

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
Programa de Pós-graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura

SARA REGINA DA COSTA VELOSO

“EDUCAÇÃO É A BASE”: uma leitura discursiva da Base
Nacional Comum Curricular

SÃO JOÃO DEL REI

2021

Sara Regina da Costa Veloso

**“EDUCAÇÃO É A BASE”: uma leitura discursiva da Base Nacional Comum
Curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del Rei, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Teoria Literária e Crítica da Cultura

Linha de Pesquisa: Discurso e Representação Social

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini

São João del Rei

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo mistério da fé, encontrei força para persistir e coragem para prosseguir.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Edmundo Narracci Gasparini, por acreditar no meu projeto de pesquisa, pelas inúmeras leituras cuidadosas dos meus textos, pelas horas de tempo dedicadas em conversas sobre a pesquisa, pela paciência em relação ao meu amadurecimento como pesquisadora, pela autonomia e confiança a mim concedidas na escrita, por todo o acompanhamento atencioso durante estes três anos de caminhada no mestrado.

Ao meu companheiro Mário que, apesar de estar longe do universo acadêmico, me presenteia todos os dias com o apoio incondicional, não medindo esforços para realizar este sonho que passou a partilhar comigo.

Aos meus colegas de mestrado, turma de 2018, pelos conhecimentos compartilhados, conversas, sugestões, desabafos... Em especial, Felipe, Bianca e Igor por contribuírem com minha pesquisa compartilhando livros e sugestões de leitura.

Às professoras Nádia Biavati e Elke Pena por aceitarem fazer parte da banca de defesa e por compartilharem seus conhecimentos comigo, pela leitura cautelosa e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho. Em especial, à professora Nádia pela leitura e contribuições no exame de qualificação que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras da UFSJ pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas cursadas. Em especial, ao professor Argus Romero Abreu de Moraes pelas valiosas contribuições e indicações de leitura na disciplina de Projeto de Pesquisa e que serviram de base para esta dissertação. Aos professores da graduação em Letras da UFSJ pela base sólida que me proporcionou o ingresso no mestrado.

À UFSJ, instituição pública e de qualidade, por fazer parte da minha formação – graduação e mestrado – sem a qual não seria possível realizar esses sonhos.

À minha família, amigos e colegas de trabalho que mesmo não compreendendo este universo mostraram apoio e respeito à importância do mestrado para mim.

Por fim, gratidão a todas as pessoas que de alguma maneira colaboraram com esta caminhada.

“[...] é preciso estar alerta para o fato de que, tanto aquele que escreve estas linhas como o leitor que as lê, são sujeitos, e portanto sujeitos ideológicos (formulação tautológica) ou seja, o autor e o leitor destas linhas vivem ‘espontaneamente’ ou ‘naturalmente’ na ideologia, no sentido em que dissemos que ‘o homem é por natureza um animal ideológico’”.

(Louis Althusser)

RESUMO

Esta dissertação, ao abordar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC como discurso, baseada na relação língua-ideologia, caminha na direção de mostrar como o próprio texto do documento engendra efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação. Em outras palavras, contribui-se para a consideração de que o discurso intervém no real e constitui a realidade. O objetivo geral gira em torno de compreender os efeitos de sentido sobre a Base Nacional Comum Curricular engendrados no/pelo texto da própria BNCC (2018) em sua relação com a significação da educação. Para perscrutar tais efeitos de sentido, utiliza-se como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux, em especial a consideração de Pêcheux em AAD – 69, em que o autor enuncia que discurso não se trata de mera transmissão de informação entre os locutores sobre o referente, mas *efeitos de sentidos entre locutores*. Juntamente com Pêcheux, traz-se considerações sobre a razão neoliberal e a economização (DARDOT; LAVAL, 2016. LAVAL, 2019. ANDRADE, 2019) para auxiliar na compreensão da significação da educação. Para a investigação, elege-se como objeto da pesquisa o texto da Base Nacional Comum Curricular (2018), homologado pelo então ministro Rossieli Soares da Silva, sendo a versão final já contendo a etapa do Ensino Médio, passando a Base a abranger toda a educação básica brasileira. No empreendimento do estudo foram identificadas sequências discursivas no texto do documento. Tais sequências foram avaliadas num movimento entre a descrição da materialidade linguística e a interpretação. A análise indicou a instituição de um efeito de verdade para a BNCC como qualidade educacional por meio do que se denominou discurso autoritário, à medida em que busca o controle dos sentidos. Além disso, identificou-se a instauração de uma contradição aparente entre homogeneidade e heterogeneidade. O termo *aparente* refere-se ao fato de que a despeito de um apelo à heterogeneidade e à diversidade, prevalece no documento um efeito homogeneizante de cerceamento ao diverso. Contribui-se assim para um efeito de centralização curricular, corroborando os efeitos de sentido de BNCC – definição das aprendizagens essenciais – como sinônimo de igualdade educacional e BNCC como forma de superação dos “problemas” na educação. Esses efeitos de sentido sobre a BNCC também significam a educação de modo a resumi-la apenas como a própria BNCC. Como discurso, a BNCC, em sua relação à razão neoliberal, intervém no real e constitui ambas, educação de qualidade e igualdade educacional no país, apenas como a própria BNCC num processo de economização da educação.

Palavras-chave: BNCC. Discurso. Educação. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This thesis approaches BNCC as discourse, based upon the relationship between language and ideology. It shows how the text of the document produces effects of meaning upon BNCC itself and upon education. In other words, the thesis consolidates the idea that discourse intervenes in the real and constitutes reality. Our objective was to comprehend the effects of meaning upon BNCC produced in / by the text of the document in its relationship with the meaning of education. To approach these effects, we used as theoretical and methodological reference Michel Pêcheux's Discourse Analysis, especially Pêcheux's idea, discussed in AAD-69, that discourse is not transmission of information, but effects of meaning between speakers. We also discussed neoliberal rationale and economization (DARDOT; LAVAL, 2016. LAVAL, 2019. ANDRADE, 2019) to help us comprehend the effects of meaning upon education in / by BNCC. The object of the research is the BNCC approved by the Minister of Education Rossieli Soares da Silva in 2018, which included Ensino Medio elements and, thus, encompasses all Brazilian Basic Education. We identified discursive sequences in the document which were analyzed alternating between description of linguistic material and interpretation. The analysis identified an effect of truth in which BNCC is represented as educational quality by means of an authoritarian discourse that aims at controlling meaning. Besides, we identified an apparent contradiction between homogeneity and heterogeneity. The term apparent refers to the fact that in spite of an appeal to heterogeneity and to diversity, the document ends up reinforcing homogeneity, thus restricting diversity. This apparent contradiction contributes to an effect of curricular centralization, thus corroborating the representation of BNCC as educational equality and as overcoming of educational "problems". These effects of meaning upon BNCC also signify education as BNCC itself. As discourse, BNCC, in its relationship with neoliberal rationale, intervenes in the real and constitutes both quality and equality in education as BNCC itself, a process in which we can identify an economization of education.

Keywords: BNCC. Education. Discourse. Neoliberalism.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Esquema informacional | 40 |
| Figura 2 – Título e subtítulo do documento | 57 |

QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Autorreferência | 52 |
| Quadro 2 – Estrutura A mas/desde que B | 53 |
| Quadro 3 – Homogeneidade x Heterogeneidade | 54 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| AD | Análise do Discurso |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| AAD | Análise Automática do Discurso |
| FD | Formação discursiva |
| FI | Formação ideológica |
| SD | Sequência discursiva |
| MEC | Ministério da Educação |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL, SOBRE A BNCC E A RAZÃO NEOLIBERAL | 16 |
| 2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES COMENTÁRIOS..... | 16 |
| 2.2 DE REPENTE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DO CONCEITO AO DOCUMENTO OFICIAL | 21 |
| 2.3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC | 25 |
| 2.4 RACIONALIDADE NEOLIBERAL PARA ALÉM DA ECONOMIA | 31 |
| 3 BNCC SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANÁLISE | 37 |
| 3.1 A BNCC ENGENDRANDO SENTIDOS PARA A PRÓPRIA BASE E PARA A EDUCAÇÃO | 52 |
| 3.2 A NATURALIZAÇÃO DA BNCC COMO QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DE TIPO A É X | 56 |
| 3.3 CONTRADIÇÃO: HOMOGENEIDADE E/SOBRE HETEROGENEIDADE OPERANDO PARA A CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR | 65 |
| 3.3.1 O discurso da centralização curricular na BNCC materializado nas sequências discursivas de tipo A mas B, A desde que B. | 68 |
| 3.3.2 Homogeneidade significando e naturalizando-se igualdade..... | 73 |
| 3.4 CENTRALIZAÇÃO COMO SOLUÇÃO NOS PRÉ-CONSTRUÍDOS SOBRE FRAGMENTAÇÃO | 74 |
| 3.4..... | 76 |
| 3.5 UMA FORMAÇÃO IDEOLÓGICA NEOLIBERAL PELO VIÉS DA ECONOMIZAÇÃO: EFEITOS DE SENTIDO SOBRE BNCC SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO | 76 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 79 |
| 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 83 |

