

REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE A MP 746

Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO¹¹⁷

Moab Duarte ACIOLI¹¹⁸

Resumo: Partindo da compreensão de que toda análise do discurso resulta da observação de um problema derivado das relações de poder nas práticas sociais, buscamos, por meio do modelo tridimensional de análise do discurso, analisar as práticas discursivas e sociais de quatro recortes discursivos de sujeitos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio. Para tanto, lançamos mão Análise Crítica do Discurso (ACD), que enquanto teoria e método de análise permite observar o discurso em sua dimensão textual, discursiva e social. Os resultados mostraram, por meio das escolhas linguísticas, que os discursos favoráveis e contrários à medida provisória resultam, tão somente, das relações de poder e dominação presentes nos espaços políticos e ideológicos de discussão.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Prática Discursiva; Prática Social; Reforma do Ensino Médio.

Abstract: *Based on the understanding that all discourse analysis results from the observation of a problem derived from the relations of power in social practices, we seek, through the three-dimensional model of Discourse Analysis, to analyze the discursive and social practices of four discursive cuts of both favorable and unfavorable takes on High School reform. For this, we use Critical Discourse Analysis (CDA), which, as a theory and method of analysis, allows us to observe discourse in its textual, discursive and social dimension. The results have shown that, through linguistic choices, discourses both favorable and contrary to the provisional measure result only from the relations of power and domination present in the political and ideological spaces of discussion.*

Keywords: *Critical Discourse Analysis; Discursive Practice; Social Practice; High School Reform.*

¹¹⁷ Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco. Recife/PE. magdapcarvalho@hotmail.com

¹¹⁸ Doutor em Saúde Pública pela Universidade Estadual de Campinas. Professor pesquisador do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco. Recife/PE. mbacioli@uol.com

Introdução

Em setembro de 2016, a Presidência da República encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) n.º 746¹¹⁹, que institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; altera a Lei n.º 9.394/1996 de diretrizes e bases da educação nacional e a Lei n.º 11.494/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Esse instrumento, com força de lei, foi encaminhado para aprovação no Congresso, à revelia dos educadores e órgãos de representação dessa categoria, logo após ter sido anunciado o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹²⁰, cuja média nacional alcançada pelo ensino médio foi de 3.7, quando a meta estabelecida para 2016 era de 4.3.

Nesse cenário, a decisão do Governo por uma medida que, dentre outras, estabelece a ampliação da carga horária anual curricular, modifica o currículo a fim de garantir itinerários formativos específicos e assegura a contratação de profissionais com notório saber, para ministrar conteúdos, tem suscitado amplo debate entre especialistas, professores e alunos, isso porque, diferente do Plano Nacional de Educação¹²¹ (2014), as ações propostas na MP não foram discutidas nas instâncias legítimas e institucionalizadas¹²² que atuam na educação.

Diante desse quadro, os eventos discursivos produzidos pelos atores sociais envolvidos em educação podem ser compreendidos como uma prática “não apenas de representação do mundo, mas se significação do mundo” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91), o que nos leva a questionar sobre como o discurso concebe e transforma os significados do mundo, uma vez que no debate social sobre a reforma do ensino médio não há somente discursos contrários, mas há também discursos favoráveis à medida. Nessa perspectiva, pretendemos analisar, com base na proposta da Análise Crítica do Discurso (ACD), a prática discursiva e a prática social em discursos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio.

¹¹⁹ O texto da medida está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

¹²⁰ O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pública brasileira. O resultado é calculado com base na taxa de aprovação e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, como a Prova Brasil e o SAEB, em que ambas avaliam somente conhecimentos de Matemática e Português. Os dados do IDEB estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>

¹²¹ Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

¹²² Consideramos instâncias institucionalizadas que atuam na educação, dentre outras, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os sindicatos que representam os trabalhadores em educação.

Em vista desse propósito, buscamos no modelo tridimensional de análise do discurso explicações sobre como a ideologia e as relações de luta de poder permeiam as práticas discursivas e sociais nos contextos de produção dos discursos sobre a MP 746.

