

## ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: REFORMADO OU DEFORMADO?

### *BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION: REFORMED OR DEFORMED?*

Shayane França LOPES  
(Universidade Federal Fluminense)  
shayanelopes@id.uff.br

**RESUMO:** Estes escritos abordam a relação existente entre práticas discursivas e parte das propostas de Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os objetivos são: identificar diálogos entre Reforma e BNCC, estabelecendo os nexos entre Lei 13.415/2017 e Base, assim como verificar quais são os dispositivos de controle utilizados para o processo de mercadização do ensino público brasileiro e quais são suas implicações no cenário educacional do país. O marco teórico utilizado parte do referencial da Análise do Discurso e considera as noções de enunciado e de discurso (Maingueneau, 2008). Os resultados apontam para a despublicização do ensino brasileiro.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; reforma do ensino médio; relação público x privado.

**ABSTRACT:** *These papers deal with the relationship between discursive practices and part of the proposals for the High School Reform and the National School Curriculum (BNCC). The objectives are: to identify dialogues between High School Reform and BNCC, establishing the links between Law 13.415 / 2017 and Base; to verify which are the control devices used for the process of marketing of Brazilian public education and what are their implications in the educational scenario of the country. The theoretical framework used is part of the Discourse Analysis framework and considers the notions of enunciation and discourse (Maingueneau, 2008). The results point to the depublicization of Brazilian education.*

*Keywords: national school curriculum; high school reform; public vs. private relationship.*

## 0. Introdução

A proposta deste texto é fazer refletir sobre como o discurso configura dizeres, no que se refere à relação público x privado, no cenário da Reforma do Ensino Médio, mostrando apresentar como as instituições financiadoras – grupos com interesses de natureza exclusivamente econômica – interferem nas políticas de ensino público, impactando diretamente na sala de aula, definindo, entre outros aspectos, que componentes curriculares frutos de uma parceria entre Instituto Ayrton Senna (IAS) e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) sejam componentes obrigatórios.

O interesse por esta pesquisa nasce frente à indignação do panorama em que a educação do país se encontra, manietada pelo governo que, ao invés de zelar por sua qualidade, lança-a às mãos dos “reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2012a:380). Para esse grupo – formado por empresários, políticos, pesquisadores, mídia, empresas educacionais, institutos e fundações privadas –, a iniciativa privada é a solução para os problemas educacionais, e a capacidade de ação dos reformadores seria muito mais eficaz do que qualquer proposta advinda de educadores profissionais (Freitas, 2012a).

Este texto se propõe a apresentar uma análise discursiva de enunciados da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular – etapa do Ensino médio. Para isso, busca-se ancorar a discussão principalmente nas seções Apresentação e Introdução da BNCC, tendo em conta que Consed e Undime são as entidades Parceiras do documento. E, a partir desse recorte, estabelecer o diálogo entre a Base e a Lei.

Buscamos compreender, nesta pesquisa que é parte de uma tese em desenvolvimento, o processo discursivo do qual o discurso presente na Base e na Lei faz parte, refletindo sobre direções de leitura que vão sendo construídas.

Partindo do princípio de que a educação pública é ofertada como moeda de troca ao setor privado, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, são, de fato, focadas em um ensino de qualidade? O que é qualidade de ensino para quem está à frente da Reforma do Ensino Médio e da BNCC? Essas perguntas são postas aqui apenas tendo em vista a preocupação que se tem apresentado no que tange às formas de controlar e, conseqüentemente, pôr à venda a educação pública brasileira, sendo este o tema amplo desta proposta de pesquisa.

Acredita-se que a educação, nesse processo, (ar)remete seu sentido para fora de si, enfatizando marcas manipuladas que imploram pela ação do capital privado e inflam o cenário educacional, deixando-o oco por inteiro. O primordial não é mais a educação, mas a busca incessante por lucros através de fundos de investimentos, projeto que já está em prática pelas mãos da classe dominante, que define a forma e o conteúdo do processo formativo dos estudantes brasileiros. A lógica é a dos grupos econômicos, e não a dos educadores.

A Reforma do Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/2017 é recente e, por isso, ainda se percebe uma escassez de trabalhos acadêmicos na área de linguística, que visem refletir sobre o tema sob a perspectiva da análise discursiva inserida no cenário da privatização do ensino público brasileiro. Assim, uma das razões deste texto é exatamente dar visibilidade àquilo que muitas vezes não é explorado nas instituições de ensino básico no Brasil.

A proposta é analisar como o discurso se institui por meio dos documentos aqui selecionados – Lei 13.415/2017 e BNCC. Esse assunto abre caminho para questões sociais, políticas e econômicas de grande relevância, já que se estabelecem diálogos com discursos de diferentes esferas da sociedade.

Consideramos essencial trazer esse tópico à discussão para que, a partir da sua exposição, sigam-se os questionamentos daquilo que tem sido inquestionável por tantos educadores, ensimesmados em suas salas de aula, tomados por excesso de trabalho e escassez de tempo. Nas palavras de Apple (1986:26, tradução nossa).

para perceber e entender a atividade dos homens e mulheres de um período histórico específico, temos que começar questionando o que para eles é inquestionável. [...] o que o pesquisador deve fazer é situar estas atividades no campo, mais amplo, do conflito econômico, ideológico e social<sup>1</sup>

Dessa forma, urge dar visibilidade às manipulações do governo para que a educação pública seja preservada das tentativas de cooptação por parte do capital privado.

As políticas de educação em circulação se revelam nos materiais utilizados como *córpus*, cuja expectativa é que se apresente àqueles que estão nas escolas e nas salas de aula, a clareza do que se pretende fazer para reformar o ensino médio e deformar o ensino público brasileiro.

A Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular são aqui analisadas sob dois pontos: a) a partir da relação entre os responsáveis pela BNCC, de acordo com as informações da página 2 do documento e b) a partir da identificação das treze ocorrências em que a Lei 13.415/2017 menciona a BNCC. Antes de chegarmos à análise, é preciso que se entenda o percurso feito.

A Base concebida como um currículo oficial nacional, de acordo com Apple (2005), nada apresenta de neutralidade nas unidades temáticas, nas habilidades e tampouco nos objetos de conhecimento definidos pela BNCC para cada ano escolar e para cada componente curricular. A Base assume um papel fundamental no que tange o

---

<sup>1</sup>para percibir y entender la actividad de los hombres y mujeres de un período histórico específico, hay que empezar por cuestionar lo que para ellos es incuestionable. [...] lo que debe hacer el investigador es situar estas actividades en la arena, más amplia, del conflicto económico, ideológico y social. (APPLE, 1986, p. 26)

processo de subordinação do ensino público às imposições mercadológicas, haja vista a convergência entre as ideias da Base e daquelas apresentadas por representantes do empresariado que atuam na educação.

A BNCC concentra as propostas dos *corporate reformers* (Freitas, 2012a), termo que designa uma aliança entre políticos, mídia, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que defendem a proposta de que os educadores profissionais ficam aquém, em competência profissional, dos reformadores empresariais.

Segundo Apple (2005:59-60),

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. [...] Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

A política de conhecimento oficial inevitavelmente está imbricada aos interesses daqueles que estão à frente tanto da Base quanto da Lei 13.415/2017. As concepções de elite se mostram presentes ao olharmos, ainda que superficialmente, quem lidera os esforços reformistas, quem são os parceiros e de onde vem o apoio para a construção e implementação da BNCC.

Segundo Gaudêncio Frigotto, professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), os proponentes da Reforma do Ensino Médio são, segundo Frigotto (2016),

especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entende não a querem para todos [...] seus compromissos não são com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado.

E, imerso nesse contexto do capital privado, surge o currículo oficial nacional, proposto pela Base, vinculando objetivos nacionais a materiais didáticos e a instrumentos de avaliação nacionalmente padronizados, relegando ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) uma tarefa irrelevante e dispendiosa. Isso ocorre porque além dos livros do Programa, são inseridos no sistema público de ensino

livros de sistemas privados que, como explicado anteriormente, são produtos disponibilizados por empresas que visam apenas ao lucro.

Sobre as avaliações, Macedo (2000) relembra que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, vêm sendo colocadas em prática medidas normatizadoras, em nível federal, para controlar o sistema educacional brasileiro. Um dos pontos de maior importância das diretrizes é o diagnóstico da situação educacional do país. Não por poucas vezes, é atribuída à atual situação da educação básica uma suposta formação deficiente do professor. Todavia, o referido diagnóstico é, na verdade, uma caricatura da escola, expondo resultados de avaliações superficiais e revelando “desrespeito às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores” (Macedo, 2000:1).

A autora destaca, também, que o MEC se utiliza de avaliações de aprendizagem para legitimar suas decisões, culpabilizando a escola pública pelo cenário de má qualidade da educação, cuja redenção seria alcançada pelas prescrições ditadas pelas reformas educacionais, por meio de convênios com fundações e empresas de capital privado. Para Macedo (2000:14), a educação perderia, assim

suas referências com o espaço público, não mais se justificando nem pela promoção da cidadania nem pelo desenvolvimento econômico do conjunto da sociedade. Ao referir-se à cidadania, o faz tendo por horizonte o consumidor.

Dessa forma, o ensino público estaria atrelado às questões econômicas, e não às educacionais, pervertendo toda a lógica da promoção do direito à educação pública e de qualidade. E, nesta esteira em que a educação brasileira é mencionada por Macedo, as ideias de Apple (2005:74-75) são igualmente muito coerentes:

O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência. Se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor um atraente leque de “opções”, então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma “comissão de vigilância do Estado”.

A Base se presta a um papel de tentativa de uniformização de conhecimento, para uma posterior marca com “selo de qualidade”, possibilitando ao Estado a vigilância e o controle do ensino público de nosso país, em uma “indubitável petrificação no futuro” (Apple, 2005:80), sepultando por completo a ideia de bem público.

Educação é concebida pelas fundações educacionais, instituições financeiras e filantrópicas sob uma lógica empresarial que assume escola como empresa e que, por isso, visa a resultados que devem ser medidos. Esses grandes grupos econômicos, com a justificativa de medir e fazer evoluir as taxas de desempenho do ensino, sob o consentimento das três esferas do governo, promovem a

implementação de processos de produtividade e de controle da educação pública, focando em resultados obtidos em testagens externas, sobrepondo-se a elementos verdadeiramente essenciais dos processos educativos.

Criar formas de dizer que a educação pública está em crise significa ter uma justificativa para apresentar à sociedade a necessidade inadiável da privatização da educação. A lógica de se trabalhar com base em competências – medir, avaliar e ranquear – é uma estratégia utilizada nesse processo de privatização. Segundo Freitas (2012b), de acordo com essa lógica, estariam reunidos os interesses dos grupos que estão no poder político e dos que estão no poder econômico, com promessas de soluções em curto prazo:

O pessoal da indústria da avaliação – Cesgranrio, Avalia, etc. – abre caminho para o pessoal da indústria da tutoria – Alfa e Beto, Acelera Brasil, Geempa, Ibope, etc. – todos vendedores de sistemas educacionais. Os três primeiros operam diretamente em correção de fluxo em alfabetização, por exemplo. [...] Dessa forma, o MEC dá mais um passo em direção à implantação da lógica de mercado para a solução dos problemas educacionais.