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação se ampara na análise do discurso de Michel Pêcheux para promover um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A partir disso, pretende-se defender a escolha do objeto de análise recorrendo a Saussure (2006, p. 15), que defende a posição de que “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”. Assim, resguardadas as diferenças entre a Linguística proposta por Saussure (2006) e o conceito de discurso proposto por Pêcheux (1997), ainda que este considere a importância da língua como “fundo invariante”, o que se pretende afirmar é que é o olhar da pesquisadora em direção à BNCC – como discurso – que constrói o objeto discursivo da BNCC como algo que não foi dado *a priori*, mas construído na/pela análise.

Outros estudos sobre a elaboração de bases nacionais ou sobre a própria Base Nacional Comum Curricular brasileira têm surgido desde o início do movimento em torno da criação de uma base para a Educação Básica no país. A título de exemplo, a pesquisa de Alves (2014) discute que uma Base Nacional Comum tem o intuito de “buscar resolver de modo rápido e privado” a “crise da escola”; enquanto Pereira e Cortes (2020) discutem a BNCC em relação à educação infantil e apontam para um efeito de homogeneização engendrado pelo documento, com consequente apagamento da heterogeneidade dos sujeitos; já Saviani (2016) indica que a instauração de uma base nacional ajusta o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas; Macedo (2014), por outro lado, estabelece uma relação entre as demandas por centralização curricular e o “imaginário neoliberal” apresentado pela BNCC; por fim, Freitas (2018) aponta para uma “reforma empresarial da educação” por meio da utilização de bases nacionais curriculares e testes censitários.

Os estudos citados têm em comum considerações sobre a BNCC. Sem desconsiderar esses trabalhos, ao contrário, resgatando-os, propõe-se, ao abordar a BNCC como discurso, uma mudança de perspectiva baseada na relação língua-ideologia em relação aos estudos já citados, que caminha na direção de mostrar como o próprio texto do documento engendra sentidos para a BNCC. Assim, busca-se contribuir para a compreensão dos efeitos de sentido sobre a BNCC engendrados

no/pelo texto da própria BNCC (2018). Conforme veremos, tais efeitos articulam-se a efeitos de sentido sobre a educação, os quais serão abordados na análise.

A pesquisa, ao retomar o sentido na/pela língua por meio das considerações do discurso como efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1997), retoma a relevância da língua na constituição sócio-histórica do sentido, como uma base do discurso sempre relacionado às condições de produção. Isso permite estabelecer uma relação entre língua – ideologia e avançar, pelo estudo proposto, na problemática da suposta neutralidade da língua quando a BNCC se expressa como um documento normativo.

A partir da consideração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) como discurso e compreendendo que os processos de significação na língua dispõem de uma determinação histórica, a escolha do objeto aponta para uma necessidade de avaliar a criação de uma norma curricular a nível nacional em um momento em que se tem um avanço de processos econômicos em direção a todos os campos da vida, em especial, a educação, parte do objetivo dessa pesquisa. Dessa forma, a pesquisa instiga reflexões sobre práticas e processos discursivos sobre e para a educação, à medida que averigua a possibilidade de sentidos para a educação a partir das projeções do discurso sobre a própria BNCC. Tendo isso em vista, a presente pesquisa visa analisar o discurso da BNCC em sua relação com a significação da educação. Para especificar esse objetivo, pretende-se: a) identificar os efeitos de sentido sobre a BNCC presentes no texto do documento; b) avaliar a relação desses efeitos na significação da educação.

O presente trabalho se insere na pesquisa sobre a linguagem, mais precisamente, em como a língua produz sentidos sob uma perspectiva discursiva. Partilha-se da compreensão de que os processos de significação na língua dispõem de uma determinação histórica. É esse ponto de vista, o da determinação histórica, que nos permite assumir a necessidade de examinar os efeitos de sentido sobre a BNCC em relação aos efeitos de sentido sobre educação a partir da criação de uma norma curricular a nível nacional em um momento em que cada vez mais se observa um entrecruzamento de novas formas de sociabilidade¹ (MACEDO, 2014) por meio

¹ A autora entende essa nova sociabilidade como um arranjo entre relações público-privadas em que os princípios de mercado se constituiriam como solução à má gestão pública.

de uma naturalização da articulação entre Estado e mercado em função do econômico.

A afirmação acima caminha no sentido de um entendimento de que a função social do Estado objetiva apenas, nos moldes da sociedade sob a racionalidade neoliberal, garantir a *maximização da utilidade da população* (DARDOT e LAVAL, 2016). Em outras palavras, não se tem mais uma “economia do bem-estar”, “a nova lógica vê as populações e os indivíduos sob o ângulo mais estreito de sua contribuição e seu custo na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284). Aplicando-se essa lógica ao campo educacional, faz-se necessário questionar a criação de uma norma educacional a nível nacional: não estaria a base nacional assumindo um papel de instrumento regulador em relação ao custo/benefício da educação brasileira frente aos interesses de atendimento à “adequação à globalização” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284)?

A Base Nacional Comum Curricular, por vezes, neste trabalho, apenas denominada por BNCC, é um documento normativo que estabelece o que os alunos brasileiros devem aprender. Homologado em 2018 e já acrescido da parte que trata do Ensino Médio, o documento abrange toda a educação básica e condensa um grande debate social em torno do que é a educação, de modo mais pontual, educação de qualidade no país.

Diante da urgência com que o documento foi transformado de um conceito de base comum para um documento normativo da Base Nacional Comum Curricular, faz-se necessária a compreensão dos efeitos de sentido sobre a BNCC, uma vez que tais efeitos, engendrados no/pelo documento, podem se projetar sobre a educação. O documento em si, enquanto objeto de pesquisa, é relevante à medida que se torna, a partir de 2020, obrigatório nas escolas públicas e privadas de todo o país, ordenando um movimento de reorganização de currículos, de materiais didáticos, de formação inicial e continuada de professores para igualar ensino-aprendizagem em nível nacional. Freitas (2018) salienta que a criação de bases nacionais curriculares é a padronização, ou seja, o primeiro passo da reforma empresarial da educação na produção do “alinhamento” entre a definição do que ensinar (BNCC), da testagem deste ensino e a quem responsabilizar. A própria BNCC (2018, p.8) se define como promotora do “alinhamento de outras políticas e ações”.

Assim sendo, adota-se a Análise do Discurso Francesa³ como pressuposto teórico-metodológico, por considerar que quando se pretende investigar a emergência de sentidos evocados por discursos que vão significar a educação e afetar as práticas e os sujeitos escolares, a consideração da determinação histórica dos processos de significação (ORLANDI, 1996) logra êxito quando se avalia que tais processos não podem ser investigados sem a consideração de suas condições de produção. Assim, pode-se tomar o sentido como sendo constituído por processos discursivos na relação com a língua. Dessa feita, a AD se faz essencial para a presente pesquisa, uma vez que a materialidade linguística do texto do documento analisado é a base para chegar-se aos processos discursivos que constituem os discursos da BNCC. Dentro da perspectiva discursiva, a língua é fundamental para a construção da análise do objeto.

Dizer que a perspectiva adotada é a discursiva é dizer que o ponto de vista que aqui se assume é o de que não basta analisar o termo competência, por exemplo, adotado pela BNCC, como ordenador do fazer pedagógico apenas sob o viés psicológico, socioeconômico ou do campo do trabalho. Sobre isso pode-se ler as considerações de Ramos (2006). No cenário atual, em que se insere a observação do funcionamento ideológico neoliberal, a pedagogia das competências produz sentidos outros que não os empregados nas concepções piagetianas, com as quais caminha, por exemplo, Perrenoud (1999). É preciso analisar as condições sociais da produção de sentidos sobre *competência* para que se possa compreender como isso afeta a significação da educação.