Situando a teoria: breves considerações sobre a Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma vertente teórico-metodológica do estudo da linguagem que opera, conforme Pedro (1998, p. 20), como uma abordagem do discurso em que o contexto é uma dimensão fundamental, em razão de que o discurso (falado ou escrito) é sempre produzido mediante determinado contexto social.

Nessa perspectiva, Fairclough propõe a operacionalização de teorias sociais na análise de discurso, com vistas a compor um quadro teórico-metodológico adequado, de acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 23), à perspectiva crítica de linguagem como prática social.

Diante disso, a compreensão dos contextos sociais do uso linguístico é um esforço que exige “o entendimento do uso da linguagem no seio das estruturas sociais e ideológicas que organizam o que, em termos latos e abstratos, entendemos por sociedade” (PEDRO, 1998, p. 21), pois o uso da linguagem como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais revela discursos imbricados com estruturas sociopolíticas de poder e dominação¹²³, que, segundo a autora (idem, p. 29), “estão organizados e institucionalizados, implicando esta organização social, política e cultural da dominação, também, uma hierarquia de poder”.

Contudo, a preocupação de Fairclough (2001) está voltada para o discurso como modo de prática política e ideológica, que estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades sociais coletivas entre as quais essas relações são determinadas, isso porque o discurso como prática ideológica, no entendimento do autor, constitui e transforma os significados do mundo nas relações de poder.

É importante realçar que a prática política e a prática ideológica não são independentes uma da outra, pois o discurso como prática política não é apenas um local de luta de poder, mas é também um delimitador na luta de poder, cujo processo recorre a ideologias particulares.

Para Fairclough (2001b), o discurso como prática discursiva corresponde a uma forma particular da prática social e “tem a ver com aspectos sociocognitivos da produção e

¹²³ Dominação entendida, conforme Pedro, “como o exercício de poder social por elites, instituições ou grupos que resulta em desigualdade social, onde estão incluídas a desigualdade política, a desigualdade cultural e a que deriva da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas” (PEDRO, 1998, p. 25).

interpretação do texto” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 36), enquanto o discurso como prática social corresponde a uma dimensão do evento discursivo, geralmente ligado a relações ideológicas de poder.

Nesse sentido, a análise de um discurso particular focaliza, conforme o autor, processos sociais referentes ao ambiente em que o discurso é gerado, seja esse ambiente econômico, político ou institucional, considerando-se o uso da linguagem, sobretudo no que se refere à produção, distribuição e consumo dos textos. Nessa perspectiva, considerar a linguagem como prática social implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situada, que tanto é constituída socialmente como também é constitutiva de identidades sociais.

Diante disso, Fairclough apresenta uma concepção tridimensional do discurso, que corresponde a uma tentativa de reunir tradições analíticas à análise do discurso (análise textual e linguística; análise da prática social e análise interpretativa), em que se evidencia o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social*, pois as práticas dos membros de uma sociedade são moldadas “por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 100).

Para a ACD, o discurso como prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, cuja natureza desses processos varia conforme fatores textuais, devido aos contextos particulares em que são produzidos. Já como prática social, o discurso é situado em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica.

Fairclough (2001a) esclarece que algumas práticas discursivas têm investimentos ideológicos específicos, pois, para o autor, as ideologias podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais, uma vez que os sujeitos não só são posicionados ideologicamente como também são capazes de agir autonomamente na realização de discursos em diferentes práticas e estruturas ideológicas posicionadoras.

No que interessa à Análise Crítica do Discurso, a ideologia está a serviço da luta hegemônica, fazendo-se necessário buscar em Thompson (2011, p. 79) o conceito de ideologia em uma concepção crítica, visto que esse pensador propõe conceitualizar ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e

sustentar as relações de dominação. Nesse sentido, considera-se que a ideologia está a serviço da luta do poder hegemônico¹²⁴.