Em nível nacional, a política de avaliação da Educação Básica engloba diferentes programas, entre eles o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, por iniciativa do governo federal. Segundo Silva (2015:76), as avaliações externas começaram a ser aplicadas no Brasil,

não por mera coincidência, um ano após o Consenso de Washington que trouxe para o país uma série de medidas neoliberais com o intuito de promover o desenvolvimento econômico, incluindo para isso o setor educacional, que a partir de então teria financiamento e outros auxílios para alcançar as metas estabelecidas pelas entidades financiadoras internacionais. [...] O discurso do governo brasileiro passou a ser em prol da melhoria da qualidade e universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

Ao que parece, o Novo Ensino Médio induz à formação técnica e ao empreendedorismo, impulsionando o aluno da rede pública para fora das universidades e para dentro do mercado de trabalho empreendedor. Essa lógica nos leva a relacionar a BNCC, fundamentada em aprendizagens essenciais, à ideia de competências como elementos estruturadores de todo o documento, deixando de ter objetivos, princípios e direitos da aprendizagem para ter aprendizagem por competências, em uma relação voltada para o mercado de trabalho (Penna, 2018).

Segundo Salomão Barros Ximenes (Antunes, 2018) professor da Universidade Federal do ABC (UFABC):

A Base dá ao mercado educacional previsibilidade e segurança econômica. Esse mercado passa a contar com uma definição do conteúdo educacional a ser ofertado a cada ano, a cada semana e, com isso, vai poder formatar o seu sistema de ensino, as suas apostilas, o seu sistema de formação de professores de acordo com isso [...] E isso agora com uma possibilidade de contratualização muito direta. Por exemplo: o município vai poder contratar a empresa 'X', o sistema educacional 'Y'.

Por essa lógica, a Base se alinha aos resultados de avaliações externas, como o Ideb, por exemplo. Essa cultura de avaliações superficiais é um dos suportes utilizados pela SEEDUC-RJ para sustentar, perante a sociedade, a falsa necessidade de parcerias com instituições privadas.

No intervalo de 2012 a 2018, foram divulgados no sítio da SEEDUC-RJ inúmeros convênios e parcerias com 48 instituições privadas, tanto no que diz respeito a cursos de formação de professores quanto ao currículo das escolas estaduais do Rio de Janeiro, em projetos de curta ou longa duração, a depender de cada caso.

Para Caetano (2015) as diversas manifestações da privatização por meio das PPPs – parcerias público-privadas – são práticas adotadas pelos sistemas públicos para indicar uma enganosa qualidade na educação pela ótica dos resultados. Para isso, são utilizadas estratégias em que “a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado” (Caetano, 2015:85), assim como para Freitas (2012a), para quem a escola continua sendo pública, porém, com gestão privada.

Em setembro de 2015, o estado lançou o Programa de Educação Integral. Foi assinado o Decreto Estadual Nº 45.368/2015 que estabelece o Programa de Educação Integral para as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2015), por meio de parcerias com o setor privado, sob a justificativa de que esses convênios fortalecem a educação no estado.

A Resolução SEEDUC Nº 5.586 de 24 de novembro de 2017 (SEEDUC-RJ, 2017b) apresenta duas modalidades de ensino médio: 1) Ensino médio em tempo integral, articulado à educação profissional e 2) Ensino médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho. A diferença entre elas está nos componentes curriculares e na carga horária total dos três anos do ensino médio. Com base na Resolução SEEDUC Nº 5.597 de 04 de janeiro de 2018 (SEEDUC-RJ, 2018), o Ensino médio inovador / Educação integral / Modelo em tempo integral inovador é formalizado com a matriz curricular fixando componentes curriculares do chamado Núcleo articulador: I. Projeto de vida e mundo do trabalho; II. Projeto de intervenção e pesquisa (Gestão de Projetos); III. Estudos orientados; IV. Empreendedorismo (SEEDUC-RJ, 2018).

Os componentes curriculares Projeto de vida e mundo do trabalho, Projeto de intervenção e pesquisa, Estudos orientados (matriz Ensino médio 5.280h) e Projeto de vida (matriz Ensino médio

1.400h) ficam a cargo de uma parceria com o IAS e o componente Empreendedorismo (matriz Ensino médio 5.280h) fica a cargo da parceria com o Sebrae.

Essa iniciativa conta com um investimento financeiro significativo por meio da parceria entre SEEDUC-RJ e Sebrae, instituição responsável pelo treinamento de professores e oficinas sobre como empreender e abrir negócios: “em um período de crise, o empreendedorismo é o melhor caminho para absorver jovens que estão fora do mercado formal de trabalho”, pontua Cezar Vasquez, diretor-superintendente do Sebrae (SEEDUC-RJ, 2017a).

Em entrevista ao Brasil de Fato, Roberto Leher, professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, fala sobre os fundos de investimento, explicando que se trata de organizações de natureza financeira, em grande parte estrangeiras, que apostam num determinado fundo para fazer negócios em diversos países, com o objetivo de constituir monopólios. Segundo Leher (Albuquerque, 2015),

é com isso que eles estão preocupados: em como fazer com que a juventude seja educada na perspectiva de serem um fator da produção. [...] educar a juventude para o que seria esse novo espírito do capitalismo, de modo que não vislumbrem outra maneira de vida que não aquela em que serão mercadorias, apenas força de trabalho.

Por meio de uma Resolução, a SEEDUC-RJ atendendo ao estabelecido na Reforma em conjunto com a BNCC, torna obrigatórios os componentes curriculares em parceria com o IAS e com o Sebrae.