A hipótese com que se trabalha é a de que o discurso da BNCC é afetado pelos efeitos de sentido por uma *razão neoliberal*, em que novos sistemas de coação, tanto econômicos quanto sociais, são postos em funcionamento para que o indivíduo seja obrigado a governar a si mesmo, dentro de princípios de competição, valorização de capital, maximização da contribuição e diminuição de custos a nível global (DARDOT; LAVAL, 2016). Com isso, quais seriam os efeitos de sentidos da BNCC (re)produzidos no/pelo texto do documento?

Optou-se por um recorte de análise no texto do documento que compreende a apresentação, a introdução, a estrutura da BNCC, além dos textos introdutórios para o trabalho com a Língua portuguesa no Ensino Fundamental e Linguagens e suas

³ Doravante AD.

tecnologias no Ensino Médio. O recorte se dá uma vez que se julgou a parte inicial mais significativa, no sentido de que se trata de uma perspectiva geral do documento em relação a toda a educação básica, ou seja, independente das áreas específicas do conhecimento, todas as disciplinas e professores estão sujeitos à determinação pelos princípios aí circulantes. Ademais, a escolha do ensino de Língua Portuguesa, tanto no fundamental quanto no Médio, se deu devido à familiaridade da pesquisadora com o conteúdo Língua Portuguesa, tendo em vista sua atuação como professora na Educação Básica da rede Estadual. É preciso salientar que a partir de um olhar analítico para a materialidade linguística da BNCC como discurso, destacou-se sequências discursivas (SD) de forma a identificar efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação. Tais efeitos de sentido foram identificados numa tentativa de imbricamento entre descrição e interpretação, a partir da materialidade linguística do texto, material analítico, das condições de produção e do funcionamento discursivo: relação entre linguagem e ideologia. Elencamos duas categorias de análise, a saber: a) autorreferência, sequências discursivas pelas quais a BNCC faz referência a ela mesma no texto do documento; e b) sequências discursivas em que há a ocorrência de estruturas do tipo A é X e A mas/desde que B.

O presente trabalho se estrutura de forma a apresentar no segundo capítulo uma breve contextualização sobre as políticas públicas no Brasil com vistas a promover uma reflexão sobre a concepção de educação que emerge desse jogo político. Adiante, ainda no segundo capítulo, falar-se-á acerca da Base Nacional Comum Curricular enquanto concepção e enquanto documento normalizador das aprendizagens, bem como seu contexto de produção. Neste mesmo capítulo, aborda-se ainda o foco em desenvolvimento de competências, adotado pela BNCC como fundamento pedagógico e apresenta-se a razão neoliberal, bem como sua articulação com a BNCC. No terceiro capítulo, tratar-se-á dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Francesa que servem de fundamentação para esta pesquisa, bem como da análise do *corpus*, constituído por sequências discursivas identificadas no texto do documento. Por fim, segue-se para as considerações finais.

2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL, SOBRE A BNCC E A RAZÃO NEOLIBERAL

As Políticas Públicas são ações traçadas pelo governo para garantir o interesse público. Acrescenta-se ainda que o governo pode ou não traçar metas e planos e tais ações podem variar conforme os sujeitos envolvidos e as prioridades impostas. Dessa forma, as políticas públicas educacionais são medidas para a educação e devem ser avaliadas dentro de um contexto histórico-político. Os apontamentos a seguir se devem à consideração de que não há neutralidade na educação. Tanto as políticas públicas para a educação, como a criação de uma base nacional, quanto a significação da educação a partir de tais políticas e diretrizes devem ser analisadas em sua relação com a sociedade.

2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES COMENTÁRIOS

Os primeiros registros que se tem sobre educação no país remontam à época do ensino jesuítico. Ensinar os índios a ler e escrever no Brasil colonial era pretexto para expandir a fé cristã. A educação se dedicava a impor um saber e um modo de ser a uma cultura outra, carregando características como a colonização do pensamento, a ausência da liberdade e um ensino atrelado a fins político-econômicos (SILVA; AMORIM, 2017).

Outro marco considerado na história da educação brasileira é a reforma pombalina, com a expulsão dos jesuítas. Entretanto, relaciona-se a um movimento de adequar a sociedade aos princípios econômicos: Portugal queria se igualar à Inglaterra, potência industrial à época e, para tanto, deveria utilizar-se de sua principal colônia: Brasil. O que foi proposto pelo marquês para a educação pouco mudou em relação ao ensino dos padres da Companhia de Jesus. O objetivo era a educação servir ao Estado, não à religião, no sentido de promover o desenvolvimento da economia portuguesa. Isso sem contar que a educação era mínima e destinada a uma pequena elite que posteriormente seria educada em Portugal (SECO; AMARAL, 2006).

Acerca do Brasil monárquico, não houve mudanças significativas no que diz respeito a relação entre educação e os interesses político-econômicos. Com o Brasil

República, no primeiro momento, a política café com leite dominou o cenário brasileiro, não houve então espaço para se pensar a educação. Como destaque, pode-se citar a reforma Benjamin Constant, com a introdução do modelo seriado. Na república de Vargas, ele tentou alinhar a educação ao ingresso do país no capitalismo produtivista.

No período do Regime Militar é importante ressaltar a influência de Paulo Freire e a consequente substituição de seu método de alfabetização pelo programa do governo Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com o intuito de cercear o pensamento crítico e a conscientização sobre as desigualdades sociais da época. O que se tem de fato como política pública voltada para a educação remonta à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Para a consolidação da LDB de 1996, a proposta discutida pela sociedade e especialistas foi reelaborada pelo senador Darcy Ribeiro. Sobre isso, Santos (2011, p. 8) cita Shiroma, Morais, Evangelista (2002) para destacar que:

Continuando a conversa: na prática, com a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro, o governo acabou, por assim dizer, ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980. Várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002, on-line apud SANTOS, 2011, p. 8).

A partir das afirmações dos autores, nota-se um cenário de disputas por significação desde a LDB de 1996. Nesse momento já há a introdução da “desobrigação do Estado” e “qualidade” como “adequação ao mercado”. Na possibilidade de a descentralização ser entendida como maior autonomia, há também o afastamento do Estado para com a responsabilidade do investimento em educação.

Para a educação brasileira sempre houve uma disputa entre correntes de cunho de defesa do público e do privado. Segundo Saviani (2005, p. 33), desde as Reformas Capanema foi introjetada uma concepção dualista de ensino, ou seja, o “ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais”. Esse dualismo é característico da história da educação brasileira.

Em uma análise empírica em que foram avaliados não apenas os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb⁴, como também o contexto escolar, com destaque para o nível socioeconômico, Alves e Soares (2013) mostraram que o indicador não revela a qualidade da educação, já que os alunos das classes menos favorecidas, que a priori precisariam de dedicação maior por parte do Estado, são também os que se saem piores nos rankings. Ainda segundo os autores, “para escolas que congregam mais alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis, é muito mais difícil atingir as metas associadas ao Ideb” (ALVES; SOARES, 2013, p. 190) e isso é condizente com as pesquisas na área educacional.

Na verdade, o que se tem hoje é uma bandeira da eficiência, em que deve haver o maior resultado com o mínimo de recursos. Lado a lado com a política de estado mínimo no bem-estar social. Segundo Laval (2019, p. 193-194)

O tema da “escola eficiente” remete à redução ou, no mínimo, ao controle dos gastos com educação, que se tornou prioritário depois que a intervenção do Estado foi questionada: a ordem é “fazer mais com menos” (LAVAL, 2019, p. 193-194, grifos no original).

Nessa perspectiva, seria a introdução de uma diretriz, como a Base Nacional, uma adaptação ao modelo de gestão empresarial ao qual a educação parece estar se equiparando sob a bandeira da modernização da escola, juntamente com o propósito de fazer dessa escola um lugar mais atrativo para os jovens e alinhado às demandas da sociedade atual? Laval (2019, p. 194) acrescenta

Se é impossível aumentar os recursos financeiros em consequência da redução dos gastos públicos e dos impostos, o esforço prioritário deve se concentrar na *gestão* mais racional dos sistemas escolares, graças a uma série de dispositivos complementares: definição de objetivos claros, coleta de informações, comparação internacional de dados, avaliações e controle de mudanças. Em resumo, mediante a importação de abordagens da gestão empresarial, as técnicas de produção em massa devem ser substituídas por formas de organização baseadas na “melhoria da qualidade”, assim como se fez na indústria (LAVAL, 2019, p. 194, grifos no original).

