

## ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO POSSIBILIDADE PARA A ANÁLISE EM PESQUISAS QUALITATIVAS: UM EXEMPLO PRÁTICO

Jonathan Dalla Vechia Bugs<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste pequeno artigo compartilho o modo como operei com a Análise Textual Discursiva (ATD) em uma revisão de literatura sobre a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), apresentando-a como uma possibilidade metodológica para a análise em pesquisas qualitativas de revisão bibliográfica cujo objetivo é a construção do estado do conhecimento de um determinado tema. Trabalhei com a Análise Textual Discursiva em minha pesquisa de monografia, intitulada *A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) no contexto da gestão educacional*, 2020, desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização em Gestão Educacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Minha questão de pesquisa perguntou pelos enunciados que emergem de produções do campo acadêmico sobre a reforma do ensino médio, imposta pela Medida Provisória 746/2016 e instituída pela Lei 13.415/2017. Seu objetivo foi mapear e problematizar os enunciados produzidos em artigos científicos, sobre o tema em questão. A materialidade resultou de uma *busca sistemática* pela literatura, a partir de alguns descritores pré-definidos e aplicados em portais de busca, bem como de recortes e critérios de seleção do material encontrado.

**Palavras-Chave:** Análise Textual Discursiva; Revisão de Literatura; Pesquisa Qualitativa.

É comum nas pesquisas de pós-graduação a construção do estado do conhecimento (ou da arte) de um determinado tema, e a busca sistemática por literatura e sua revisão analítica é um caminho seguro para tanto. Nesse sentido, no curso de Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, realizei uma pesquisa de revisão bibliográfica que compôs minha monografia, cujo tema foi a reforma do ensino médio, imposta pela Medida Provisória 746/2016 e instituída pela Lei 13.415/2017. Naquele contexto quis me aproximar da temática a fim de compreendê-la. Assim, fiz um estudo de revisão de literatura em que identifiquei e problematizei os enunciados acerca da reforma do ensino médio que emergiram de produções acadêmicas no campo da Educação. Para tanto, operei uma *busca sistemática* pela literatura a fim de constituir um *corpus de análise* e, posteriormente, realizei sua análise lançando mão da Análise Textual Discursiva (ATD). Nesse sentido, quero compartilhar com o(a) leitor um exemplo prático de como operei com a ATD.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Este pequeno artigo compartilha a metodologia, e o *modus operandi*, que o autor utilizou na revisão de bibliografia realizada em sua pesquisa de especialização, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

## Da constituição e análise do *corpus* da pesquisa

Para constituir um *corpus* sobre o qual operariamos a analítica, realizamos uma *busca sistemática* pela literatura, um processo planejado e rigoroso de busca que nos exigiu algumas definições prévias, tais como: local de busca, descritores do tema, o tipo de material a ser buscado, o tempo de busca, os filtros e recortes; tudo isso para constituir uma materialidade credível e que represente o tema que mobilizou a pesquisa. Em nossa busca utilizamos os seguintes descritores: *Reforma do ensino médio*, *Medida Provisória 746*, *Lei 13.415/17*. A fim de aumentar o alcance da busca, combinamos os três termos entre si com o auxílio do operador lógico boleano *OR*, aplicando em cada campo de busca o seguinte: *(Reforma do ensino médio) OR (Medida Provisória 746) OR (Lei 13.415/17)*. Buscamos por artigos científicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em “Buscar Assunto”. Buscamos por teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, em “Busca Avançada”. Operamos um recorte temporal considerando publicações de 2016 até o momento presente em que buscamos pela literatura, na ocasião entendemos que a reforma em questão emerge com a Medida Provisória 746 em 2016, sendo desnecessário abranger trabalho retroativos ao ano de sua publicação.

Iniciamos a busca sistemática em dezembro de 2019 e a encerramos em fevereiro de 2020, para dar início a constituição da materialidade e *corpus* de análise. Estabelecemos dois critérios sobre a literatura alcançada pela nossa busca, um de seleção e outro de exclusão. Em um primeiro momento procedemos na leitura dos títulos e resumo dos trabalhos a fim de selecionar apenas os textos que tomavam a reforma do ensino médio como objeto de trabalho, configurando o primeiro critério; tínhamos ciência da possibilidade de encontrar diversos trabalhos que abordassem qualquer noção presente nos nossos termos descritores combinados ao operador lógico mencionado anteriormente, dado sua amplitude. O segundo critério estabelecido foi de exclusão por especificidade. A partir de uma segunda leitura dos títulos e resumos, eliminamos os trabalhos que trataram da reforma do ensino médio desde um componente curricular específico, focando sua análise nas implicações da reforma em uma área muito específica dentro dos temas que a mesma traz. Expressamos os resultados no quadro 2.

Por fim, reavaliamos a pesquisa e optamos por analisar apenas os artigos resultantes do processo descrito até aqui. Compreendemos que é usual veicular o conhecimento resultante de pesquisas individuais ou de monografias, dissertações ou teses por meio de artigos científicos, facilitando o fluxo da comunicação do conhecimento. Assim, sem perder em

qualidade, o *corpus* de análise desta pesquisa é constituído por 18 artigos publicados em periódicos vinculados à base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Quadro 2 – Resultados da busca sistemática

<b>Resultados totais</b>			
<b>Banco de dados</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Artigos</b>
Portal de Periódicos – CAPES	-	-	371
Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	05	15	-
BDTD	15	122	-
<b>Seleção por título e resumo em vista do objeto</b>			
<b>Banco de dados</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Artigos</b>
Portal de Periódicos – CAPES	-	-	24
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	-	04	-
BDTD	02	15	-
<b>Exclusão pelo critério de especificidade</b>			
<b>Banco de dados</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Artigos</b>
Portal de Periódicos – CAPES	-	-	18
Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	-	03	-
BDTD	-	05	-