A hegemonia constitui, de acordo com Magalhães (2001), um foco de luta constante sobre pontos de instabilidade entre as classes e os blocos dominantes, com o objetivo de construir, manter ou romper relações de dominação e subordinação, segundo formas econômicas, políticas e ideológicas.

Para Fairclough (2001a, p. 122), hegemonia é a construção de alianças e a integração de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento, pois a questão da hegemonia em Gramsci pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos sobre os quais ela será exercida, visto que, de acordo com esse filósofo (1978; *apud* ALVES, 2010, p. 74), “é comum um determinado grupo social, que está em uma situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção de mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática”.

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 43-44), a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade, pois a hegemonia é produzida e transformada por meio do discurso. Com isso, o conceito de hegemonia evidencia a importância da ideologia no estabelecimento e manutenção da dominação, uma vez que as ideologias têm existência material nas práticas discursivas.

Assim, na prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo de textos, consoante Fairclough (2001a, p. 123-124), são uma faceta da luta hegemônica que contribui para a reprodução ou a transformação das relações sociais e assimétricas, em razão de que a consciência crítica, no entendimento de Gramsci, é obtida através de uma disputa de hegemonias contrastantes no campo da ética e no campo político.

Dessa forma, o conceito de hegemonia, na proposta de análise formulada por Fairclough, possibilita analisar a prática social do discurso em termos de relação de poder e também “a prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 126).

¹²⁴ O conceito de hegemonia, na ACD, advém da análise que o filósofo italiano Antonio Gramsci faz do capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária na Europa Ocidental.

O modelo tridimensional de análise do discurso

A proposta tridimensional de análise do discurso, feita por Fairclough (2001a), tenta combinar análise linguística e textual, análise da prática social em relação às estruturas sociais e análise da prática social, o que lhe permite estabelecer uma metodologia descritiva/interpretativa para a análise dos discursos.

Nessa perspectiva, a análise do texto é baseada na descrição dos recursos textuais e linguísticos selecionados na produção dos discursos, enquanto a prática discursiva e a prática social estão baseadas na análise interpretativa, em que se considera a natureza da produção e a interpretação textual.

Com base no que foi tratado por Fairclough, em *Discurso e Mudança Social* (2001), o modelo tridimensional de análise pode ser representado pelo seguinte quadro panorâmico:

TABELA 1 – Quadro panorâmico do modelo tridimensional

DIMENSÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	TÓPICOS
TEXTO	Controle interacional	Tomada de turno; Estrutura de troca; Controle de Tópicos; Determinação e policiamento de agenda; Formulação; Modalidade; Polidez; Ethos
	Coesão	Conectivos e argumentação
	Gramática	Transitividade e Tema
	Vocabulário	Significado das palavras; criação de palavras e metáfora
	Produção	Interdiscursividade
PRÁTICA DISCURSIVA		Intertextualidade manifesta
PRÁTICA SOCIAL	Distribuição	Cadeias intertextuais
	Consumo	Coerência
	Ideologia	Evento discursivo
	Hegemonia	Organização social

FONTE: FAIRCLOUGH (2001)

NOTA: Tabela organizada pelos autores

Diante disso, apresentamos a seguir a análise de quatro recortes discursivos relativos à Medida Provisória n.º 746.

Análise das práticas discursivas e sociais nos discursos sobre a MP 746

Dentre os vários discursos publicados na mídia impressa acerca das disposições previstas na medida provisória n.º 746, selecionamos quatro recortes discursivos que fazem referência a passagens consideradas polêmicas no texto da medida, sobretudo no que se refere à ampliação da carga horária anual do novo Ensino Médio (parágrafo único do Artigo 24) e o inciso IV do Artigo 61, que dispõe sobre a contratação de profissionais de “notório saber”.