Aqui buscamos explicitar por que o discurso do Instituto e da SEEDUC-RJ, em relação aos componentes curriculares do Núcleo Articulador, adquirem estatuto de verdade se, além de não se sustentarem pedagogicamente como algo relevante quando comparado aos outros componentes, estão à frente dessa empreitada pessoas alheias à área da educação, os “especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social”, como diz Frigotto (2016).

Nesse ponto, Penna (2018) destaca a alteração do Art. 36 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que se legalizam modalidades de privatização por meio de sistemas de ensino a distância, desviando, assim, dinheiro público para instituições privadas em uma “lógica precarizada, já que não são instituições reconhecidas, mas instituições com notório reconhecimento por meio de demonstração prática” (Penna, 2018).

Essa é uma modalidade de privatização que se assemelha à citada por Freitas (2012a). Por meio dos *vouchers*, que dizem respeito às bolsas concedidas pelo Programa Universidade para Todos, para ingresso na universidade, e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, para ingresso em curso técnico, as verbas públicas

são transferidas para a iniciativa privada e a responsabilidade de garantir uma boa educação, que cabe ao Estado, é transferida às corporações empresariais, estreitando os objetivos da educação.

É possível ver em inúmeras publicações no site da SEEDUC-RJ parcerias que são firmadas com instituições de ensino privado com oferta de bolsa para alunos da rede estadual, buscando passar a ideia de que iniciativas como essa beneficiam funcionários e alunos da rede pública, não se considerando que esses valores investidos em instituições privadas poderiam ser aplicados em ampliação de vagas na rede pública de ensino superior e, até mesmo, deixar a cargo das universidades públicas toda a capacitação e formação continuada dos profissionais da educação básica.

Nesse contexto de presença crescente das instituições privadas, de Reforma do Ensino Médio e de imposição da BNCC, o IAS em parceria com a SEEDUC-RJ, com o aval do MEC, estabelece a formação dos professores da rede estadual que trabalharão com os componentes curriculares do Núcleo Articulador, assumindo o posicionamento de que os profissionais da rede, concursados e habilitados, não são competentes para estar em sala de aula. Por isso, o apoio da Citi Foundation e do IAS para selecionar professores da SEEDUC-RJ “com o objetivo de atualizar seus conhecimentos teóricos e práticos, com metodologia desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna” (Portal Instituto Ayrton Senna, 2018) e, somente depois dessa formação, os profissionais da rede estariam habilitados.

Retomando a proposta de análise da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular, chegamos ao primeiro ponto: a relação entre os responsáveis pela BNCC, com base nas informações da página 2 do documento (Brasil, 2018), sem perder de vista a forma de inserção do capital privado na educação pública brasileira.

O primeiro nome é o de Maria Helena Guimarães de Castro, referida como Presidente e Secretária Executiva do MEC. Em seguida, Rossieli Soares da Silva, Secretário Executivo e Secretário de Educação Básica. O terceiro nome é o de Eline Neves Braga Nascimento, Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Logo depois, Ivana de Siqueira Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Maria Inês Fini, no cargo de Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Secretário de Educação Superior e, por fim, Regina de Assis, Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. Todos esses nomes, com exceção de Paulo Barone, estão vinculados de alguma forma à Fundação Lemann, em diferentes graus de envolvimento.

Maria Helena Guimarães de Castro é sócia-fundadora do Todos Pela Educação. Esse Movimento, que tem como um dos mantenedores a Fundação Lemann (Portal Todos Pela Educação, 2017), interfere nas políticas educacionais do estado: sua proposta foi difundida inicialmente pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Por meio de leis e

da anuência de secretários municipais e estaduais, seus objetivos são alcançados. Em articulação com o Estado, são criados programas cuja adesão das prefeituras é inegociável, estabelecendo nesse momento as metas do movimento Todos pela Educação.

A parceria da BNCC é constituída por Consed e Undime: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação – congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal. Alguns de seus parceiros são Todos pela Educação, Ministério da Educação, Undime, Senado Federal, Câmara dos Deputados, INEP e Fundação Lemann (Portal Consed, 2017).

A UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986, que diz ter por missão “articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social” (Portal Undime, 2017). A Undime, que tem como um de seus parceiros a Fundação Lemann, mantém relações com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e, segundo a União, essas relações visam a “contribuir com a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação” (Portal Undime, 2017).

O Movimento pela Base constava como Apoiador da BNCC em suas primeiras versões. Contudo, na versão definitiva da Base não foi mencionado. Esse Movimento se apresenta como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade” (Portal Movimento Pela Base, 2017) tendo como referência o *Common Core*, base nacional implementada nos Estados Unidos, que inclui linguagens e matemática apenas, por serem os componentes cobrados pelas avaliações que medem a qualidade da educação. Em 2013, a convite da Fundação Lemann, instituição financiadora do Movimento, alguns parlamentares viajaram para os Estados Unidos para participar do seminário “Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21”, organizado pela Universidade de Yale em parceria com a Fundação Lemann.

Organizações prestadoras de serviços pedagógicos como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Comunidade Educativa Cedac e o Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, também fazem parte do Movimento. A secretária-executiva do Movimento pela Base, Alice Ribeiro, coloca-se contra as críticas e afirma que o Movimento não toma decisão a respeito da BNCC, pois isso é uma atribuição do MEC em parceria com estados e municípios por parte do Consed e da Undime. Contudo, tanto MEC quanto Consed e Undime estão a serviço dos mesmos interesses do Movimento pela Base, o que reafirma a completa irrelevância da informação, além de revelar o despreparo da secretária-executiva para defender o Movimento.

Nesse sentido, é possível ver, de acordo com as concepções de elite citadas por Apple (2005), quem está fortemente presente em nosso sistema educacional.

