera, batidas rápidas e descontraídas, guitarra e vozes **cantam onomatopéias alegres.**

Estudante mulher que havia questionado passa a pegar um tablet e dizeres na tela indicam que ela esteja pesquisando o site do mec *“mec.gov.br”*

Estudantes continuam sentados conversando entre si, sem áudio dos diálogos. Apenas a música de fundo sonoro.

A **estudante** com o tablet ganha o foco da imagem que a mostra **navegando no site do mec**. Dizeres na tela mostram ela **sorrindo** ao abrir a página de dúvidas do site. Levanta-se e aproxima-se dos colegas que falavam antes sobre a reforma, a música volta a ter apenas batidas e fica mais baixa enquanto **todos os estudantes prestam atenção** em sua fala: *Ta aqui, ó. O mais importante é que vamos ter a **liberdade de escolher** entre quatro áreas de conhecimento **pra poder nos aprofundar** no estudos, né?!* Alternância de foco entre a estudante que profere as falas e os que escutam **sorriem e concordam**. *Tem linguagens, matemática, ciências humanas ou ciências da natureza.* Dizeres na tela exibem cada área conforme a estudante às cita. *Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo pro meu futuro!*

Assobios animados acompanham a música enquanto volta a falar a estudante que fez a primeira fala: *E tem uma novidade também pra quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que **é a formação técnica profissional**, **Dizeres na tela aparecem com o termo e ela continua**: com aulas práticas e teóricas. Antes, quem **queria ter uma formação técnica**, precisava cursar o ensino médio e ainda fazer um curso técnico separado. Agora a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção pro **aluno** concluir o novo ensino médio. Daí, no final dos três anos, **você pode** terminar o ensino médio e receber um certificado do ensino técnico.*

Todos sorrindo concordam com acenos de sim com a cabeça e sentam-se juntos. Música mais alta, rápida e **animada**. Novamente eles conversam sem que haja áudio dos diálogos.

Estudante que pesquisava no site do mec anteriormente permanece **mexendo no tablet**, a **estudante** da primeira fala ao seu lado olha para a câmera: *Novo ensino médio. Acesse o site, participe das discussões.* A estudante do tablet também olha para a câmera e diz **sorrindo**: *Agora é **você quem decide** o seu futuro.* Ambas voltam-se para o tablet **sorrindo**.

Surge a tela de logos do Ministério da Educação e do Governo Federal. Música se resolve.

Vídeo III - publicado pelo canal do MEC no youtube em 04/01/2017:

https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk tempo de duração 1:50 min

Descrição do vídeo no youtube: “#NovoEnsinoMédio | Melhorar a educação dos jovens é uma das tarefas mais importantes e urgentes no Brasil! Assista ao vídeo e saiba mais. Acesse: <http://portal.mec.gov.br/>” Os comentários para esse vídeo estão desativados. Possui 5.606 visualizações, 44 likes e 23 deslikes em 21/05/2019.

Cenário: Vídeo inicia-se num restaurante/café de ambiente aberto num período diurno, garçons servem lanches e sucos em taças **à jovens sorridentes**. Parece ser um estabelecimento levemente sofisticado. **Música animada** com riffs rápidos de guitarra.

Uma jovem está sentada mexendo no celular quando outra se aproxima e ao sentar com ela diz:

Jovem I: Vamos lá, temos muito que estudar. Senão... Música permanece igual porém mais baixa ao fundo.

Jovem II: Ah, amiga, eu não acho justo ser obrigada a estudar um monte de coisa, que não tem muita ligação com o que eu desejo pro meu futuro, pra minha vida.. Surge na tela os dizeres: "Brasil baixo desempenho na educação" Ambas têm expressão de descontentamento.

Jovem I: É cansativo mesmo... Dizeres na tela modificam se: "Brasil últimos lugares na avaliação do pisa em 70 países" E acaba desestimulando a gente. Dizeres na tela modificam-se novamente: "Brasil quase 2 milhões de jovens não estudam, nem trabalham" **Jovem I** prossegue: É, mas isso vai mudar, né? O novo ensino médio, ele tem tudo para ser mais estimulante, mais compatível com o que a gente deseja.