Assim, para analisarmos os discursos, com base no modelo tridimensional proposto por Fairclough, foram eleitos os discursos do atual Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho; do Presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Pernambuco, José Ricardo Dias; do Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Roberto Leher; e da Coordenadora geral da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) e presidenta da Campanha Mundial pela Educação (CME), Camilla Croso, tendo sido estes dois últimos publicados no Jornal *Le Monde Diplomatique* Brasil e os dois primeiros no Jornal do Comércio de Pernambuco. Vejamos:

RECORTE DISCURSIVO 1 – Ministro da Educação:

“O quadro geral da educação brasileira mostra a urgente necessidade de reforma. A MP não é autoritária, não houve ausência de debate; essa reforma está sendo discutida no Brasil há quase 20 anos”.

RECORTE DISCURSIVO 2 – Presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Pernambuco:

“É preciso quebrar a visão de que o pensamento crítico só se desenvolve com matérias como filosofia. Você amplia o espírito crítico quando você cria autonomia, que é o que a reforma propõe”.

Considerando, inicialmente, a dimensão do discurso como *texto*, no que compete às categorias de análise linguística assinaladas por Fairclough (2001a), observa-se que esses dois discursos apresentam verbos no tempo presente, sendo o discurso 1 formado por orações coordenadas assindéticas e o discurso 2 por uma oração subordinada substantiva subjetiva e uma subordinada adverbial temporal.

Quanto à coesão, o discurso 1 apresenta elo coesivo¹²⁵ na última oração, em que o pronome demonstrativo “essa” faz referência anafórica¹²⁶ ao termo “MP”. Observa-se também a ocorrência de paralelismo sintático nas orações “A MP não é autoritária” e “não houve ausência de debate”, nessa última a omissão do tema sobre o qual se discutiu configura uma elipse. No discurso 2, o elo coesivo ocorre como uma referência pessoal exofórica¹²⁷, representado pelo pronome pessoal “você”. Com relação ao vocabulário, o discurso 2 apresenta a metáfora “quebrar a visão”, que pode ser interpretada como a necessidade de que seja reconhecido que o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes pode ocorrer por meio de outras disciplinas e não só pelo estudo de Filosofia.

No que concerne à produção do discurso, na dimensão da *prática discursiva*, observa-se que o componente acional presente no discurso 1 exerce, de certa forma, influência sobre o discurso 2, o que nos encaminha à afirmação de Charaudeau (2015, p. 21) de que os interesses da instância política são apresentados por seus agentes por meio da palavra nos espaços de discussão, ação e persuasão, visto que a declaração do presidente do sindicato, de que uma matéria como filosofia é dispensável à formação do pensamento crítico e autônomo do estudante, acaba por legitimar o discurso do ministro sobre a urgente necessidade de reestruturação da educação brasileira, posto que no espaço de persuasão a instância política representada por Mendonça Filho convence outras instâncias, nesse caso as escolas particulares, acerca da eficiência dos fundamentos da medida provisória.

No que se refere à intertextualidade manifesta, no tópico de análise da produção do discurso, nota-se que tanto o discurso 1 quanto o 2 não fazem referência explícita a nenhum outro texto. Embora haja no discurso 2 a afirmação de que “é o que a reforma propõe”, dando a entender que a MP institui a retirada de disciplinas do currículo, o texto da medida provisória não trata explicitamente sobre esse tema, mas sobre a organização do currículo em áreas de conhecimento (linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas) e de formação técnica e profissional, conforme colocado no artigo n.º 36, o que nos encaminha para o tópico interdiscursividade, uma vez que o discurso da “urgente necessidade de reforma” e de que “é

¹²⁵ Termo usado por Halliday e Hassan para se referir “a cada ocorrência de um recurso coesivo no texto” (KOCH, 2005, p. 16).

¹²⁶ A referência anafórica ocorre, conforme Koch (2005, p. 19), quando o referente precede o item coesivo.

¹²⁷ A referência é exofórica quando a remissão é feita, de acordo com Koch (idem), a algum referente que está fora do texto.

preciso quebrar a visão de que o pensamento crítico só se desenvolve com matérias como filosofia”, podem ter sido constituídos a partir do conteúdo do referido artigo.