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Para a análise do *corpus*, seguimos os passos da *Análise Textual Discursiva* (ATD). Roque Moraes (2003, p. 209) apresenta a ATD como uma opção entre a *análise de conteúdo* e a *análise de discurso*, entendendo-a como análise textual qualitativa possível por meio de um processo de auto-organização do analista, cujo objetivo é a emergência de novas compreensões em relação ao objeto de estudo. Trata-se de um processo sobre textos, sejam eles de outros autores ou produzidos pelo próprio pesquisador (através de entrevistas, por exemplo), composto por três etapas: *unitarização, categorização e comunicação*. Essa técnica de análise considera a relação existente entre leitura e significação, conforme explica Moraes:

Ao iniciar uma discussão de análise qualitativa, precisamos ter presente a relação entre leitura e significação. Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados. Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem. (MORAES, 2003, p. 192)

A primeira etapa da análise consiste na desconstrução e unitarização dos textos. Trata-se de um processo de desintegração ou desmontagem dos textos que constituem o *corpus* da análise. O pressuposto desse processo, conforme nos explica Moraes no fragmento acima, é a relação entre leitura e significação: um texto pode ser objetivo em seus significantes, mas nunca em seus sentidos e significados. Sendo assim, ao ler cada texto, além da compreensão das intenções do/a autor/a, outros sentidos e significados podem emergir. Tais sentidos constituem as unidades de significação que emergem da leitura dos textos e compõem a base para a categorização. Moraes explica as possibilidades de condução desse processo:

As unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas *a priori*, como de categorias *emergentes*. Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias *a priori*, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias. Entretanto, uma pesquisa também pode pretender construir as categorias, a partir da análise. Nesse caso as unidades de análise são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa. (MORAES, 2003, p. 195)

As unidades de significação da nossa análise são do tipo *emergentes*, pois não definimos categorias *a priori*. Na leitura dos textos fomos destacando as unidades de significação e as nomeando, em seguida as organizamos em quadros de referência, onde contextualizamos as unidades de acordo com seus textos de origem a fim de utilizar esses quadros como instrumento para o próximo passo, a categorização – Ao final desse texto, em apêndices, compartilhamos três desses quadros para que o/a leitor/a possa ter uma melhor compreensão desse processo.

A segunda etapa da análise é o momento de estabelecer relações entre as unidades de significação, identificar as recorrências, agrupá-las em torno de uma ideia ou argumento comum. Trata-se da categorização. Segundo Moraes (2003), as categorias podem ser produzidas de diferentes formas, a depender das escolhas metodológicas do/a analista, no nosso caso, construímos as categorias a partir de um processo indutivo, tal como o autor explica a seguir:

[...] o método indutivo implica construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*. Por um processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes. (MORAES, 2003, p. 197).

A terceira etapa da análise depende do processo descrito até aqui, pois é a partir da emergência das categorias que é possível construir sua comunicação, isto é, escrever um metatexto que expresse os sentidos e significados da leitura e interpretação do analista sobre a materialidade da pesquisa. Sobre o metatexto, Moraes nos diz o seguinte:

[...] os metatextos não devem ser entendidos como modo de expressar algo já existente nos textos, mas como construções do pesquisador com intenso envolvimento deste. As descrições, as interpretações e as teorizações, expressas como resultados da análise, não se encontram nos textos para serem descobertas, mas são resultado de um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador. (MORAES, 2003, p. 206)

Para a comunicação das recorrências encontradas no processo de análise, construímos o *quadro 3* como um instrumento de auxílio na validação dos dados, referenciando cada texto e lhe atribuindo um indicador. Ao longo da escrita do metatexto (a comunicação dos sentidos e significados atribuídos) nos utilizamos dos indicadores para fazer referência ao conjunto de textos que expressam os dados que trouxemos, limitando assim o excesso de citações diretas.

Quadro 3 – Documentação do *Corpus* de análise

Indicador	Fonte (autor, título, revista, ano)
T1	RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. <b>Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016.</b> Revista HISTEDBR On-Line, (2016)
T2	ESQUINSAN, R.S.S. <b>As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência.</b> ETD – Educação Temática Digital, (2017)
T3	MOTTA, V.C.; FRIGOTTO, G. <b>Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).</b> Educação & Sociedade, (2017)
T4	CUNHA, L. A. <b>Ensino médio: atalho para o passado.</b> Educação & Sociedade, (2017)
T5	KUENZER, A. Z. <b>Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.</b> Educação & Sociedade, (2017)
T6	FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. <b>Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia.</b> Educação & Sociedade, (2017)
T7	FERRETI, C. J. <b>A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional.</b> HOLOS, (2018b)

Indicador	Fonte (autor, título, revista, ano)
T8	HENRIQUE, A. L. S. <b>O PROEJA e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)</b> . HOLOS, (2018)
T9	ARAÚJO, R. M. <b>A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres</b> . HOLOS, (2018)
T10	CIAVATTA, M. <b>A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei 13.415/2017 – adaptação ou resistência</b> . HOLOS, (2018)
T11	MIRANDA, M. A.; RECH, M. E. B. <b>Reforma do ensino médio: uma perspectiva de educação integral</b> . Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Sociedad y Multiculturalidad, (2018)
T12	COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. <b>Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei 13. 415/2017</b> . Educação & Realidade, (2018)
T13	FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. <b>O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio</b> . Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, (2018)
T14	FERRETI, C. J. <b>A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação</b> . Estudos Avançados, (2018a)
T15	BRANCO, A. B. G.; BRANCO, E. P.; IWASSE, L. F. A.; NAGASHIMA, L. A. <b>Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC</b> . Revista Contemporânea de Educação, (2019)
T16	MACIEL, C. S. F. S. <b>Uma avaliação da lei nº 13.415/17 a partir da legística e das metas do PNE</b> . Educação & Realidade, (2019)
T17	FAVERO, A. A.; COSTA, D. R.; CENTENARO, J. B. <b>Reforma do ensino médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica</b> . Ensino em Re-Vista, (2019)
T18	KUENZER, A. Z. <b>Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível</b> . Ciência & Saúde Coletiva, (2020)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No processo de análise observamos que os textos que constituíram o nosso *corpus* de análise, nomeados e indicados acima, trataram da reforma do ensino médio sob dois aspectos: em relação ao seu *conteúdo* e *forma*. Sobre o *conteúdo* da reforma, os/as autores/as o analisaram com base nos textos da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei 13.415/2017, e a partir de manifestos públicos e/ou de trabalhos de outros/as autores/as. Na análise da *forma*, os/as autores/as direcionam suas considerações ao modo como a reforma do ensino médio foi