⁴ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e das médias de desempenho no [Sistema de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](#).” Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

Uma nova norma aplicada em dimensão nacional alinha-se aos pressupostos da comparação internacional de dado. Isso se dá por avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA⁵ e, em âmbito nacional, avaliações, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb⁶. Ambos os sistemas beiram ao controle, já que o professor e o aluno ficam cerceados pelo cumprimento das diretrizes, em função de atingir “bons resultados” nessas avaliações. Tudo isso em função de uma suposta qualidade para a educação brasileira. Qualidade essa que, da forma como é naturalizada, atende aos interesses do banimento da concepção de educação como direito social garantido pelo Estado.

Agora que as camadas sociais de classes menos favorecidas tiveram acesso à educação (como direito universal), inclusive à educação superior, cabe à governamentalidade neoliberal aliviar a educação do seu “excesso de sentido”⁷ (DUFOR, 2005) para que ela figure também apenas como mercadoria. Nisso a escola pode contribuir difundindo um modo de ser e agir que atende ao mercado, pautados, principalmente, pela noção de competência presente na diretriz. Assim, agindo entre outros fatores pela ação de dessimbolização de que fala DUFOR (2005, p. 141), “o aparelho escolar pós-moderno apresenta, pois, essa particularidade espantosa: agora que a obrigação de escolaridade é (pela primeira vez na história) quase que generalizada, há cada vez menos educação”. A dessimbolização, ou seja, o esvaziamento do sentido da educação para atuar como mercadoria, chega ao ponto de interesse do mercado: a educação básica pode ser trocada por um emprego flexível. Sobre isso Macedo (2016, p. 56) afirma

⁵ “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.” Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações externas aplicadas desde 1990 em larga escala para diagnosticar a educação básica brasileira. Os dados do SAEB compõem o [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\)](#).

⁷ Dufour, nesse texto, através do caso dos barcos britânicos que antes eram denominados “she” e passaram a ser denominados “it”, explica que o feminino era carregado de sentido, pois o navio era associado a uma deusa, esposa, mãe. Com a necessidade de as embarcações atenderem à mundialização do comércio marítimo, elas passaram a figurar apenas como mercadorias, operando-se assim o alívio do excesso de sentido das embarcações, para que elas pudessem enfim ser trocadas como simples produto. No que se refere à nossa pesquisa, a análise indicará que a BNCC atualiza a educação como mercadoria.

A exteriorização do valor da educação – trocada por emprego, prestígio, conforto – encontra paralelo na leitura de Lyotard (1998) sobre a exteriorização do saber em relação ao sujeito. A educação ou, para o autor, o saber, separado de seu valor formativo, torna-se operacional e passa a ser legitimada por sua capacidade de otimizar performances (MACEDO, 2016, p. 56).

Cabe ainda mencionar que ainda há a consideração de que nesse movimento de esvaziamento do sentido de educação, no qual a mercadoria passa a ocupar o processo de educar, paralelamente há um movimento em que a formação individual passa a se sobrepôr à política pública. Em outras palavras, o que deveria ser um direito, um princípio de dignidade humana e justiça social, passa a ser compreendido como algo individual, pertencente apenas ao indivíduo, corroborando um dos princípios da razão neoliberal do sujeito empresa de si, ou seja, aquele que é o único responsável pelos investimentos em si, pela gestão desses investimentos e por sua própria lucratividade.

Para Saviani (2005), a partir de 1961 há a prevalência de uma concepção produtivista da educação. Neste momento, sem discordar de Saviani (2005), afirma-se que sempre houve uma concepção utilitarista da educação no Brasil. E educação vai ganhando contornos de eficiência e conseqüentemente deve ser mensurada. A ordem econômica dita o que é eficiência e isso se atrela à educação, sem se perceber que isso é um construto social. Na verdade, o que se quer com isso é buscar as “finalidades que interessam” (LAVAL, 2019, p. 212), dentre elas, a adaptação ao mercado de trabalho.

O breve histórico da educação brasileira aqui apresentado demonstra que a educação sempre esteve atrelada a fins político-econômicos. Apesar da concepção de educação aqui adotada ser como processo, ela se dá, como já mencionado, em grande parte pela escola. Daí que a afirmação althusseriana da escola como aparelho ideológico de Estado se faz presente, uma vez que se viu que ensino volta e meia preocupa-se em fornecer saberes e condutas necessários ao funcionamento social. Em Althusser (1998) pode-se ler “a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente” (p. 58).

Além disso, como a educação faz parte do funcionamento da sociedade, as concepções, normas e políticas por ela e para ela postas em ação estão sempre determinadas historicamente. Isso pode auxiliar na compreensão da significação de

educação de tempos em tempos, em conformidade com o funcionamento discursivo do momento histórico-social. Diante disso, avalia-se ainda, a seguir, o histórico da criação do documento Base Nacional Comum Curricular, a título das condições de produção.

2.2 DE REPENTE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DO CONCEITO AO DOCUMENTO OFICIAL

Não se pretende nesse momento construir um percurso histórico minucioso do processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular desde sua concepção mais abstrata como “formação básica comum”, presente no artigo 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988), até chegar à concretude no documento oficial, homologado em 2018, que contempla toda a Educação Básica brasileira. O intuito é fornecer alguns dados sobre o documento que serão importantes para compreender as condições de produção do(s) discurso(s) que exercem efeitos de sentido no/pelo documento. Tais condições fornecem elementos para que se compreenda os efeitos de sentido que emergem na/pela análise do texto da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse trabalho, opta-se por listar alguns marcos da elaboração do documento de forma a estabelecer uma cronologia decrescente, ou seja, da criação de uma base nacional comum curricular como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 à menção de uma base pela Constituição de 1988. Essa cronologia decrescente revela como uma menção concretizou-se em um documento. Isso se dá pelo fato de o contexto mais imediato (meta do PNE) ser considerado, por esta perspectiva, mais significativo, tendo em vista que as referências mais antigas a uma base comum para a educação não definiam o que seria essa base comum e tampouco se isso deveria ser uma norma curricular. Nesse sentido, acredita-se que houve uma usurpação de um conceito até então abstrato que se materializou em um documento legal com a finalidade de resolver abruptamente o “problema da educação”. Na necessidade de discussões sobre as questões curriculares, Alves (2014) afirma que uma Base Nacional se figura como solução fácil para a “crise da escola”. Em consonância com os pressupostos da análise do discurso, o significante “base”, **posto à luz** nesse momento histórico, ganha contornos da inserção da razão neoliberal na educação, uma vez que, como já mencionado anteriormente retomando Freitas (2018), a

instituição de uma base nacional seria um primeiro passo para inculcar os princípios neoliberais pelo viés da economização.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estipulou 20 metas para a educação, dentre as quais apenas nas estratégias de implementação das metas é que se pôde visualizar menções à criação de uma base nacional comum, a exemplo da Meta 2, estratégia 2.2:

pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5º do art. 7º desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (PNE, 2014).

Vale ressaltar que os debates acerca da política educacional no Brasil, bem como a citação a uma base comum, não são exclusivos da criação e implementação do PNE 2014. Em Saviani (2016, p. 73-74), é relatado que

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação (SAVIANI, 2016, p. 73-74).

A passagem acima revela que por mais que já houvesse uma ideia em relação ao que poderia ser uma base comum nacional, os principais movimentos em torno dessa ideia não pretendiam a materialização dela em uma norma a ser seguida pelas escolas brasileiras. Quando Saviani (2016, p.74) afirma “a ideia da ‘base comum nacional’ foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação”, o autor já manifesta uma discordância em relação à eficiência de um documento padrão para toda a educação brasileira. Nessa “negação” há uma tomada de posição que é interdiscursiva: ao negar algo, afirma-se a possibilidade de existência daquilo que se nega, porém, essa negação caminha no sentido de que isso não poderia se dar de forma a significar prescrição.

Alves (2014) reitera que os debates acerca da educação brasileira jamais tiveram a intenção de centralizar o currículo em função de um documento legal curricular, hoje conhecido como Base Nacional Comum Curricular, como mostra a passagem:

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas (ALVES, 2014, p. 1470).

Apesar de haver alusão ao termo base comum desde a Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996 e como consta no histórico do site do Ministério da Educação dedicado a base nacional, não há uma especificação do que seria a base comum. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2010) aparecem, ainda que de forma contraditória, também no histórico de implementação da base comum como justificativa para uma necessidade da BNCC. Diz-se contraditório, pois tanto os PCN quanto as DCN podem ser considerados diretrizes que estabelecem objetivos de aprendizagem que norteariam os currículos. Diante dessas colocações, pergunta-se juntamente com Saviani

se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (SAVIANI, 2016, p. 75).