A Fundação Lemann, fundada por Jorge Paulo Lemann em 2002, apresenta-se como promotora de projetos inovadores em educação, realizadora de pesquisas para embasar políticas públicas no setor e formadora de profissionais da educação. Jorge Paulo Lemann é hoje (2019) o segundo brasileiro mais rico do país. Dono de \$24,2 bilhões, Lemann é o 35º homem mais rico do mundo (Portal Forbes, 2019). A Fundação que leva seu nome se apresenta como tendo profissionais preparados para oferecer formação e acompanhamento em escolas da rede pública, divulgando que secretarias e redes públicas de educação podem receber gratuitamente seus projetos para formar professores.

A despublicização da educação brasileira – aqui entendida como saída do dinheiro público rumo aos cofres de instituições privadas ditas sem fins lucrativos – é promovida por Lemann, em uma trama de fios em que estão envolvidos empreendedores, estudantes, executivos, advogados, governo, universidades brasileiras e estrangeiras. Os pilares desse processo se organizam por meio do custeio de bolsas de estudo para graduação e pós-graduação e treinamentos para escolas (Fundação Estudar); da testagem de tecnologias voltadas para educação em massa e distribuição de bolsas para pós-graduação (Fundação Lemann); do investimento em *startups* e compra de operações educacionais descapitalizadas (Gera Venture); e do incentivo a pesquisas sobre os principais problemas do setor no Brasil (centro de estudos Lemann Center, em Stanford, Califórnia). Essas ações englobam ensino básico, vestibular, graduação, pós-graduação, concursos públicos e métodos de ensino. Denis Mizne, diretor da Fundação Lemann, que é advogado, diz que a educação pública brasileira precisa funcionar e, para isso, a participação do capital privado é essencial. Trata-se, segundo ele, de “uma meta privada, com impacto e exigência de envolvimento público” (Felitti, 2015).

A Fundação Lemann, que também está à frente da Base Nacional Comum Curricular, tem acesso a políticas públicas por meio de troca de favores e uma extensa agenda de contatos. Dito pelo próprio diretor da Lemann, os estudantes que foram contemplados com bolsas de pós-graduação precisam reembolsar a Fundação de uma outra forma: o projeto chamado Lemann Fellowship, que seleciona estudantes para fazer mestrado e doutorado em sete faculdades fora do Brasil (Harvard, Stanford, Columbia, Oxford, Illinois, Ucla e Yale), encaminha esses bolsistas para setores da educação na esfera do governo, o que é feito com facilidade por Lemann, haja vista seu irrestrito acesso a políticos, empresários e autoridades brasileiras (Felitti, 2015).

Não é sem razão que Teresa Pontual, ex-bolsista da Fundação Lemann, foi nomeada Diretora de Currículos e Educação Integral do MEC e Maria Helena Guimarães de Castro, sócia-fundadora do Todos Pela Educação e membro da comissão técnica do Movimento pela Base

Nacional, secretária-executiva do MEC até junho de 2018, esteve à frente da Reforma do Ensino Médio (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2016). É interessante observar que as propostas de Reforma do Ensino Médio ganharam força e celeridade no momento em que a tutela do MEC foi entregue a ex-bolsistas da Fundação Lemann.

Ainda na análise da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular, chegamos ao segundo ponto proposto: identificar as treze ocorrências em que a Lei 13.415/2017 menciona a BNCC e, a partir daí, ver como o discurso da BNCC se institui por meio do plano do vocabulário. Para isso, partimos da perspectiva teórica da análise do discurso (AD) de cunho enunciativo, por meio das contribuições teóricas de Dominique Maingueneau, para trabalhar com o conceito de discurso como forma de ação. Sob esse conceito, toda enunciação constitui um ato que objetiva transformar uma situação. Todo discurso é interativo, já que a atividade verbal envolve dois ou mais participantes, ainda que seja produzida na ausência de um coenunciador. Ao discurso está intrínseca a noção de contexto e, conseqüentemente, porque também inseparável, a noção de lugar social, detalhada por Maingueneau (2008:143):

No meu entender, o interesse específico que governa a disciplina "análise do discurso" é de apreender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social, quer dizer que seu objeto não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que os une através de um dispositivo de enunciação específico que provém ao mesmo tempo do verbal e do institucional. Aqui a noção de lugar social não deve ser apreendida de maneira imediata: pode se tratar de um posicionamento num campo discursivo (político, religioso...). Em qualquer um dos casos, o analista do discurso é obrigado a atribuir um papel central à noção de gênero de discurso, que, por natureza, leva ao fracasso de toda exterioridade simples entre "texto" e "contexto".

Enunciado, sentido e contexto são noções que se entremeiam. As condições de produção do enunciado sempre são levadas em conta, pois não há enunciado distanciado do lugar e do momento em que foi produzido.

Segundo Maingueneau (2008), no discurso há planos, que estão submetidos ao mesmo sistema de restrições, o qual determina os critérios que, em uma formação discursiva específica estabelece o que pode e o que não pode ser enunciado do interior daquela formação: "a vontade de distinguir o fundamental do superficial, o essencial do acessório, leva a um impasse, na medida em que é a significância discursiva em seu conjunto que deve ser inicialmente visada" (Maingueneau, 2008:76).

Assim, o discurso se constitui como um sistema no qual a multiplicidade das suas dimensões o torna possível em termos de materialidade linguística. A linguagem, vista dessa forma, "postula a existência de um princípio dinâmico que rege o conjunto dos planos de

uma língua” (Maingueneau, 2008:77). Desse modo, não existe uma ordem fixa e pré-estabelecida de sucessão dos planos discursivos, visto que o discurso é concebido como um esquema global.