Ambas possuem expressões animadas a partir desta fala. A música animada volta a ter um volume maior, cenas do restaurante e das duas sorrindo sucedem-se. **Jovem II** mexe no celular sorrindo e dizeres na tela indicam que ela esteja acessando o endereço eletrônico do MEC. A câmera foca no celular da jovem na página do MEC sobre as dúvidas com relação ao Ensino Médio. **Jovem II** mostrando o celular para a amiga diz: Olha aqui. Nós vamos ter as matérias básicas, obrigatórias e fundamentais pra nossa formação geral e elas vão ser definidas pela base nacional comum curricular Dizeres na tela com o termo "Base nacional comum curricular BNCC" Ambas expressam curiosidade.

Jovem I: Mas uma parte dos conteúdos vai ser escolhida por cada um de nós, né?!

Olhando o celular a **Jovem II:** Isso! Aqui ó: Vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento as que mais se identificam com a gente: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A gente também vai poder optar por concluir o Ensino Médio com formação técnica profissional. Pra quando terminar os estudos poder trabalhar. Dizeres na tela acompanham sua fala listando as áreas de conhecimento. Ambas sorriem ao decorrer desta fala. Ao final da fala a música aumenta o volume novamente e ao se olharem é possível identificar pela linguagem labial a **jovem II** dizer "Legal" para a **jovem I**. Elas continuam a mexer nos celulares e sorrir.

Jovem I: Vamos lá? **Jovem II:** Vamos!

Ambas levantam-se da mesa em que estavam.

Jovem I dirige-se a câmera: Novo ensino médio. Acesse o site, participe das discussões. Dizeres na tela com o endereço eletrônico do MEC.

Jovem II: Agora é você quem decide o seu futuro.

Ambas dão risada e seguem em frente ao som de assobios da música animada que cresce ao fundo. Tela de logos do Ministério da Educação e do Governo Federal.

Vídeo IV - publicado pelo canal do MEC no youtube em 04/01/2017:

<https://www.youtube.com/watch?v=blFgyTLlv4Q> tempo de duração 1:51 min

Descrição do vídeo no youtube: “Jovem, sabia que o #NovoEnsinoMédio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade? Você decide seu futuro! Assista ao vídeo e saiba mais. Acesse: <http://portal.mec.gov.br/> ” Os comentários para esse vídeo estão desativados. Possui 2.058 visualizações, 27 likes e 7 deslikes em 21/05/2019.

Cenário: Casa de família, mobília simples porém completa. Vídeo inicia tendo foco no personagem que depois se apresenta como pai da família, sentado numa poltrona lendo ao lado da TV. Câmera passeia filmando ora o pai lendo, ora a mãe tomando café e sem foco a cabeça do **estudante** de costas que olha para a TV.

Voz vinda da televisão: ...**optar** pela **formação técnica profissional**... caso **queira** concluir o ensino e **já começar a trabalhar**. Acesse o site, participe das discussões.” **Agora** **você** quem **decide** o **seu futuro**.

Ao final dos dizeres acima o **jovem** é filmado de frente **sorrindo**, novamente de costas onde é possível ver a tela da tv com os dizeres “novo ensino médio” e o **endereço eletrônico do MEC**. O jovem **sorrindo** diz desligando a TV e levantando-se:

Jovem: *É... A proposta do novo ensino médio tá dando o que falar!* O pai olha pra ele e volta a ler, o jovem caminha em direção da mãe que está sentada à mesa. O ensino tem tudo para ficar **mais estimulante** e **com mais liberdade** pra gente **escolher** o nosso **futuro**. **Jovem** abre a tampa do **notebook** ao sentar-se à mesa.

Pai ainda da poltrona: *Hmm, Muito bem, filho. E esse novo ensino médio é pra já?*

Jovem: *Sim, pai. Não dá mais pra esperar!* **Tem muito jovem fora da escola**. Surgem dizeres na tela: **“Brasil quase 2 milhões de jovens nem estudam, nem trabalham”**. Todos os personagens **expressam descontentamento/indignação** diante do dado.

Mãe: *É, eu andei pesquisando.* **São mais de 2 milhões de jovens fora da escola.** **É impressionante!**

Pai levanta-se e dirige-se a mesa: *E como será esse novo ensino médio?* Música lenta porém **animada com assobios** ao fundo.