O autor responde a essa pergunta afirmando que “a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.” (SAVIANI, 2016, p. 75). Caminhando também com a interpretação de Saviani (2016), cabe ainda interrogar-se sobre a possibilidade de uma razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) exercendo seus efeitos de sentido sobre a base nacional.

Faz-se necessário ainda mostrar que, em um contexto mais amplo, o cenário educacional contou e conta com a influência e participação de órgãos e acordos internacionais, como o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE, além de agentes privados, como mostra Macedo (2014, p. 1533): Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e o movimento Todos pela Educação⁸. Sendo assim, com a inserção de organismos internacionais econômicos e grupos empresariais privados na educação, seria possível pensar em um sentido de educação como mercadoria?

A Meta 7 do PNE diz respeito à qualidade da educação que passa a ser medida a partir do alcance aos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (nacional) e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (internacional) realizado pela OCDE. Segundo o relatório do PNE, é o baixo desempenho ou proficiência dos estudantes nas avaliações do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* – Saeb que não possibilita alcançar o índice “ideal” (PNE, 2014).

A projeção do Ministério da Educação é que o Ideb atinja em 2021 as seguintes médias: 6,0 para anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 para anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio. Em 2017, os índices foram de 5,8, 4,7 e 3,8, respectivamente. Vale ressaltar que o Ideb é composto pelo resultado das provas do Saeb, isso corrobora a ideia de padronização já mencionada por Saviani (2016). Além disso, outros países também vêm adotando o sistema de “common core” para atender ao PISA. Dessa forma, alinha-se ao que se ensina nos cursos de licenciatura, ao que se ensina nas escolas e ao que se cobra nas provas nacionais e internacionais. O processo educativo é negligenciado em função do produto que é a avaliação, o que vai contra o fazer pedagógico.

Muitos estudos já apontaram que não é eficaz para a aprendizagem a avaliação como fim do ensino (Perrenoud, 1999). Dessa forma, questiona-se: a avaliação seria a qualidade? Saviani reitera essa relação entre qualidade e resultados ao falar sobre “Todos pela Educação”, mas sem deixar de oferecer uma interpretação acerca da

⁸ Mesmo o movimento Todos pela Educação deve ser avaliado com cuidado. A princípio, o movimento foi uma tentativa de convocar a sociedade civil a participar da educação no Brasil, em especial lutar por sua qualidade. Entretanto, os grupos que compõem a organização são majoritariamente empresas privadas, como Instituto Ethos, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, entre outros (Saviani, 2007).

visão privada inserida na educação, na qual, segundo esse mesmo autor, parece que se caminha como uma “pedagogia de resultados”: “o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Condizente com a ideia de que na economia neoliberal o mundo se torna pela globalização um grande mercado, defende-se que a educação seria parte desse mercado, pois, enquanto mercadoria, desobriga o Estado de sua tutela, ao mesmo tempo em que passará a necessitar de investimento individual de cada um. Para isso, ela deve perder seu valor simbólico de direito social e se ressignificar como mercadoria. Mercadoria se pode comprar/vender, direito social não. Mais do que isso, no mercado é o consumidor que a escolhe e paga por ela, afastando cada vez mais o Estado de sua obrigação de mantenedor dos direitos básicos. Um sintoma disso é o aumento dos cursos superiores privados e a distância, inclusive do ensino médio privado e a distância. Ademais, isso se aproxima da ideia de eterno aprendiz e educação ao longo da vida, bem condizente com a introdução da significação de educação como mercadoria pretendida pelo sistema neoliberal, pois a mercadoria precisa ser vendida sempre. A educação precisa ser fluída e condizente com as necessidades da sociedade, em especial, do mercado de trabalho. Logo, sai o Estado e entra o indivíduo empresa privada responsável por acompanhar e garantir a qualificação necessária para atender as demandas exigidas pela sociedade.

Diante do exposto, é possível perceber um movimento articulado em prol da constituição de uma base nacional enquanto um documento normatizador das aprendizagens. Esse movimento revela a intervenção de organismos internacionais ligados à economia, bem como empresas privadas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Em conformidade com Saviani (2007, 2016) a respeito da concepção de pedagogia de resultados, e Alves (2014) sobre a necessidade de uma BNCC e a desvirtuação do conceito para uma norma, o foco em competências proposto pela BNCC é avaliado a seguir sob uma perspectiva que problematiza a significação de competência como organizadora da diretriz.

2.3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC

Nessa seção não se pretende fazer um estudo aprofundado acerca das concepções pedagógicas ou gerenciais do termo competência, sobre isso falaram outros autores como Perrenoud (1999), Dolz e Ollagnier (2004), Ramos (2006). A discussão se pauta pelo fato de o termo ser essencial na construção do documento BNCC, já que este diz pautar-se pelo desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico, além de estabelecer as competências gerais para a Educação Básica, para as áreas do conhecimento e para cada componente curricular. Competências essas expressas por habilidades marcadas por códigos alfanuméricos.

Um movimento de entendimento das articulações entre competência e eficiência pode mostrar como a significação está ligada às condições de produção do discurso. Não menos importante, é válido salientar que, ilusoriamente, competência aponta para o campo da aprendizagem, enquanto eficiência aponta para uma incursão neoliberal ao mercado, mas ambos os conceitos se articulam à lógica neoliberal, à medida que partilham de um movimento de inserção do modelo de empresa na educação.

A educação acompanha as mudanças sociais e históricas, principalmente em uma época em que a razão neoliberal ganha força, a educação provavelmente não escapa a tal funcionamento. O neoliberalismo admite a intervenção do Estado, mas “não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de **produzir as condições ótimas** para que o jogo da rivalidade satisfaça o interesse coletivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69, grifo nosso). Diga-se de passagem, o interesse do mercado, no caso da educação, o mercado de trabalho. Assim sendo, a relação entre competência e eficiência deve ser tratada como complexa e articulada. Se há uma incursão ao funcionamento que preza a concorrência, priorizando os mais fortes em função do bom funcionamento econômico, a lógica neoliberal produzirá sempre desigualdade, já que o cidadão dá lugar ao consumidor ao qual a sociedade e o Estado não devem nada, assim, ele deve se esforçar e ser competente para conseguir o que deseja, reforçando a “lógicas de exclusão” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 381). Segundo estes autores, está ainda se passando por uma dessimbolização da política, em função apenas de cumprir com objetivos de eficácia e desempenho, de forma que a educação, ao trabalhar com a lógica da competência, do desempenho e da eficiência pode se aproximar da reprodução de uma lógica de exclusão. Conforme a pesquisa mostrará, a lógica da competência como fundamento da BNCC corrobora

um esvaziamento político da educação, ao passo que o foco passa a ser no indivíduo e não no bem-estar social.

A lógica da competência, empregada como princípio pedagógico na educação, está articulada à eficiência, à medida que a competência é “aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2019, p. 77). Ainda segundo o mesmo autor, “a competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a ‘sociedade da informação’ impõe aos trabalhadores” (Ibidem). Isso se molda a uma nova exigência da mensuração não mais atestada pelo diploma, mas por uma avaliação constante. Como visto, a padronização leva à avaliação de resultados palpáveis. O patamar comum, estabelecido pela BNCC ao definir as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da educação básica, é dado em competências que são padronizadas e mensuráveis. Não há surpresas e pode operar a *função tranquilizante* do discurso pedagógico em função do saber útil (ORLANDI, 1996).

Orlandi (1996, p. 30), ao propor a definição do discurso pedagógico, afirma que a linguagem escolar⁹ “torna óbvio o que é complexo” através de uma função tranquilizante, na qual “não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta”. Nesse caso, ao tornar as competências mensuráveis através de avaliações de resultados palpáveis, em conjunto com a padronização das aprendizagens, caminha-se no sentido de uma homogeneidade e se “tranquiliza técnica e burocraticamente” (ibid., p. 30) a aprendizagem sob o pretexto da qualidade. Na BNCC, as aprendizagens essenciais são equivalentes às competências e habilidades.