A própria lista de planos apresentados por Maingueneau (2008) não se pretende suficiente para definir um modelo da textualidade. Sua finalidade é “ilustrar a variedade das dimensões abarcadas pela perspectiva de uma semântica global, e nada impede de isolar outras ou de repartir diferentemente as divisões propostas” (Maingueneau, 2008:77). Assim, pode-se ir além dos planos apresentados pelo autor e explorar outras dimensões do discurso, de maneira a satisfazer uma necessidade específica de análise.

Por isso, para se pensar em lugares sociais, é preciso lembrar que a eles estão associadas as palavras que os autorizam; do contrário, as exigências que fundam a análise do discurso não seriam atendidas.

De acordo com o funcionamento do sistema de coerções, não faz sentido considerar os planos isoladamente ou de maneira hierarquizada, uma vez que sua ação pode ser localizada em qualquer ponto do texto. A especificidade de um discurso não se define por seus enunciadores, vocabulário, temas, cena, cronologia etc., mas por seu posicionamento discursivo.

Por essa razão, o discurso assim concebido é apreendido não “privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação” (Maingueneau, 2008:75).

Os planos são instâncias discursivas que se imbricam nos textos, sendo impossível isolá-los, a não ser como ponto inicial de uma observação que remeterá, sempre, a uma semântica global, reiterada nas outras instâncias. Por isso a ideia de planos, como se um ficasse entremeado, integrado ao outro, sem que haja uma relação hierárquica entre eles. Aguiar e Rocha (2015:65) explicam que a não hierarquização dos planos da semântica global converge para o conceito de prática discursiva, garantindo

a indissociabilidade entre os textos e seus ambientes de ocorrência: a produção de textos é acompanhada da produção de um espaço que lhes será compatível (espaço esse que se apreende no tipo de sociabilidade instituída entre os coenunciadores) e, de forma análoga, a produção de uma dada forma de sociabilidade sempre estará ancorada em textos que lhe trarão concretude.

Desse modo, todos os planos do discurso estão submetidos ao mesmo sistema de restrições globais, que é concebido como um filtro que determina os critérios que, em uma formação discursiva específica, identificam o que é autorizado ou não para ser enunciado do interior daquela formação. Esses planos atuam na construção dos significados que emergem de um texto. Dessa forma, é possível ter acesso aos processos discursivos por meio da materialidade do discurso.

Para Maingueneau (2008), o sistema de coerções em jogo em um discurso se constitui em uma semântica global. Em outras palavras: são camadas do discurso que funcionam de maneira integrada formando uma rede de restrições. Por ser um funcionamento integrado, essa semântica global se molda de acordo com todas as instâncias do discurso, sendo inviável trabalhar com a perspectiva de que há um lugar de destaque para apenas um dos planos na constituição de sentidos. O funcionamento discursivo, portanto, constrói-se globalmente e os significados se organizam em todas as dimensões discursivas.

A noção de semântica global dá conta de explicar esse funcionamento orquestrado e harmonioso que percorre o *cópus*, visto que todos os planos do discurso são regrados por um sistema de restrições. Disso decorre uma análise integrada e global, e não em etapas. O universo de sentido propiciado pelo discurso é construído não só pelo que se enuncia, mas também pelo modo como se enuncia. Assim, é possível compreender como os sistemas de restrições semânticas promovem os sentidos de um discurso.

Nesta análise atribuímos destaque ao plano do vocabulário. Uma análise dos planos não privilegiados aqui certamente confirmaria os resultados encontrados. Isso ocorre porque, segundo o sistema de coerções, proposto por Maingueneau (2008), a ação discursiva se manifesta em qualquer um dos planos da semântica global, uma vez que a especificidade de um discurso não se define por seus enunciadores, vocabulário, temas, cena, cronologia etc., mas por seu posicionamento discursivo.

Das treze ocorrências em que a Lei 13.415/2017 menciona a Base, retomamos duas delas aqui: uma como forma de controle dos alunos, por meio dos padrões de desempenho medidos pelos processos nacionais de avaliação, estabelecidos pela União (Art. 3º § 6º); a outra como forma de controle dos professores, por meio dos currículos dos cursos de formação de docentes, que terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Art. 7º § 8º).

Dessa maneira, o conteúdo dos documentos analisados não pode ser encarado como enunciados independentes: ao contrário, estão em constante relação com o discurso relacionado à privatização do ensino público brasileiro. As instituições mantenedoras, parceiras e apoiadoras relacionadas à Base, direta ou indiretamente, também não devem ser analisadas de maneira isolada, sem levar em conta a formação discursiva à qual pertencem.

Segundo Frigotto (2016), "o argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc.". A incoerência persiste quando a SEEDUC-RJ, em parceria com o IAS, inclui componentes curriculares obrigatórios, porém irrelevantes, uma vez que seus conteúdos poderiam ser trabalhados em qualquer outro componente.

### Leher (Albuquerque, 2015) mostra que

A escola que não consegue bons índices no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é penalizada, desmoralizada, sai nos jornais, e isso cria um constrangimento que chega ao cotidiano da sala de aula, e as prefeituras pressionadas por esses índices acabam sucumbidos às fórmulas que o capital oferece. A mais importante delas é comprar sistemas de ensino, apostilas, que são fornecidos pelas próprias corporações. O professor está em sala de aula, recebe apostilas, exames padronizados que foram feitos pela corporação, e na prática, ao invés do professor desenvolver um papel intelectual, criador, ele tem que ser muito mais um aplicador das cartilhas [...]