Quanto à coerência, por ser um tópico em que, de acordo com Fairclough (2001a), um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, esses discursos serão coerentes para aqueles que concordam com a necessidade de reestruturação da educação brasileira, em especial o ensino médio. Com isso, os discursos 1 e 2 podem ser compreendidos como uma manifestação da prática política que, segundo Fairclough (2001a, p. 94) “não é apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta pelo poder”.

No que diz respeito à dimensão do discurso como *prática social* é possível perceber, nesses discursos, que “a ideologia pode ser necessária tanto para manter submissos os grupos, em sua luta contra a ordem social, como para os grupos dominantes, na sua defesa do *status quo*” (THOMPSON, 2011, p. 73), isso porque tanto o texto de Mendonça Filho quanto o de Ricardo Dias evidenciam os interesses de um grupo dominante, em que o Governo Federal e os donos de escolas particulares figuram como principais defensores da medida. O primeiro por ansiar a aprovação de uma medida que, em sua concepção, garantirá a melhoria do ensino de nível médio no país e o segundo que desdenha da importância de se ter no currículo disciplinas como Filosofia.

Diante disso, o discurso de que “o quadro geral da educação brasileira mostra a urgente necessidade de reforma” para que sejam revertidos os baixos resultados das últimas avaliações e o discurso de que “é preciso quebrar a visão de que o pensamento crítico só se desenvolve com matérias como filosofia” remete-nos ao aspecto da representação do discurso, em que a pressuposição, na prática discursiva, figura como uma forma de manipulação.

Nessa perspectiva, a afirmação da “urgente necessidade de reforma” e de que “você amplia o espírito crítico quando você cria autonomia” acabam desvelando relações de poder e dominação, em razão de que é possível depreender, no discurso do ministro, a necessidade do cumprimento das metas estabelecidas, uma vez que essas figuram como dados concretos da qualidade da educação e no discurso do presidente do sindicato das escolas particulares que a retirada do currículo de disciplinas como Filosofia desobrigaria a contratação de professores, o que lhes garantiria, na qualidade de empresas, a redução de gastos com pessoal, consequentemente um maior lucro.

Diante dessas pressuposições, os discursos de Mendonça Filho e Reis remetem-nos ao texto de Fairclough sobre a mercantilização das práticas discursivas nas universidades, que, segundo o autor, vêm operando “como se fossem negócios comuns competindo para vender

seus bens de consumo aos consumidores” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 47), visto que na proposta do “novo ensino médio” o aluno (consumidor) poderá escolher as disciplinas¹²⁸ (bem de consumo) que cursará, além de poder optar entre a formação tradicional e a formação técnica e profissional. Em vista disso, é possível compreender que a proposição de mudanças no ensino médio não só pretende flexibilizar o currículo para atender às metas de qualidade da educação como também pretende atender aos anseios da classe empresarial, que comercializa o conhecimento institucionalizado.

Nesse sentido, a ideologia reproduzida por esses discursos revela um foco de luta entre o bloco dominante e a classe subordinada a ele, uma vez que a medida provisória elaborada e encaminhada ao Congresso, embora o ministro afirme que “não houve ausência de debate” ou que “essa reforma está sendo discutida no Brasil há quase 20 anos”, não foi analisada e nem discutida pelos professores ou entidades de representação dessa categoria.

Desse modo, o encaminhamento dessa medida provisória sem consulta às instâncias que trabalham com educação aponta para a dominação do discurso político, em que esse, conforme o pensamento gramsciano, pode ser interpretado como exercício de poder baseado mais no consenso do que no uso da força, sobretudo, quando o ministro diz que a “MP não é autoritária”, tentando, com isso, legitimar a eficácia da medida e fazer com que o grupo subordinado passe a acreditar nesse discurso.