Em concordância com Laval (2019), há um novo idioma¹⁰ na escola no qual se situa a *lógica da competência* e aproxima novamente o sistema escolar da máquina econômica:

Por trás da substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um “mercado do valor profissional” mais flexível e transparente. No entanto, a contradição continua: é preciso uma norma geral que evidencie a competência e garanta uma “métrica comum”, função que é cumprida justamente pela certificação escolar. Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é

⁹ Aqui entende-se a escola como instituição na qual parte da educação ocorre como um processo. Estabelecidas as competências e habilidades pela BNCC, tanto alunos como professores têm acesso a elas e conhecimento delas.

¹⁰ O autor se refere a relação entre economia e educação em que o campo lexical permite que termos transitem do campo da economia ao ensino com concepções homogêneas sem que se problematize uma passagem da escolaridade para a atividade de maneira contínua.

introduzir a “lógica da competência” na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela (LAVAL, 2019, p. 79).

O neoliberalismo por meio da ação em políticas públicas educacionais, utiliza-se da escola, aparelho ideológico, para impregnar seu discurso na sociedade. Com isso, certos grupos sociais podem usufruir do poder. Um ensino pautado em competências não só reproduz a concorrência, base do sistema neoliberal, como também a inculca nos alunos, reproduzindo as desigualdades ao não considerar na formação os fatores sociais, mas apenas os individuais. Dessa forma, na pedagogia moderna organizada por competências, “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (RAMOS, 2006, p. 222).

O foco no desenvolvimento de *competências* como fundamento pedagógico pode trazer um viés em que o conteúdo conceitual, advindo dos conhecimentos científicos de cada área, no currículo por disciplinas, perde seu valor para dar lugar à construção de um saber-fazer por meio de competências, de forma que “a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços” (RAMOS, 2006, p. 222).

Macedo (2016) definiu essa demanda curricular como *conhecimento para fazer algo*. No contexto atual, baseia-se numa concepção utilitária e pragmática do conhecimento, mais próxima ao funcionamento econômico aplicado à educação. Macedo (2016) avalia que as articulações entre pragmatismo, gerencialismo neoliberal do aprender a aprender, concepções pedagógicas voltadas para a relação educação e trabalho e ensino por competências entram em consenso a partir do ideal comum de democratização do saber, de modo a significar, no currículo, a predominância de um caráter instrumental do conhecimento. Sobre isso, a autora afirma

A tradição de objetivos associados a conteúdos – o que, com alguma licença, talvez se pudesse chamar de eficiência social – é contraposta a competências genéricas (ou capacidades gerais) aptas a dar conta dos novos modos de organização e legitimação do conhecimento e, principalmente, passíveis de ser dominados por todos. Tanto a teoria crítica como o progressivismo já vinham, historicamente, denunciando o caráter abstrato do conhecimento disciplinar. O discurso da competência não é, certamente, o primeiro a apontar para o saber contextual e, seguramente, o faz de maneira distinta daquela propagada tanto por uma quanto por outro. Como intuem Yates e

Collins (2012), todavia, ao se contrapor ao saber abstrato, esse discurso se apresenta como resposta a uma série de demandas, desde aquelas por igualdade democrática até as postas pela condição pós-moderna no que diz respeito à legitimação do saber (MACEDO, 2016, p. 57).

Nesse sentido, o termo competência poderia figurar como uma maneira de conciliar as demandas inicialmente antagônicas – conhecimento em si e conhecimento para fazer algo (MACEDO, 2016) – já que o termo compreende: saber fazer, que é a mobilização do caráter instrumental do conhecimento (conhecimento para fazer algo); aliado ao aprender a aprender, que é o caráter experimental pautado no conhecimento científico (conhecimento em si); e ao saber ser, que é o conhecimento sobre si, ou seja, a incitação ao controle das emoções para torná-las eficientes. A utilização do termo competência não deve, entretanto, ser visto como meramente descritivo ou neutro, pois

O emprego estratégico do termo tanto na empresa quanto na escola é indissociável da nova “gestão dos recursos humanos”, em que a escola representa o papel primitivo. Esse uso visa sobretudo por em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo (LAVAL, 2019, p. 76).

A noção de competência então vem se naturalizando apenas como ação, inteligência prática, instrumental e comportamentalista. Isso não seria, a partir da Base Nacional, uma inculcação de educação como simples mercadoria? Veja-se o que Macedo (2016, p. 62) diz sobre isso

O caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* é universalizado em competências descritas de forma genérica, exigência de uma política que impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação. No limite, o que Labaree (1998) denominou mobilidade social, tal certificação se torna credencialismo, produzido, em última instância, pela mesma comunidade que define certos conhecimentos como verdade e que controla o que vale como *conhecimento em si*. No que tange a esse conhecimento, universal e generalizável, sua exterioridade em relação ao sujeito o transforma em um bem a ser adquirido, com valor de troca por justiça social e igualdade democrática (MACEDO, 2016, p. 62).

A lógica da competência vai significando competência apenas como condutas e práticas observáveis. Isso se relaciona intimamente à eficiência. Como exposto, a eficiência prega a avaliação e, principalmente, a padronização como formas mensuráveis de qualidade. Dessa forma, a razão neoliberal atinge o tecido social em

diversas articulações em que há o predomínio da cultura do capital. No aluno é inculcado um modo de ser e agir condizente com essa razão neoliberal, em que ele passa a crer que a única saída é o investimento nas competências individuais. Isso pode gerar concorrência e responsabilização (compatível com a demanda por *accountability*, que será discutida em momento posterior) em um ambiente em que há diversidade de saberes e aprendizagens. Como a educação se torna então produto para atender ao mercado, em especial ao mercado de trabalho, questões como o desemprego passam a ser responsabilidade individual, à medida que competência é uma habilidade individual e não um problema estrutural-social do próprio sistema. Ramos (2006, p. 291) corrobora tal perspectiva

A competência, inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, reverte-se em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural (RAMOS, 2006, p. 291).

Sobre isso Pêcheux (1995), retomando Althusser (1998), já afirmava que um erro comum é não considerar a ideologia como força material e constitutiva dos sujeitos. A interpelação ideológica é ainda um funcionamento poderoso: o sujeito acredita ser livre das amarras ideológicas, em uma ilusão de autonomia, quando é a evidência desse funcionamento, o efeito ideológico elementar (ALTHUSSER, 1998). Para Althusser (1998), a ideologia não tem história e é eterna como o inconsciente, não se pode, dessa forma, apagar tal funcionamento.

Como exposto em outro momento nesta seção, a razão neoliberal atinge o tecido social e as fronteiras entre educação e economia vão se tornando turvas, de modo que um conceito como o de competência passa a circular perfeitamente nas duas esferas sem que se questione a quais propósitos serve a naturalização da relação ensino – qualificação para o trabalho. Para auxiliar na resolução da pergunta *Quais os efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação emergem do texto da BNCC?* passar-se-á as considerações sobre a razão neoliberal exercendo seus efeitos sobre o objeto em estudo.

2.4 RACIONALIDADE NEOLIBERAL PARA ALÉM DA ECONOMIA

Para iniciar, traz-se a citação abaixo para esclarecer o termo racionalidade neoliberal, parte do título dessa seção, e apresentar a definição de neoliberalismo com o qual o presente trabalho dialoga.

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17, destaques no original).

Nessa perspectiva, tomando a racionalidade, o neoliberalismo se apresenta, em linhas gerais, como um modo de governo e autogoverno de condutas pautadas por pressupostos do mercado – concorrência e gestão da empresa privada. Entretanto, tal funcionamento é complexo, não sendo restrito apenas à esfera econômica. O sucesso desse funcionamento neoliberal se dá justamente porque ele está presente na estrutura social, a norma neoliberal atinge inclusive os indivíduos. Vê-se que para além de um sistema econômico, sob uma atualidade histórica, o neoliberalismo vem se apresentando sob um processo complexo de articulações entre outras esferas chegando a ditar um modo de viver, ou seja, até mesmo uma nova subjetividade. Dardot e Laval (2016, p. 7), acerca disso, afirmam que, pela racionalidade neoliberal, a “lógica do capital” se estende “a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”.

As políticas públicas escapam ao funcionamento da racionalidade neoliberal? A proposição de uma norma como a BNCC configura-se como um dispositivo de entrada da educação como valor econômico? Numa época em que há um apelo ao conhecimento produtivo, educação e economia estão intimamente ligadas. Para Laval (2019, p.17)

A escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo

econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (LAVAL, 2019, p. 17).