Não apenas em relação ao Ideb, mas também ao Pisa, trata-se de “um modelo de gestão no qual os gestores se envolvem cada vez menos com os processos e mais com os resultados. E são eles que mobilizam as ações públicas” (Oliveira, 2015:160-161). Segundo a autora, nesse processo, qualquer saber que não atenda à demanda do mercado é desvalorizado e essa é uma das razões pelas quais o Pisa possivelmente não consiste em um instrumento válido para ranquear a realidade educacional brasileira, uma vez que desconhece profundamente as características do nosso sistema educacional.

Dessa forma, é possível entender que tomar o Pisa como programa de avaliação de referência significa compactuar com um sistema cuja preocupação não é a educação, mas os resultados descontextualizados, para justificar a entrada do capital privado na educação pública.

Tendo o Pisa como referência, o Brasil estaria estacionado há mais de uma década entre os países com pior desempenho. Entretanto, esse sistema de avaliação, além de imputar ao professor da rede estadual, concursado e habilitado para exercer suas funções em sala de aula, o título de profissional incompetente, de saberes incompletos, ainda gera gastos com material e com profissionais cuja experiência passa distante da realidade da sala de aula, já que o profissional colocado como superior intelectualmente é escolhido por representantes do capital privado sem histórico relevante no campo da educação e muito menos da educação pública. Assim, o próprio processo de formação e capacitação dos professores já se revela como uma forma de controle.

Na perspectiva aqui adotada, o vocabulário está submetido à mesma semântica que rege as outras instâncias do discurso: “a palavra em si mesma não constitui uma unidade de análise pertinente” (Maingueneau, 2008:80).

Os vocábulos são selecionados em razão de seu valor semântico, mas, também, “tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento. Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua *posição* no campo discursivo” (2008:81, grifo nosso). Dessa forma, entende-

se que as escolhas por um determinado vocábulo em detrimento de outro indicam um posicionamento.

A palavra em si não constitui uma unidade de análise pertinente, é o funcionamento das palavras no discurso o que interessa aos analistas. A palavra adquire o estatuto de signo de pertencimento, não sendo possível falar em significação exata de uma unidade lexical. Não é no dicionário que se concentram todos os elementos necessários para que se apreenda o valor de uma palavra em uma formação discursiva determinada (Maingueneau, 1997).

É nesse sentido que a análise trata do plano do vocabulário, concebendo as palavras no interior do discurso da BNCC assim como da Lei 13.415/2017, buscando as regularidades desse discurso e observando os vários enunciados em contato que, de alguma forma, vão remeter a esse discurso. O sistema de restrição certamente atuará em tudo o que é dito, inclusive no vocabulário, e isso permitirá que certos termos estejam presentes e outros não ou, ainda, estejam presentes apenas de determinadas formas.

Por esse caminho, é possível sinalizar desconfianças e criar hipóteses percebidas até o momento, uma vez que a BNCC, a Lei e o material do Instituto Ayrton Senna trazem enunciados que se sustentam e que ao mesmo tempo sustentam esses discursos.

**QUADRO – Ocorrências de termos na Lei 13.415/2017, na BNCC e no texto do Núcleo Articulador**

<b>VOCÁBULOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>
SEMÂNTICA GLOBAL – PLANO DO VOCABULÁRIO	LEI 13.415/2017 (Brasil, 2017) BNCC (Brasil, 2018)	NÚCLEO ARTICULADOR DIRETRIZES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO (2016)
INOVAÇÃO (*) / INOVADOR	8	19
PRINCÍPIOS / DIREITOS / OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM (*)	19	5
COMPETÊNCIA / HABILIDADE (*)	343	97
MUNDO DO TRABALHO (*)	12	27
EDUCAÇÃO INTEGRAL	10	38
AUTONOMIA / PROTAGONISMO / PROTAGONISTA (*)	50	76
AVALIAÇÃO (DA APRENDIZAGEM) / PROVA BRASIL / PISA	21	20
META / RESULTADO (*)	26	54
(*) termos que aparecem na Lei de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio		

Diretrizes para a Política de Educação Integral / Solução Educacional para o Ensino Médio (2016)

O quadro, organizado a partir da quantidade total de ocorrências dos termos identificados, permite a visualização de que a Lei 13.415/2017, a BNCC e os documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna, referentes aos componentes curriculares do núcleo articulador diretrizes para a política de educação integral – solução educacional para o ensino médio (2016) convergem para o mesmo ponto, visto que os vocábulos utilizados indicam o posicionamento discursivo presente em cada documento: dispositivos de controle por meio de avaliações, medições de resultado e atingimento de metas; supervalorização da autonomia e do protagonismo do aluno, atribuindo a ele a responsabilidade pelo lugar social, intelectual e profissional onde ele se encontra; os termos competência e habilidade recebendo um destaque desproporcional, quando comparados à quantidade de ocorrências dos termos direitos, princípios e objetivos da aprendizagem; e o termo mundo do trabalho relacionado à proposta dita inovadora presente na educação integral.

Reforçamos que este texto representa somente uma forma embrionária de expor o que está sendo desenvolvido. O aprofundamento, com base na teoria eleita, nos permitirá entender as relações não só entre os documentos, como também entre pessoas e instituições envolvidas para reformar o ensino médio, considerando o contexto do processo de mercantilização do ensino público brasileiro. Enunciados presentes nos documentos em questão nos permitem antever o discurso como uma maneira de agir sobre o outro, indo além da representação do mundo, por ser um componente social e também textual.

Essa política traz imposições à educação e, por mais que haja resistências, por meio de lutas sindicais e divulgação de pesquisas por exemplo, é essencial reconhecer que existe um complexo controle imposto sobre as escolas que restringem grandemente a ação dos educadores no que tange o desenvolvimento de uma pedagogia autônoma, madura e crítica. Ademais, a própria direção das escolas públicas estaduais tem sido propositadamente ressignificada com um papel de gestão, obedecendo a lógica empresarial, com metas a cumprir a todo custo.