instituída, por meio de Medida Provisória, mencionando o contexto histórico e político de sua emergência. Na pesquisa em questão, comunicamos os dois aspectos mencionados nas duas primeiras categorias da nossa análise, nomeadas de: *fragmentação curricular: a flexibilidade do novo ensino médio; autoritarismo e continuidades históricas*. Além disso, observamos outras duas recorrências sobre o tema: a primeira se ocupava dos argumentos em favor da reforma e do empenho dos/as autores/as em desconstruí-los, a segunda recorrência afirmou a necessidade de discussão e acompanhamento dos desdobramentos da reforma em vista de algumas possibilidades de resistência/adaptação no processo de implementação da mesma. Nomeamos essas duas recorrências, respectivamente, de: *justificativas que não justificam: evidências de uma concepção de educação; implementação: possibilidades de resistência*.

Esse processo de busca sistemática por literatura, constituição de um *corpus* de análise e sua posterior revisão analítica, lançando mão da ATD, nos possibilitou construir o estado do conhecimento acerca da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) naquele momento, servindo de base para a compreensão do que a mesma representa e quais os desafios e possibilidades colocados por ela à comunidade escolar.

## **Referências**

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BUGS, J. D. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) no contexto da Gestão Educacional**. 2020. 79 p. Monografia. (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16ihY274GR9fD7dBsqJ2Od547r7f6p0XV/view?usp=sharing>.

## APÊNDICE A – RESULTADO DA DESCONSTRUÇÃO E UNITARIZAÇÃO DOS TEXTOS: UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO

**Texto 1** – RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 20 abr. 2020.

**Contextualização:** Ramos e Frigotto (2016) analisam a Medida Provisória 746/2016 a partir de um olhar histórico lançando mão da metodologia *história em processo*, de cunho marxista, sobre o presente, explorando a história brasileira em relação aos golpes de estado a fim de identificar as continuidades históricas e as novidades. Chegam na educação pela afirmação de Florestan Fernandes de que mudanças econômicas refletem em mudanças culturais (p.35). Chamam de contra-reforma por entender que a proposição em questão não traz elementos de novidade, mas reitera o velho (ver nota 3). Os autores analisam a contra-reforma em dois aspectos. O primeiro diz respeito as considerações quanto a sua forma, o método utilizado pelo governo para instituí-la: por meio de Medida Provisória; julgam-no autoritário, dando continuidade as práticas autoritárias de regimes políticos do passado. O segundo aspecto versa sobre o conteúdo da MP 746/2016 em conjunto com a Portaria do MEC nº 1.145/2016 que institui Programa de fomento a escola de tempo integral; consideram que a contra-reforma reitera a dualidade presente nas reformas dos anos 30, 70 e 90, constituindo-se em um regresso ao passado em vistas da submissão da educação à lógica do mercado, privando os jovens alunos de ensino médio de uma formação integral (básica, geral) universal. Desse panorama geral, extraí alguns fragmentos que distribuo nas unidades (ou categorias) a seguir.

Autoritarismo	Restauração do Passado	Aumento da Carga Horária e um currículo mínimo	Concepção de Educação	Operacionalização
“Antes de se falar de seu conteúdo, é importante destacar a forma autoritária que se revela neste ato e que tem sido a marca deste governo. O dispositivo Medida Provisória se aplica a situações de emergência nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei, ou mesmo não sendo apreciada pelo Congresso	“Sem fazer considerações sobre o retorno da complementação “e suas tecnologias” às respectivas áreas que caracterizam os itinerários, uma terminologia inaugurada pelas DCNEM revogadas, ou mesmo sobre o adjetivo “aplicadas” ao se referir às ciências humanas e sociais, termos que remetem ao pragmatismo na educação, é importante ver a regressão à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes escolheriam suas	“Não poderíamos ser contrários imediata e absolutamente ao horário escolar integral. Pode-se considerar, inclusive, que a escola é o melhor lugar para que os jovens permaneçam ao longo da semana. Porém, perguntamos em que condições e com que finalidades. Ao longo dos textos legais a questão se esclarece e, mais ainda, a portaria do horário integral. A extensão da jornada	“[...]. O ritmo da escola, a própria tradição da escola moderna, não permite a incorporação de mudanças imediatamente e não deveríamos esperar que o fizesse, pois, um dos sentidos da criação da escola é constituí-la como espaço de socialização do jovem na tradição de uma sociedade. Tradição no sentido da cultura que a sociedade construiu até o momento e que lhe dá coesão e, ao mesmo tempo, possibilita o conflito <sup>17</sup> . É assim que a sociedade se sustenta; é preciso conhecer, incorporar a própria tradição para se questioná-la e transformá-la. Então, de fato, a escola	“A prerrogativa de definição do itinerário a ser oferecido aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades. Não há dúvidas de que um dos principais parâmetros que definirão tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Certamente os sistemas optarão pelos itinerários para os quais dispõem de mais professores. Resolve-se, com prejuízo pedagógico e de forma econômica, um problema de gestão e de carreira profissional. Os sistemas não mais se verão