Jovem: *Pera aí, vou pesquisar.*

Jovem começa a digitar **no notebook**, **dizeres na tela** indicam que ele esteja **acessando o portal do MEC**. Câmera foca na página do MEC sobre dúvidas do novo ensino médio. Música fica mais alta e **animada** ao passo que página é exibida, enquanto os pais servem-se de café e o jovem pesquisa no site e **sorri constantemente**. Música diminui de volume para a fala:

Jovem: *Ó: uma parte do currículo vai ser comum à todos, com matérias obrigatórias e conteúdos básicos, que são fundamentais na formação geral. Eles já estão sendo definidos pela Base Nacional Comum Curricular, já em debate.*

A mãe e pai **sorriem** para o filho em diferentes e ligeiros quadros. Surge na tela os dizeres “Base nacional comum curricular BNCC” o **jovem** prossegue: *A outra parte será definida de acordo com o desejo de cada aluno, dentro de quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.* Dizeres na tela acompanham sua fala listando as áreas de conhecimento citadas.

Mãe: *E pra quem precisa trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional* Surge na tela “Formação Técnica Profissional” **ela prossegue:** *ele termina o ensino médio e vai direto pro mercado de trabalho.*

Jovem: *É isso aí, mãe!*

Mãe: *Uma maravilha né?!*

Todos **sorriem** e **concordam** com a cabeça. **Música volta a ficar mais alta e animada** em pequenos quadros deles olhando para o notebook juntos e **sorrindo**. Um quadro do **jovem** falando porém sem áudio se segue. Até que ele vira-se para a câmera que desfoca a mãe ao fundo que o observa **concordando** e **sorrindo**:

Jovem: *Novo Ensino Médio. Acesse o site e participe das discussões. Endereço eletrônico do MEC surge na tela. Agora é você quem decide o seu futuro.*

A família volta a conversar sem foco no áudio deles e música mais alta novamente. Tela de logos do Ministério da Educação e do Governo Federal.

Vídeo V - publicado pelo canal do MEC no youtube em 06/06/2017:

<https://www.youtube.com/watch?v=ilszj0WWqfA> tempo de duração 30 seg

Descrição do vídeo no youtube: “#NovoEnsinoMédio | Você sabe o que vai mudar com o novo sistema? O aluno poderá optar por uma modalidade acadêmica ou por uma de formação técnica e profissional. Conheça as mudanças em mec.gov.br” **Os comentários para esse vídeo estão desativados. Possui 21.966 visualizações, 149 likes e 71 deslikes em 21/05/2019.**

Cenário: Cenário montado na rua num período diurno. Composto por uma estrutura de placa luminosa com os dizeres: “Novo Ensino Médio” abaixo “**O que vai mudar?**”. O cenário conta também com um moderno sofá azul, tapete colorido, mesa de centro com alguns livros, cercada por poltronas amarelas e luminárias. **Um grupo de jovens** se aproxima de um homem branco com semblante **professor** que habita o cenário e levanta-se em direção aos jovens.

Narrador: *Novo Ensino Médio. O que vai mudar?*

Corte para uma cena em que um Jovem homem já sentado no sofá pergunta: **Eu** *vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?*

Homem semblante professor responde à ele e a outra jovem sentada ao lado de costas: *Claro. A Base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso.*

Corte de cena foca em outro Jovem homem II sentado no sofá: *Mas eu vou poder escolher uma área do conhecimento?*

Homem professor, já em pé ao lado de uma lousa que contém os seguintes dizeres “Base Nacional Comum Curricular - Obrigatória” abaixo “Áreas de conhecimento e formação técnica - flexível”. Ele responde enquanto aponta para a lousa: *Vai, sim. Uma parte do currículo será obrigatória e a outra parte, você escolhe.*

Corte de cena, Jovem mulher sentada no sofá ao lado de uma mulher adulta com semblante de mãe: *As mudanças também valem para as escolas particulares?*

Homem professor: *Sim, elas valem para todas as escolas do país.*

Corte de cena, homem professor em pé ao lado da lousa novamente, agora tem escrito nela “Novo Ensino Médio. *Aprovado por 72% dos brasileiros. Pesquisa IBOPE*” Estudantes que não haviam aparecido nas falas e uniformizados reúnem-se ao redor da lousa sorrindo e concordando. O professor também sorri. Dizeres na tela surgem simultaneamente “*Conheça as mudanças em mec.gov.br*”

Narrador: *Novo Ensino Médio. Aprovado por 72% dos brasileiros.*

Há um desfoque da cena enquanto surgem as logos do MEC e do governo federal e o narrador prossegue: *Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.*

- Material de Análise II - Discursos Parlamentares
- Tabela Operacional II - Verificação de Aproximações Discursivas