Contudo, outras instâncias discursivas têm apresentado discursos de resistência à medida provisória, como os textos a seguir:

RECORTE DISCURSIVO 3 – Reitor da UFRJ:

“A medida provisória modifica a principal lei que estrutura a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Altera o artigo 24, estabelecendo a ampliação “progressiva” da carga horária mínima anual do ensino médio de oitocentas para 1.400 horas, sem indicar, contudo, como tal medida seria custeada”.

RECORTE DISCURSIVO 4 – Coordenadora geral da Clade e presidenta da CME:

“[...] a MP dá um passo a mais na desvalorização docente, jogando por terra os processos de formação ao afirmar o “notório saber” como elemento suficiente para ensinar”.

¹²⁸ O currículo do novo ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que visa sistematizar o que deverá ser ensinado nas escolas brasileiras – com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O conteúdo da BNCC está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

Tendo em consideração que discurso como *texto*, no modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso, corresponde à descrição linguística do texto, observa-se que, quanto à categoria gramatical, os discursos 3 e 4 são formados por orações na voz ativa, cujos verbos transitivos diretos estão conjugados no presente do indicativo, no gerúndio, no infinitivo e no futuro do pretérito.

Quanto ao tópico coesão textual, o discurso 3 apresenta duas elipses na segunda oração, em que os termos omitidos são “A Medida Provisória” e “Lei de Diretrizes e Bases”, antes e depois da expressão “Altera o 24”. Na última oração o elo coesivo é apresentado por meio da substituição do sintagma “a ampliação ‘progressiva’ da carga horária mínima anual” pelo sintagma “tal medida”. Nessa parte da oração foi empregada, ainda, a conjunção adversativa “contudo”. No que se refere ao vocabulário enquanto categoria de análise, os discursos 3 e 4 apresentam palavras cuja significação desvela, de certa maneira, a posição ideológica de seus autores, por exemplo, “modifica” e “sem indicar” no discurso 3; “desvalorização” e “elemento suficiente” no discurso 4. Além disso, o discurso 4 apresenta a metáfora “jogando por terra” para se referir à desconsideração, pela medida provisória, do processo de formação docente exigido atualmente.

No que concerne à dimensão do texto como *prática discursiva*, em que a intertextualidade e a interdiscursividade são elementos fundamentais para a distribuição e consumo do texto, percebe-se nesses dois discursos a presença de fragmentos de outros textos. No discurso 3, a intertextualidade manifesta aparece como paráfrase do artigo n.º 24 da MP, no fragmento “ampliação ‘progressiva’ da carga horária mínima anual do ensino médio de oitocentas para 1.400 horas”. No discurso 4, a intertextualidade encaixada está manifesta na expressão “notório saber”, presente no inciso IV, do artigo n.º 61 da medida provisória.

Quanto ao tópico interdiscursividade, esses discursos apresentam estratégias discursivas que questionam e descredibilizam a medida provisória e, com isso, revelam o que Resende e Ramalho (2006) apresentam como identidade de resistência, uma vez que as escolhas linguísticas apresentadas nesses discursos (3 e 4) permitem interpretar que a atitude de seus produtores é de discordância diante de outros textos, produzidos nas práticas sociais, que defendem a aprovação e implementação da medida provisória, como os discursos 1 e 2 apresentados nesta seção.

Na dimensão do texto como *prática social*, em que o discurso é entendido, de acordo com Pedro (1998, p. 36), como uso da linguagem enquanto expressão dos acontecimentos discursivos da prática sociocultural, os discursos 3 e 4 podem ser interpretados como expressão

da insatisfação à ausência de debate sobre uma decisão, tomada pelo governo, que afetará muitos brasileiros, em especial estudantes trabalhadores, uma vez que a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária de 1.400 horas fará com que estudantes trabalhadores deixem de frequentar o ensino médio, pois o texto da medida, além de não tratar sobre a competência do custeio para manutenção das escolas integrais, não trata da garantia de oferta de ensino noturno a esses estudantes.