<p>Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos. Ora, o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual. Citamos pelo menos duas, a saber: a) a LDB em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n. 5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; b) as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo ensino médio.” (p. 36).</p> <p>“A intenção de desconstrução, então, provoca um artefato – uma suposta crise do ensino médio para a qual ainda não se teria proposta de solução (uma inverdade, pois os documentos citados comprovam a</p>	<p>áreas de “vocação”: os ramos científico e clássico no ciclo ginásial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros conhecimentos das ciências humanas. A formação técnica e profissional, por sua vez era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Gerações divididas conforme a dinâmica econômica e sujeitos partidos em suas capacidades e realizações.</p> <p>O mesmo ocorreu com lei da ditadura civil-militar, a 5.692/71 e mais especialmente com a que lhe seguiu, a 7.044/82, a partir da qual a formação técnica e profissional torna-se um dos ramos (ou itinerários para atualizar a linguagem aos novos tempos), igualmente destinados aos mais pobres. Estudantes esses que também não puderam estudar Sociologia e Filosofia e conhecerem História, Geografia nos limites que não provocassem a leitura crítica da sociedade, esta disciplinada, ainda, pelos estudos da Moral e Cívica.</p>	<p>escolar visaria, basicamente, o reforço de Língua Portuguesa e Matemática, certamente para responder aos preceitos das avaliações internacionais. A interpretação não é descabida de fundamento pois, no mesmo dia em que a referida portaria é publicada, institui-se também, para o Ensino Fundamental, por meio da Portaria n. 1.144, o “Programa Novo Mais Educação”, que, “visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática” nessa etapa da educação básica, diz o <i>caput</i> e o respectivo artigo 1º., também ampliando a carga horária escolar. Em síntese, o fato de reconhecermos plenamente a relevância incontestada da formação dos estudantes nessas áreas, não torna as demais negligenciáveis.” (p. 38).</p> <p>[refere-se às DCNEM/12] “É exatamente este conteúdo, o qual persegue a formação integral dos educandos nesta etapa da educação básica, que a MP quer desconstruir, em nome</p>	<p>não muda com a mesma dinâmica que os contextos sociais e culturais, porque esse confronto entre a tradição e a mudança, o velho e o novo, é formativo.” (p. 42).</p> <p>[desconstrução do o argumento pró reforma] “Portanto, é preciso cautela com a ideia de que a escola não é atraente aos jovens, pois ao lado dessa afirmação se poderia perguntar: o que é atraente a esse jovem? Pode ser aquilo que lhe traz perspectivas, possibilidades formadoras. Ou podem ser também lógicas deformadoras? Assim, o principal desafio da escola está não só em tentar convergir com os interesses dos jovens, mas em educar seus próprios interesses. Os jovens, vindos de sua realidade — seja qual for, de uma vida burguesa, sofisticada, cara, ou de uma vida pobre, de carência — vão trazer os interesses que foram produzidos por essa realidade. Não cabe à escola reificá-los ou se adequar a eles. O que cabe à escola é, em se conhecendo tais interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade. Isso tem a ver com currículo escolar. Pensar esse currículo nas dimensões da vida do estudante, implica trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho e a cultura em todas as suas dimensões – a cultura juvenil, da mídia, erudita, enfim. É preciso haver, primeiro, um confronto para se poder construir o encontro</p>	<p>pressionados a realizarem concursos públicos para enfrentarem a falta de professores em determinadas áreas. Ademais, sabemos que está francamente em risco o exercício profissional dos professores de Sociologia e de Filosofia.</p> <p>É importante salientar, ainda, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (parágrafo 8º. do artigo 62 da LDB, emendado pelo artigo 7º. do PLC 34/2016). Dois prejuízos se colocam em vista. Primeiramente, como a BNCC definirá “objetivos de aprendizagem” (artigo 35-A, incluído na LDB pelo artigo 3º. do PLC 34/2016), a tendência dos currículos de licenciatura será selecionar conteúdos instrumentais a tais objetivos, o que pode comprometer a formação científica dos docentes. Em segundo lugar, mirando-se pelo ponto de vista pragmático dessa política, até que ponto a redução da carga horária referente à BNCC do currículo do ensino médio não causará a correspondente redução dos currículos das licenciaturas?” (p. 40).</p> <p>[refere-se ao itinerário formativo que compete à formação técnica e profissional] “[...] seus</p>
---	---	---	--	---

<p>consistência das políticas implementadas de 2003 até 201514 nesse sentido) a partir do qual se produz o fato – a suposta necessidade de reformulação do ensino médio. Explicita-se, assim, a fórmula do autoritarismo que subjaz à publicação de uma MP com este fim.” (p. 37).</p> <p>“Há, ainda, uma idiossincrasia jurídica no conteúdo da MP, pois ela legisla tendo como referência algo ainda inexistente, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” (p. 37)</p> <p>“A manipulação jurídica se vê mais uma vez quando o MEC publica, em 10 de outubro de 2016, a Portaria Ministerial n. 1.145 para instituir tal política (nela denominada de Programa), explicitamente tendo por base a MP. Ou seja, mesmo sendo “provisória”, a medida vai adquirindo concretude de modo a sugerir a inexorabilidade da aprovação e vigência de seu conteúdo.” (p. 38).</p> <p>“Vê-se, assim, o caráter manipulatório da publicação antecipada da MP em relação à conclusão da BNCC, dada a influência de seu conteúdo</p>	<p>Quando se consegue caminhar um pouco na tentativa de superação das dualidades, fragmentações e reduções, ao se fazer constar do parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB que o ensino médio, atendida a formação básica dos educandos, poderia prepará-los para o exercício de profissões técnicas, temos uma regressão com a reforma de FHC, sob a ditadura do mercado, quando este, após ter derrotado, com a aprovação de lei n. 9.394/1996, o projeto de LDB discutido com a sociedade, exara o Decreto n. 2.208/97 que torna a formação técnica e profissional um itinerário separado, paralelo ou posterior ao ensino médio. Quando, ainda, mais à frente, esta formação volta a poder fazer parte do ensino médio sem prejuízo da formação geral, mas, ao contrário, organicamente integrada a esta pela relação entre trabalho, ciência e cultura, na perspectivada educação politécnica e <i>omnilateral</i>, a classe dominante se organiza para desconstruí-la, criando os artefatos que sustentam os argumentos da atual contra-reforma e o próprio fato objetivado nos instrumentos legais em análise. Tem-se,</p>	<p>não só da restauração da concepção reducionista, fragmentária e pragmática da política de ensino médio de FHC, como nos declarou na televisão a relatora das DCNEM revogadas, mas fazendo-se pior, pois a proposta atual extrai, em quantidade e em qualidade, o conteúdo efetivamente formativo dos estudantes do ensino médio” (P. 36-37).</p> <p>“A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública.” (p. 37).</p> <p>“Porém, é isto que faz a contra-reforma, pois a MP</p>	<p>entre projeto educacional e interesses do estudante.” (p. 42)</p> <p>[Refere-se às DCNEM/12, vigentes até o momento em que escreve] “[...]. Essas expressam o reconhecimento da necessidade de se repensar e se reorganizar o currículo do ensino médio tendo em vista a realidade dos seus estudantes, porém, sem negligenciar a finalidade educacional, que é formar um jovem na sua plenitude. O fundamento do ensino médio nesse sentido está na possibilidade de o estudante ter acesso e se apropriar do patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade até então e, ao mesmo tempo, confrontar, questionar essa mesma tradição, do ponto de vista, inclusive, do seu tempo, do lugar onde se encontra, da forma como vê e se faz o mundo num determinado tempo.” (p. 43).</p> <p style="text-align: center;"><b>Aumento da Carga Horária e um currículo mínimo</b></p>	<p>professores podem ser “profissionais com <b>notório saber</b> (grifo nosso) reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (...)” (artigo 6º. do PLC n. 34/2016, que emenda o art. 61 da LDB). Retira-se, assim, a barreira da formação docente para ser professor da educação técnica e profissional.” (p. 40).</p> <p>[refere-se ao itinerário formativo que compete à formação técnica e profissional] “[...] este itinerário pode ser realizado em parceria com outras instituições (inciso I e parágrafo 8º. do inciso II, do artigo 36 da LDB, emendado pelo artigo 4º. do PLC n. 34/2016), levando o sistema de ensino a prescindir de seus próprios professores e da obrigação de estruturar e equipar escolas para este fim15.” (p. 40)</p> <p>“Com tantas desconstruções, há peculiaridades no Projeto de Lei que parecem abrir espaços para a recomposição do currículo como, por exemplo: a) os sistemas de ensino poderão compor “itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos”; b) os sistemas de</p>
			<p>“A ampliação da carga horária anual para as 1400 horas na forma do horário integral não se aplica ao conjunto dos conteúdos da BNCC, mas somente aos de Língua Portuguesa e Matemática (deduz-se do parágrafo primeiro do inciso IV do artigo 7º. da Portaria 1.145/2016, referente à implementação do horário integral, que a jornada escolar semanal seria ampliada no mínimo para 37,5 horas,</p>	