O modelo da empresa tem sido tomado como modelo de gerenciamento não apenas para o Estado e as instituições a ele ligadas, como a escola, mas também para o próprio indivíduo. Nesse modelo, há um forte apelo a técnicas em prol da eficiência. Daí que entra a regulamentação pela normatização e avaliação, que combina o controle com a gestão privada no setor público: um modelo padrão inserido na educação, pressuposto da razão neoliberal. Não seria então, nesse sentido, a BNCC, enquanto uma diretriz (que concentra o que o professor deve ensinar e o que o aluno deve aprender, a nível nacional), uma técnica sistemática para a eficiência, um dispositivo neoliberal?

A ação do neoliberalismo visa “criar situações de concorrência que supostamente privilegiam os mais ‘aptos’ e os mais fortes e a adaptar os indivíduos à competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 288). Assim, a instituição de uma diretriz poderá fomentar uma concorrência entre os estabelecimentos de ensino público e privados: se a diretriz é a mesma, os alunos e as famílias não se sentiriam tentados a procurar aqueles nos quais os resultados são mais satisfatórios? Algumas decisões governamentais já caminham nesse sentido¹¹.

Além da concorrência, a regulamentação por meio da instituição de um procedimento padrão para posterior avaliação constitui a eficiência dentro do dispositivo neoliberal. A eficiência é dada por resultados. Os resultados, por sua vez, advêm de avaliação e a avaliação pauta-se no que foi estipulado como o padrão. A eficiência econômica, presente na lógica neoliberal, passa a ditar a eficiência escolar. Isso cativa muitos à medida que prega a diminuição dos gastos públicos. A instituição de uma norma como a BNCC, utilizando de poucos recursos e baixo investimento, seria capaz de trazer qualidade à educação? Mais ainda, a diretriz associada à

¹¹ No Fórum Econômico Mundial, o então Ministro da Economia brasileiro expôs que pretende implementar vouchers para a educação a fim de combater a desigualdade. Essa ideia de vouchers para educação já foi proposta por Milton Friedman (1955), com uma versão francesa de cheque-educação, com o intuito de “desnacionalizar a educação” (LAVAL, 2019).

avaliação poderia se constituir como uma dupla promessa para alunos e professores?
 Nas palavras de Macedo (2014, p. 1553)

Por um lado, a avaliação vai garantir boas práticas, promovendo o sucesso do aluno e possibilitando ao professor cumprir com as impossíveis metas sociais que dele [e da educação] se espera. Por outro, há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa (MACEDO, 2014, p. 1553).

O que não se percebe é que, a longo prazo, isso contribui para a educação perder seu sentido de direito social garantido pelo Estado. Além disso, como trabalha-se com a perspectiva da análise do discurso, em que é preciso analisar a “*determinação histórica dos processos de significação*” (ORLANDI, 1996, p. 12, grifo no original), o sentido de eficiência está ligado às condições de produção do que seria essa eficiência. Se hoje a escola deve ser gerida com rigor, custo zero e atender ao que interessa à sociedade, é essa a construção social para eficiência que passará a figurar no imaginário dos sujeitos da educação. Em conformidade com Laval (2019, p. 212-213)

Hoje, é a lógica econômica que determina como o sentido de eficiência é entendido. [...] O horizonte de finalidades da educação se enevoa sob objetivos em geral numéricos (número de formados, taxa de reprovação ou de sucesso escolar), que por sua vez estão ligados aos investimentos e às necessidades de mão de obra da economia (LAVAL, 2019, p. 212-213).

Ainda sobre isso, Macedo (2017), analisando o processo de elaboração da base nacional, em especial a segunda versão, identificou dois movimentos, inicialmente antagônicos, mas que por vezes se identificam na construção do currículo, os quais a autora denominou: demandas críticas por justiça social e demandas neoliberais por *accountability*. Para a pesquisadora, a primeira carrega questões acerca da equidade, justiça, oportunidade e demandas das minorias enquanto a segunda está ligada ao pensamento neoliberal de responsabilização, avaliação e prestação de contas. Em certo momento, a autora mostra, amparada em outras pesquisas de autoria própria (MACEDO, 2015), que o segundo tipo de demanda logrou êxito na significação do significante “direitos de aprendizagem e ensino”, já que poderia ser mensurável, aproxima-se das noções de performatividade,

competências e regulação. Ampliando essa discussão, Macedo (2017, p. 513) citando Pinar et al. (1995) considera que

Na segunda parte do documento, as demandas por *accountability* ganham mais visibilidade. Essa parte permanece estruturada por áreas de conhecimento e disciplinas, e o diálogo preferencial se faz com a literatura dos respectivos campos temáticos ou disciplinares. Novamente, é importante caracterizar que o termo “objetivos” não remete apenas a demandas por *accountability*: em não poucos casos, demandas críticas por justiça social estão presentes como preocupações que norteiam a seleção e a organização dos objetivos. No entanto, do ponto de vista do currículo, está-se diante de uma tradição marcada pela racionalidade técnica, herdeira da administração científica, que congrega um conjunto de modelos de elaboração curricular cujo núcleo central é a relação entre a definição de objetivos de aprendizagem (ou ensino) e a avaliação de sua consecução (PINAR *et al.*, 1995 apud MACEDO, 2017, p. 513).

Reforçando a ideia, Dardot e Laval (2016) falam a respeito da fábrica do sujeito neoliberal em que a produção do sujeito “accountable”, autorresponsável, caminha no sentido de sancionar um modelo de mercado. Em relação à educação, isso se articula muito bem ao controle, à avaliação e ao estímulo ao bom desempenho. Para esses autores, a avaliação é um meio de orientar o bom desempenho, ou seja, “técnicas de auditoria, vigilância e avaliação” são empregadas com vistas a “aumentar essa exigência de controle de si mesmo e bom desempenho individual” (ibid., p. 350). A demanda por *accountability*, já identificada por Macedo (2017), também facilita a prestação de contas da educação para a sociedade. A implementação de uma base comum nacional juntamente com instrumentos de avaliação (Saeb/PISA) pautados nessa diretriz não seriam uma tentativa de mensurar a qualidade? Escola, pais, alunos e professores têm acesso ao desempenho por meio do resultado, o que cria a ilusão de sucesso. Ademais, pode fomentar uma cadeia de controle, já que a escola irá cobrar do professor um bom desempenho, por sua vez, o professor é obrigado, pela avaliação, a impor ao aluno a pressão para atender aos resultados. Diante do exposto, parece que há um apontamento para uma inserção da lógica neoliberal através do modelo de gestão da empresa privada na educação¹².

¹² Em parceria com o Instituto Unibanco, o atual governo de Minas Gerais lançou para o Ensino Médio em 2019 o programa Jovem de Futuro. Dentre outras coisas, o objetivo é gerenciar, com uso de plataformas específicas e a participação de gestores e professores, os indicadores que constituem o Ideb. O programa faz com que a equipe escolar trace metas para aumentar as notas nas avaliações de Português e Matemática, bem como diminuir as taxas de reprovação nas etapas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Médio.

À vista disso, o que se depreende do funcionamento dessa razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) é que ela se molda como uma realidade construída em que o Estado e suas instituições devem ser vistos como uma empresa, assim, há um apagamento do direito público. Esse funcionamento chega a atingir o indivíduo, já que a empresa se torna um “modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016), em outras palavras, somos subjetivados pelos modos ditados por essa razão neoliberal.

Ao mesmo tempo em que o foco está na independência do indivíduo, ao pretendê-lo autorresponsável, a razão neoliberal o subjetiva, o molda como um sujeito “empresa de si”, aquele que pensando trabalhar em função de seu próprio lucro, faz lucrar a economia. Enquanto aparelho ideológico de Estado, a escola passa a reproduzir esse funcionamento e enquanto instituição social não consegue fugir das amarras da razão neoliberal, conseqüentemente isso se aplica à educação, principalmente em um momento em que a BNCC pretende normatizar as aprendizagens. Logo, observa-se o neoliberalismo agindo pela política pública. O aparelho ideológico escolar neoliberal funciona pela ideologia neoliberal em que o mundo é naturalizado pelo princípio da economização, ou seja, o modelo de mercado invade a educação através de técnicas econômicas principalmente de avaliação e ranqueamento, iniciadas pela instauração de padronização das aprendizagens. Em outras palavras, o aparelho ideológico escolar neoliberal preocupa-se em produzir dados para avaliações internas e externas para mensuração da qualidade da educação como sinônimo de eficiência por meio da criação de uma base nacional.