O discurso de que “a MP dá um passo a mais na desvalorização docente, jogando por terra os processos de formação ao afirmar o ‘notório saber’ como elemento suficiente para ensinar” remete-nos à questão da mercantilização do ensino, tratada por Fairclough (2001b, p. 47), pois, uma vez aprovada a medida, todo o aperfeiçoamento profissional docente (licenciatura, especialização e pós-graduação) será substituído pelo “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” (MP n.º 746, inciso IV, artigo 61), o que legitimará a criação de instituições, particulares, pouco ou nada qualificadas e, em consequência, naturalizará a demanda de propostas competitivas para a comercialização de certificados que atestem o “notório saber”.

Assim, considerando a ideologia como uma das categorias de análise da prática social, pode-se compreender que os discursos 3 e 4 harmonizam-se entre si, uma vez que ambos tratam de pontos cruciais da proposta de reforma do ensino médio.

Diante disso, os excertos “sem indicar, contudo, como tal medida seria custeada”, do discurso 3, e “a MP dá um passo a mais na desvalorização docente”, do discurso 4, podem ser interpretados como um dos focos de luta contra o discurso político de eficácia da medida provisória, o que nos encaminha à compreensão de Fairclough (2001a) de que as ideologias podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais, visto que as práticas discursivas dos membros de uma sociedade são moldadas, de acordo com o autor, por estruturas sociais e relações de poder.

Nessa perspectiva, os eventos discursivos escritos por Leher e Croso podem ser compreendidos como representação das práticas discursivas da instância subordinada, cuja ausência de consulta ou convite, pela classe dominante, para debater sobre a proposta de reforma do ensino acaba por ratificar a relação de desigualdade na luta hegemônica entre o governo e a sociedade, consolidando, dessa maneira, a manutenção das relações de dominação e subordinação, na luta hegemônica entre os grupos sociais.

Considerações finais

Partindo da compreensão de que toda análise do discurso resulta da observação de um problema derivado das relações de poder nas práticas sociais, buscamos, por meio do modelo tridimensional de análise do discurso, analisar as práticas discursivas e sociais em recortes de discursos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio.

Foi possível observar, por meio das escolhas linguísticas feitas pelos autores dos discursos selecionados, como a ideologia e as relações de luta de poder permeiam os discursos de concordância e de discordância diante da proposta de reforma do ensino. Esses discursos, tanto de anuência quanto de desaprovação à medida, revelam que as identidades nos discursos são construídas em contextos de poder por instituições dominantes que tentam validar sua dominação (identidade legitimadora) e por atores em situação de inferioridade na estrutura de dominação (identidade de resistência), pois os discursos de Mendonça Filho e Reis podem ser compreendidos como uma manifestação política de interesses, cuja prática discursiva consolida o discurso de poder e dominação do Governo.

Quanto aos discursos de oposição à medida provisória, de Leher e Croso, observa-se que a ideologia reproduzida revela um foco de luta entre o bloco dominante (Governo) e a classe subordinada a ele (professores e estudantes), que se opõe, principalmente, sobre como essa medida provisória foi elaborada, sem discussão entre educadores, estudantes e entidades de representação dessas categorias.

Por fim, embora nosso propósito neste estudo não tenha sido o de analisar exaustivamente as práticas discursivas e sociais dos recortes discursivos, admitimos que a análise sobre as práticas discursivas e sociais em discursos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio desvela que o discurso como prática política não é apenas um local de luta de poder, mas é também um delimitador na luta de poder, fato que possibilita outras abordagens além das que apresentamos neste trabalho.

Referências

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 80, 2010, p. 71-96.

AQUINO, Lorena; BALBINO, Manoella. O polêmico ensino médio. **Jornal do Comércio**, Recife, p. 3, 17 nov. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CROSO, Camilla. A MP n. 746 no contexto de privatização da educação regional e global. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 10, n. 112, p. 7-8, nov., 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001a.

_____. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LEHER, Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 10, n. 112, p. 6-7, nov., 2016.

MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: _____. **Reflexões sobre a análise crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1998.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.