<p>pelo ideário conservador da MP, a qual foi convertida no Projeto de Lei. n. 34/2016. Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira.” (p. 37).</p> <p>“Uma contra-reforma que se vale de uma suposta crise do ensino médio e de sua rejeição pelos jovens para manipular, com propaganda paga à grande mídia empresarial, a opinião pública. Por essa via, justifica a imposição autoritária por meio de Medida Provisória e as manipulações das leis vigentes, a começar pela LDB, chegando às Diretrizes do ensino médio e da educação técnica e profissional. Em realidade, a MP 746 e o PLC 34, de 2016, expressam o ideário ideológico do movimento Escola sem Partido e dos interesses do capital e do mercado. O cerne da contra-reforma está na dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo. Reitera e incorpora as medidas dos períodos autoritários, sob</p>	<p>aqui, a regressão das regressões.” (p. 39-40).</p> <p>“A contra-reforma do governo FHC falou intensamente do protagonismo juvenil, da contextualização do conhecimento, da interdisciplinaridade, inclusive da lógica da formação por competência, porque traria um ensino mais diretamente vinculado aos objetivos de aprendizagem. Essa já foi uma reforma feita em nome do suposto interesse do jovem. [...]; mais, as mudanças curriculares tinham como fim a adaptação do jovem à sociabilidade capitalista contemporânea, do incerto, da instabilidade e da flexibilidade.” (p. 42-43).</p> <p>“Com efeito, se aprovadas, essas medidas farão o ensino médio regredir à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes deveriam optar pelo ramo científico ou clássico, sendo a formação técnica e profissional destinada aos pobres, partida e sem equivalência para o curso superior, dividida, ainda, nos ramos do ensino comercial, industrial e normal. Retroage, também, às reformas da ditadura empresarial militar</p>	<p>retira a obrigatoriedade dos ensinamentos de Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia e estudos da História da África e cultura afro-brasileira, importantes conquistas acrescentadas ao texto original da LDB. Apesar de a obrigatoriedade das duas primeiras ser recuperada no PLC, o mesmo não ocorre com as demais. Assim, salvo se constarem da BNCC – e não sabemos em que perspectiva, face à hegemonia conservadora – seus conteúdos serão negados aos jovens tal como o foram na ditadura civil-militar. Reitera-se com isto, uma tendência: os resultados da avaliação suplantam a importância da própria formação.” (p.38).</p> <p>[refere-se ao arranjo curricular que institui a obrigatoriedade de 4 disciplinas e flexibiliza as demais] “Tais medidas somente introduzem a violência desferida contra a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola</p>	<p>sendo cinco horas destinadas à Língua Portuguesa, cinco horas à Matemática e oito horas ao que é chamada de “parte flexível”, possivelmente os referidos itinerários). Comprova-se, assim, a finalidade do reforço daqueles componentes curriculares visando ao êxito nas avaliações internacionais e da especialização nos itinerários, às custas da formação básica comum.” (p.39).</p> <p>“O que se visa desconstruir são os pequenos avanços da LDB e a possibilidade criada pelo decreto 5154/04 de retomar o ensino médio integrado sob novas bases, tendo como fundamentos o trabalho, a ciência e a cultura e como perspectiva a travessia para a formação politécnica e <i>omnilateral</i>. A MP 746/2016 destrói a possibilidade da educação integral e de acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade, bases para a autonomia econômica e política para a grande maioria dos jovens que pertencem à classe trabalhadora.” (p. 45).</p>	<p>ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (respectivamente parágrafo 3º. e 5º. do artigo 36, emendado pelo artigo 4º. do PLC 34/2016).” (p.41). [no parágrafo seguinte fazem uma especulação quanto ao uso desses dispositivos, embora seja fraca: ver].</p> <p>“[...]. De igual modo, falso é o argumento da possibilidade de escolhas entre os cinco itinerários, pois a situação financeira dos estados da união e as condições precárias das escolas denunciadas pelos movimentos das ocupações certamente serão agravadas pela PEC 55. O cinismo está no fato de que os autores dessa proposta e a quem representam têm seus filhos em escolas onde os currículos são amplos e as escolhas se dão em atividades complementares.” (p. 45).</p> <p style="text-align: center;"><b>Aumento da Carga Horária e um currículo mínimo</b></p> <p>“Os gestores e legisladores esquecem, ainda, que muitos desses jovens estudam e trabalham e, por isto, a jornada escolar de tempo integral não lhes será possível. O que fazer nessa situação? Na verdade, pouco teriam que se preocupar, pois, nos</p>
---	--	---	--	--