Caminhando para o fim do texto, retomamos os objetivos anunciados e enfatizamos a importância de se fazer uma reflexão sobre como o discurso configura dizeres, travestindo-os de verdades incontestáveis em forma de dispositivos de controle, no que se refere à relação público x privado, em um cenário de Reforma em que o ensino público se deforma.

Conforme nossa expectativa declarada ao longo do texto, segundo o sistema de coerções e da semântica global, conceituados por Maingueneau (2008), a ação discursiva manifestou-se em diferentes pontos do discurso, pela perspectiva do plano do vocabulário, já que a especificidade de um discurso se define por seu posicionamento discursivo.

Desse modo, esses termos marcam o alinhamento dos documentos em análise com as práticas de despublicização da educação básica brasileira. Concluímos, com base na análise feita, que os enunciados da BNCC e da Lei 13.415/2017 se constroem de modo a apontar para formas de minar o ensino público brasileiro por meio da significativa participação do capital privado, em convivência com setores do governo.

## Referências bibliográficas

AGUIAR, D. B. A.; ROCHA, D. Ritos Genéticos: uma abordagem discursiva do texto literário e suas contribuições para a Teoria da Análise do Discurso. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 18/2, p. 50-69, dez. 2015.

ALBUQUERQUE, L. F. *Grandes grupos econômicos controlam escolas para fomentar sua ideologia*. Portal Conexão Jornalismo. 29 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.conexaojornalismo.com.br/colunas/educacao/grandes-grupos-economicos-controlam-escolas-para-fomentar-sua-ideologia--54-40868>. Acesso em 04 fev. 2018.

ANTUNES, A. *A quem interessa a BNCC?* Rio de Janeiro, 19 de julho de 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em 07 ago. 2018.

APPLE, M. W. *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones AKAL, 1986. \_\_\_\_\_ . *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 59-91.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 22 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasil, 2018. Disponível

LOPES, Shayane França. Ensino Público Brasileiro: reformado ou deformado?. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 127-147, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 22 abr. 2019.

CAETANO, M. R. *Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco*. *Revista ANDES-SN*. Universidade e sociedade, 56:85-99, 2015. Disponível em: <http://www.portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf>. Acesso em 04 fev. 2018.

FELITTI, G. *Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país*. Portal Época Negócios. Rio de Janeiro, 10/01/2015. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/01/como-jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-pretende-mudar-educacao-no-pais.html>. Acesso em 04 fev. 2018.

FREITAS, L. C. de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. *Educação & Sociedade*, v. 33, 119: 379-404, Campinas, 2012. 2012a. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 17/04/2017.

\_\_\_\_\_. *A nova prova do MEC: o Inafinho. A quem interessa?* Portal Blog Avaliação Educacional. 30/12/2012. 2012b. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/30/a-nova-prova-do-mec-o-inafinho-a-quem-interessa/>. Acesso em 13/04/2017.

FRIGOTTO, G. *Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em 15 jul. 2018.

MACEDO, E. *Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?* *Revista Teias*, v.1, 2:1-16, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845>. Acesso em 14 abr. 2017.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 3ª edição, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, Shayane França. Ensino Público Brasileiro: reformado ou deformado?. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 127-147, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

OLIVEIRA, L. dos S. *Aprendendo a ler o Pisa: avaliação ou produção de saberes?* 2015. 161 páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

PENNA, F. de A. *Palestra sobre a nova BNCC*. Niterói, 18 de março de 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2ix\\_Y7Ywwqg](https://www.youtube.com/watch?v=2ix_Y7Ywwqg). Acesso em: 26 mar. 2018.

PORTAL CONSED. *Parceiros*. Disponível em: <http://www.consed.org.br/parceiros>. Acesso em 07 jul. 2017.

PORTAL FORBES. #35 *Jorge Paulo Lemann & Family*. 01/03/2019. Disponível em: <https://www.forbes.com/profile/jorge-paulo-lemann/#46db35d365f7>. Acesso em 22 abr. 2019.

PORTAL INSTITUTO AYRTON SENNA. *Atuação*. Proposta de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>. Acesso em 12 jul. 2018.

PORTAL MOVIMENTO PELA BASE. *O movimento*. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>. Acesso em 07 jul. 2017.

PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO. *O TPE*. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em 07 jul. 2017.

SEEDUC-RJ. *Estado lança Programa de Educação Integral*. Rio de Janeiro, 10 de setembro de 2015. SEEDUC-RJ, 2015. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2567569>. Acesso em 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Estado assina convênio para implementação de escolas de Empreendedorismo*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 17 de março de 2017. SEEDUC-RJ, 2017a. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=3083148>. Acesso em 19 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução SEEDUC Nº 5.586 de 24 de novembro de 2017*. Altera a seção I do capítulo VI e inclui matrizes no anexo V da Resolução SEEDUC nº 5330, de 10 de setembro de 2015, que fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica, e dá outras providências. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2017b. Disponível em:

LOPES, Shayane França. Ensino Público Brasileiro: reformado ou deformado?. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 127-147, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

[http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=23063f45-d14b-490d-88aa-ae7c23ef01d2&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=23063f45-d14b-490d-88aa-ae7c23ef01d2&groupId=91317). Acesso em 31 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução SEEDUC Nº 5.597 de 04 de janeiro de 2018*. Altera matriz do anexo V, da Resolução SEEDUC Nº 5.330, de 10 de setembro de 2015, que fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica, e dá outras providências. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173266527/doerj-poder-executivo-05-01-2018-pg-14>. Acesso em 31 jul. 2018.