<p>ditaduras ou não, que afirmaram, ao longo do Século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social.” (p. 44).</p> <p>“Trata-se, finalmente, da contra-reforma exigida pelo Golpe de Estado consumado em 31 de agosto de 2016, que aprofunda o projeto de capitalismo dependente e que fecha novamente um circuito de nossa história com as marcas da dominação autoritária e consequente ruptura do Estado de Direito. Uma situação que, se não se estruturarem forças sociais capazes de rapidamente retomar o Estado de Direito, terá não só a geração presente de jovens, mas as futuras, com suas vidas truncadas e marcadas pela força da violência.” (p. 45).</p>	<p>pautada pela ideologia do capital humano, no presente redefinida pela pedagogia das competências, num contexto em que o capital já não postula a integração de todos ao mercado, mas somente daqueles que se conformam dentro do que o mercado exige. Na ditadura, a formação técnica e profissional tornou-se um dos ramos igualmente destinados aos mais pobres, tendo moral e cívica como substituta das disciplinas com potencial de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes.” (p. 44).</p>	<p>pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica a que todos têm direito. Nesse sentido, até o último ano da educação básica e, no caso do ensino médio, ao longo das suas 2.400 horas até então determinadas pela LDB, haveria que se ter princípios curriculares e conteúdos comuns que abrangessem universalmente os estudantes. Isto não elide a diversidade, a qual, por sua vez, só adquire sentido quando sustentada por uma concepção unitária da formação. Mas os dispositivos legais em questão retiram da formação geral comum do currículo do ensino médio inicialmente metade e posteriormente, um quarto da carga horária definida pela LDB (a MP dizia que a carga horária correspondente à BNCC não poderia ultrapassar 1400 horas e no PLC este limite foi ajustado para 1800 horas).” (p. 39).</p>		<p>termos da Portaria que institui o Programa de Fomento à implementação de escolas de tempo integral, esses não teriam acesso às, no máximo, 4% de matrículas atuais de ensino médio que poderão ser fomentadas por este programa, restringidas, ainda, pelos critérios que dificilmente as escolas públicas conseguirão atender<sup>16</sup>. Ademais, não sabemos se a aprovação da PEC 55 inviabilizará esse programa, podendo, então, ser reconhecido como um componente do artefato ideológico utilizado pelo bloco no poder para se obter o consenso. Os filhos da classe trabalhadora, portanto, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato, na economia do mínimo e na responsabilidade transferida para uma instância abstrata e volátil que é o mercado.” (p. 41-42).</p>
	<p><b>Aumento da Carga Horária e um currículo mínimo</b></p> <p>“Quanto à formação técnica e profissional no ensino médio, defendida por educadores críticos como um direito dos estudantes, desde que integrada organicamente à formação geral e sem prejuízo desta, sua oferta volta a ser, agora, a negação do direito à educação básica. Isto, não só porque ela se converte em um itinerário à parte da formação geral comum, mas também porque os sistemas se interessarão em ofertá-la devido a algumas facilidades que a lei promove.” (p. 40).</p>			

		<p>“Os argumentos de que o ensino médio será mais flexível e que atende aos interesses de escolhas dos jovens para mais rapidamente se inserirem no mercado de trabalho, são falsos e de um cinismo desmedido. A falsidade está no fato de que a contra-reforma é rígida nas disciplinas que conformam um ensino médio de bases científicas mínimas.” (p. 45)</p>		
--	--	---	--	--

**Texto 2** – ESQUINSAN, R.S.S. As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. edição especial, p. 75-94, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1333>. Acesso em: 22 abr. 2020.

**Contextualização:** Considerando que a publicação da Medida Provisória 746/16 movimentou a sociedade em torno da proposição de reforma do ensino médio, com ampla divulgação pela mídia, Esquinsan (2017) analisa as manifestações públicas de associações científicas e educacionais a respeito da MP 746/16. Utiliza como metodologia a análise de conteúdo. A autora encontra 55 manifestos e opta por analisar apenas os “*documentos assinados por associações de caráter pluridisciplinar ou centradas na área da educação*” (p. 98), totalizando 10 manifestações analisadas. A autora defende a tese de que essas manifestações surgem no contexto de reações à MP como um movimento de resistência civil, mais precisamente: resistência intelectual, uma vez que operam e dão visibilidade a contra-argumentos em relação a Medida provisória 746, contra sua forma e seu conteúdo. Quanto à forma, a autora apresenta fragmentos de diferentes manifestos que convergem no entendimento de que se trata de uma medida autoritária e antidemocrática por parte do governo, que faz uso de um instrumento (MP) é inadequado para instituir a reforma, negando-se ao diálogo com a sociedade e com a produção científica na área da educação. Quanto ao conteúdo, a autora identifica críticas quanto: a fragmentação do currículo, de sua flexibilização que desobriga a oferta de um ensino integral/geral e universal, acirrando as desigualdades de oportunidades educacionais e ferindo o princípio de formação básica integral e universal posto pela CF/88; a desvalorização da docência por meio da instituição da possibilidade de contratar-se pessoas de notório saber. Além disso, as manifestações, segundo a autora, não negam a necessidade de reforma no ensino médio, tampouco os dados de evasão escolar nesse nível de ensino, dizem que é justamente por ser uma situação complexa que a questão exige ser tratada de modo sério, com amplo diálogo e estudo.

Possibilidade de Resistência	Forma antidemocrática/autoritária	Contra formação integral
<p>“Dentre as reações anotadas em relação a essa MP, encontra-se a resistência civil. Para Norberto Bobbio (1992, p. 144), “[...] a resistência compreende todo comportamento de ruptura contra a ordem constituída, que ponha em crise o sistema pelo simples fato de produzir-se”. Por essa óptica, as manifestações públicas de associações científicas e acadêmicas caracterizam-se como movimentos de resistência, uma vez que emprestam publicidade ao contra-argumento acerca da MP 746.” (p. 98).</p> <p>“[...] as manifestações, para além do discurso publicizado, buscam instaurar espaços para debates e a apresentação das contradições e das fragilidades do movimento político institucional, representado, no caso em tela, pela MP 746. Assim, em última análise, as manifestações públicas assinadas por associações científicas e acadêmicas são atos de desobediência civil, pois</p>	<p>“As manifestações, contudo, criticam o caráter antidemocrático do encaminhamento, por meio de Medida Provisória, levado ao Legislativo sem uma discussão prévia com a sociedade, uma vez que “[...] o dispositivo da Medida Provisória, além de se mostrar inadequado para a implementação de mudanças profundas na educação, representa um retrocesso a nossa já tão fragilizada democracia” (D6). E, particularmente, sem uma discussão circunstanciada com órgãos e associações vinculadas à área da educação, pois “[...] o que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e as pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPEd e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas” (D1), pois “[...] justamente diante da importância da matéria, faz-se imprescindível o debate qualificado, criterioso e pautado na pluralidade de ideias” (D3).” (p. 100).</p> <p>“[...] é recorrente o argumento de que as alterações em relação ao Ensino Médio por meio de MP revelam “[...] caráter autoritário, que desconsidera discussões anteriormente</p>	<p>“[...] parece claro que, na prática, a MP fará ampliar o fosso existente entre escolas públicas e privadas, pois, “[...] considerando que as escolas privadas podem ter mais condições de oferecer todas as áreas, [...] isso acentua a discrepância entre educação pública e privada, agravando as desigualdades sociais” (D8). Por esse viés, a MP 746 “[...] fere o direito constitucional de uma formação básica comum a todos os brasileiros e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais” (D2), pois “*...+ sob o discurso de flexibilização, na verdade, a MP estimula a precarização da oferta de ensino médio, sobretudo na rede pública de ensino” (D9).” (p. 101).</p> <p>[refere-se a flexibilização curricular que desobriga a oferta de disciplinas historicamente consolidadas] “Essa não obrigatoriedade “[...] fere uma visão de ensino que deve primar pela formação de base integral e humanista, visando à cidadania plena (D8). De igual maneira, a ideia de flexibilização embasada na</p>

<p>“[...] a dimensão política da desobediência civil está relacionada à sua tendência a inovar e a começar a instaurar espaços de liberdade para agir” (AGUIAR, 2011, p. 126).” (p. 103).</p> <p>“Tais manifestações não apresentam postura ingênua diante do tema. Elas assumem que “[...] o Ensino Médio necessita de reforma, dados os índices de evasão nesse nível de ensino e as necessidades de mudanças curriculares apontadas por pesquisas com vistas a qualificar a educação ofertada aos jovens estudantes” (D3), sendo também “[...] inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica” (D1), sublinhando o papel da pesquisa científica no diagnóstico da educação nacional.” (p. 100).</p>	<p>desenvolvidas e o diálogo com a comunidade acadêmica, docentes, pais e estudantes do ensino médio e com a sociedade em geral” (D9), não sendo a utilização de uma MP</p> <p>[...] instrumento adequado para promover o necessário debate nacional, que deve ser amplo e democrático, para enfrentar um problema tão complexo e que envolve milhares de instituições públicas e privadas, de organizações da sociedade civil, milhões de estudantes e profissionais da educação. (D5).</p> <p>Parece inadmissível, aos signatários dos manifestos, que o executivo tome arbitrariamente – ainda que no âmbito de sua competência legal - decisões de alçada pedagógica: “[...] não aceitamos que a formação dos jovens brasileiros seja definida unilateralmente pelo governo, desfigurando princípios fundamentais que regem a educação brasileira e que foram duramente conquistados” (D10).” (p. 100-101).</p> <p>“No que se refere à forma, a principal crítica recaiu sobre a própria Medida Provisória, um dispositivo legal e constitucional, mas que pareceu, a diversos manifestantes, um instrumento inadequado, contraproducente e antidemocrático para encaminhar um assunto educacional de amplo espectro.” (p. 105).</p>	<p>proposta de itinerários formativos é criticada, uma vez que a escolha prematura de itinerários formativos, em nome dessa flexibilização, pode levar a uma “[...] superespecialização precoce dos estudantes brasileiros, que terão tolhido seu acesso às diferentes áreas do conhecimento em nome de um suposto ‘projeto de vida’ que certamente não se encontra definido pela maioria deles” (D4). (p. 102).</p> <p>“Quanto ao conteúdo da MP, as principais críticas incidiram sobre a supressão de determinadas disciplinas, comprometendo uma formação integral, bem como a presença da figura do “notório saber”, ou profissional de reconhecido saber em sua área de atuação que poderá ser recrutado para atuar como professor, de acordo com as deliberações dos sistemas de ensino.” (p. 105).</p> <p style="text-align: center;"><b>Desvalorização da Docência</b></p> <p>“Em relação ao ponto, manifestações afirmam que “[...] a medida afasta-se do princípio da valorização dos profissionais da educação escolar” (D3), tornando “[...] dispensável a historicamente aligeirada formação docente específica para o nível médio, fazendo retroceder em um século as lutas pelo reconhecimento e a qualificação dessa formação, sobretudo no que tange às suas dimensões pedagógicas” (D10) e materializando “[...] a desvalorização da formação docente, a falta de reconhecimento da peculiaridade do trabalho pedagógico e o desestímulo à opção pela licenciatura” (D9).” (p. 102).</p>
---	--	---

**Texto 3** – MOTTA, V.C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 abr. 2020.

**Contextualização:** Motta e Frigotto (2017) perguntam pela razão da urgência da reforma do ensino médio, buscando explicitar as razões que as sustentam. Os autores partem do pressuposto da arbitrariedade da proposta em questão, pela ausência de diálogo e imposição via Medida Provisória, cujo conteúdo retoma um dualismo histórico nas políticas educacionais brasileiras para o ensino médio. Operam uma pesquisa documental cuja chave de análise é a teoria crítica, Antonio Gramsci e Florestan Fernandes (p. 357). Identificam as principais razões oferecidas pelos propositores da reforma (p. 357-58) em prol de sua urgência. Em seguida, confrontam tais razões com a realidade de nossa história em termos de políticas econômica e educacional mais recentes. Localizam a MP 746 no contexto mais amplo do projeto de governo e apontam suas relações com a então EC 95 e o projeto “Escola sem Partido”. (p.357).

Motivação da urgência segundo os propositores da reforma	A realidade econômica e educacional brasileira	Contradições	Retomada do Passado
<p>“Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.” (p. 357).</p>	<p>“No Brasil, as vantagens comparativas são: os fartos recursos naturais que possibilitam o mercado de exportação de matérias-primas; e o setor de serviços, que é favorecido, ainda, pelo baixo valor da mercadoria força de trabalho. Com isso, na nova divisão internacional do trabalho, a base econômica brasileira manteve-se na produção e exportação de <i>commodities</i> minerais, agrícolas e alguns produtos manufaturados;2 e o baixo valor da mercadoria força de trabalho atraiu muitas indústrias estrangeiras para produzirem determinados segmentos do processo produtivo, como as montadoras de automóveis e motocicletas.” (p. 358)</p> <p>“Segundo Pochmann (2011), a base da pirâmide social é formada por trabalhadores vinculados ao setor terciário, de serviços e de comércio, predominando ocupações informais, de baixa qualificação e baixo valor de remuneração. E, constata Barroso (2016, p. 9), “olhando-se de 1980 para cá, a</p>	<p>“A tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em “capacidade tecnológica” e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira. Como também a predominância de políticas econômicas que reforçam o desenvolvimento dependente, subordinado aos mercados internacionais, que caracteriza a constituição do nosso tipo de capitalismo. Justificar que os setores econômicos não se expandem por se “ressentirem da falta” de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples.” (p. 359).</p> <p>“Enfim, a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os</p>	<p>“Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. No caso brasileiro, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social; no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade.” (p. 358).</p> <p>“A reforma do Ensino Médio, protagonizada pelos arautos do Golpe de Estado consumado no dia 31 de agosto de 2016, condensa um tríplice retrocesso e de forma pior: [ver os 3 exemplos na p. 367-368]”. (. 367).</p>



<p>“A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário.” (p. 358).</p>	<p>participação da indústria no PIB caiu de 28% para 9%” e há uma estimativa de que esta participação chegue ao “nível semelhante ao de meados de 1950” (BARROSO, 2016, p. 9); enquanto “o setor de serviços já alcança cerca de 60% da mão-de-obra ocupada” (BARROSO, 2016, p. 9). Outra especificidade brasileira é o quantitativo de micro e pequenas empresas: dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE) indicam que elas representam 98,5% do total de empresas no Brasil.” (p. 359).</p>	<p>cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. Permanece, então, a questão de compreender as razões da urgência de reformar o Ensino Médio com a justificativa da modernização da estrutura curricular — flexibilização por áreas de conhecimento.” (p. 361)</p>	<p><b>Sobre a PEC 55</b></p>
<p>“Na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade. Nessa perspectiva, são apontadas duas requisições:</p> <p>1. A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), baseados nos mesmos</p>	<p>[Em relação a motivação com base no interesse dos jovens do ensino médio, pergunta quem são eles]</p> <p>“A grande maioria dos estudantes do Ensino Médio é atendida na rede pública e, provavelmente, oriunda da rede pública. Conforme documento do MEC (BRASIL, 2015a), em 2014, do total de 49.771.371 matrículas na educação básica, 40.680.590 (81,7%) eram da rede pública.</p> <p>[...]. Esses dados constataam que os “sujeitos dessa etapa educacional”, logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas populares. Outro aspecto importante é sobre a questão do mercado de trabalho. Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o</p>	<p>[Em relação a motivação com base no interesse dos jovens do ensino médio, pergunta quem são eles, chega à conclusão de que não é para atender os interesses dos jovens, mas de administrar a “questão social” p. 363] “Organismos multilaterais internacionais são atuantes no papel de administrar a pobreza e, desde os anos 1980, vêm sugerindo aos países mais pobres que implementem políticas públicas sociais focadas e relacionadas à escolaridade (MOTTA, 2012). [...]. E no Relatório de 2016 (BIRD, 2016), após analisar a recente crise econômica brasileira, o Banco Mundial aponta preocupação com “os 40% mais pobres da população brasileira (B40, do inglês, <i>Bottom 40</i>)” (BIRD, 2016, p. v); e sugere “políticas que ampliem as oportunidades econômicas, aprimorem o capital humano e a resiliência e reconheçam os ativos dos pobres” (BIRD, 2016, p. v).” (p. 364).</p> <p>“É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no</p>	<p>“A PEC nº 55, aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. [...].</p> <p>O caráter desumano e criminoso da PEC nº 55 é que, ao congelar por 20 anos o investimento público na área social, reserva toda a riqueza produzida para ganhos do capital, em especial mediante juros criminosos acobertados por leis injustas.” (p. 366).</p>
			<p><b>Implicações Operacionais</b></p>
			<p>“Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite,</p>

<p>critérios: português, matemática e, recentemente, ciências;</p> <p>2. A modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares.” (p. 361)</p>	<p>trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens.” (p. 362).</p>	<p>IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo.” (p. 365)</p>	<p>como o caso atual do estado do Rio de Janeiro e que deve ser o modelo geral, que os estados se enquadrem na mordaça da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas. Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros.” (p. 369).</p>
--	---	--	---