Diante das colocações acima pode-se afirmar que o neoliberalismo é “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Assim, não estaria a política pública educacional, por meio da instituição de uma base nacional comum, se moldando em um dispositivo de controle da formação de indivíduos dentro da perspectiva neoliberal?

Partindo da constatação da interpelação ideológica, a pesquisa procura compreender em que medida os efeitos de sentido sobre a BNCC contribuem para a significação da educação. Para o estudo desses efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação, apresenta-se a seguir os pressupostos da Análise do Discurso que são o suporte teórico para tal investigação.

3 BNCC SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANÁLISE

[...] Pêcheux sempre trabalhou com andaimes, ou seja, isso que se coloca sobre a fachada de uma casa para subir até o teto dela. Os andaimes são as armações em tábuas que colocamos contra o muro para poder escalar. E ele sempre considerou que era alguém que colocava os andaimes e, portanto, alguém que não construía alguma coisa acabada, fechada. E os andaimes podem se desmontar, podem se remontar, se colocar em outro lugar.

(Francine Mazière)

A Análise do Discurso – AD tem origem na França, no final dos anos 1960, com a influência dos estudos de Jakobson e Benveniste em torno da enunciação e de Saussure na concepção de linguagem como ciência e com um cenário político conturbado (Maio de 68), assim surge a teoria pecheuxtiana. Segundo Santos (2013, p. 214)

Nessa atmosfera, é possível pensar a AD como uma disciplina transversal. Afinal, os escritos de Pêcheux e a teoria da análise do discurso surgem em meio a questões sociais e políticas de seu momento, permeados pela história. Não por acaso, na primeira época da AD, pensada por Pêcheux, a temática centrava-se no discurso político, haja vista o contexto social em que se achava inserido. Naquele momento, entendiam as pessoas que havia uma crítica ideológica nas manifestações políticas, mas carregada de caráter científico e, portanto, objetiva (SANTOS, 2013, p. 214).

Um olhar para a história do surgimento da AD traz a compreensão da razão pela qual um dos fundamentos da AD, a saber a determinação histórica dos processos de significação, é tão caro à teoria. Daí vem ainda a consideração de Pêcheux acerca da elaboração de uma máquina eficaz na análise automática do discurso. Nesse

momento, também questões marxistas são internalizadas no pensamento e na obra de Pêcheux.

Para entender e discutir o funcionamento ideológico da BNCC recorre-se a Michel Pêcheux, já que este autor, claramente pautado nas observações de Althusser, caminha no sentido de propor o conceito de discurso como uma forma de estabelecer uma relação entre ideologia e linguagem.

Na linha marxista, Althusser caminha no sentido de demonstrar como os aparelhos ideológicos de Estado, ao funcionar pela ideologia, geram mecanismos de reprodução das condições materiais, políticas e ideológicas da dominação. O autor ainda elenca hipóteses para explicar o funcionamento ideológico, sendo uma forma de representação simbólica da relação homem e realidade, dotada de materialidade, ou seja, possui uma existência material nas práticas dos aparelhos ideológicos e tem por função a interpelação, isto é, constituir indivíduos em sujeitos. Segundo Brandão (2004, p. 26) “Como categoria constitutiva da ideologia, será somente através do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível”.

Esse breve caminho é importante, pois Pêcheux se apropria do materialismo histórico de Marx e das contribuições de Althusser, em especial a interpelação, para formular a teoria do discurso. Nas palavras de Brandão (2004), as significações emergem por meio da tríade básica da teoria da AD que é representada pela formação discursiva – FD, formação ideológica – FI e condições de produção – CP.

O conceito de FI tem sua relevância para a teoria do discurso, pois “O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (BRANDÃO, 2004, p. 46).

O que é discutido sobre formação ideológica o é por se considerar nessa pesquisa que, para a teorização de Pêcheux sobre o discurso, esse conceito é imprescindível para a identificação dos efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação. Dessa forma, concorda-se com Brandão (2004, p. 47) na afirmação de que “os discursos são governados por formações ideológicas”.

Passa-se então para a definição do discurso, conceito-chave para a teoria e para a presente pesquisa, à medida que, como já dito anteriormente, o discurso estabelece a relação entre a linguagem e a ideologia.

Dada a relevância da Análise Automática do Discurso – AAD (1969) na fundação da Análise do Discurso (AD), inicia-se por considerações que levaram Michel Pêcheux à elaboração do termo discurso. Em princípio, Pêcheux (1997, p. 66) reconhece a contribuição de Saussure em relação à perspectiva da língua como sistema, nas palavras dele, a “passagem da função ao funcionamento”. O autor enfatiza que

Ora, o deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, diremos que não se deve procurar o que cada parte *significa*, *mas quais são as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não) (PÊCHEUX, 1997, p. 62, grifos no original).

Porém, o mesmo autor argumenta no sentido de que ainda seria preciso mais um deslocamento, uma “mudança de terreno” (ibid., p. 73), de forma a abordar o nível da particularidade (da ordem do discurso), entre o universal (da ordem da língua) e o singular (da ordem da fala). O sentido, então deixado de fora pela Linguística, é retomado por Pêcheux em uma abordagem científica por meio do discurso. Conforme o autor,

Parece que há aqui uma dificuldade fundamental, presa à natureza do horizonte teórico da linguística, mesmo em suas formas atuais: pode-se enuncia-la dizendo que não é certo que o objeto teórico que permite pensar a *linguagem* seja uno e homogêneo, mas que talvez a conceptualização dos fenômenos que pertencem ao “alto da escala” necessite de um deslocamento da perspectiva teórica, uma “mudança de terreno” que faça intervir conceitos exteriores à região da linguística atual (PÊCHEUX, 1997, p. 72-73, destaques no original).

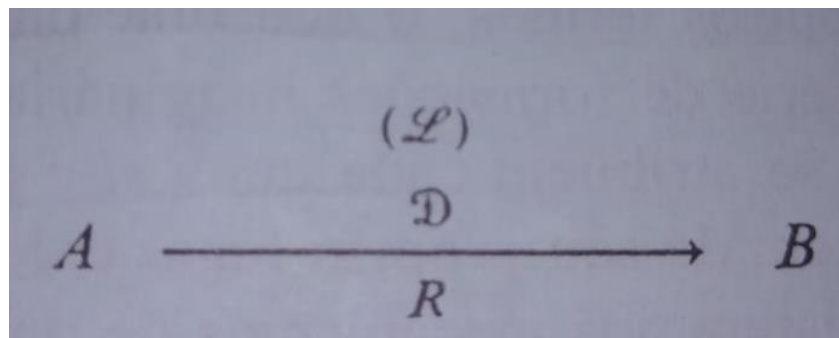
A língua como sistema, assim como estabelecida por Saussure, continua tendo grande relevância, porém, Pêcheux (1997) traz para consideração as “condições de produção”. Utilizando-se do exemplo do discurso de um deputado na Câmara, Pêcheux (1997) mostra que o discurso não é apenas “da ordem da *fala*” (ibid., p. 76, destaque no original), mas correspondente “a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (ibid., p. 77, destaque no original). De acordo com o autor:

Em outras palavras, um discurso é sempre pronunciado a partir *de condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que enuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é uma outra forma de ação política (PÊCHEUX, 1997, p. 78, destaques no original).

O linguístico e o extralinguístico são constitutivos do “processo de produção discursivo” (ibid., p. 74-75), assim como do sentido. A passagem acima é reveladora da pertinência da ponderação de Pêcheux nesse momento sobre o jogo de lugares e das posições ocupadas pelos locutores dentro de dada formação social.

Retomando os postulados de Jakobson sobre o esquema informacional, abaixo reproduzido, Pêcheux (1997) avança na postulação do conceito de discurso reconhecendo a dependência deste das imagens dos interlocutores do discurso, bem como do referente. No esquema de Jakobson, que Pêcheux reproduz em AAD-69 para embasar e ao mesmo tempo avançar na conceituação, o destinador (A) envia uma mensagem, comunica uma informação ao destinatário (B) tendo como base o referente (R).

FIGURA 1 – Esquema informacional



Fonte: JAKOBSON, 1963 *apud* PÊCHEUX, 1997, p. 81

Assim, tem-se, respectivamente, de acordo com o esquema informacional acima reproduzido:

A: o “destinador”,

B: o “destinatário”,

R: o “referente”,

(L): o código linguístico comum à A e B,

→ : o “contato” estabelecido entre A e B,

D: a sequência verbal emitida por A em direção a B (PÊCHEUX, 1997, p. 81).

Com isso, o autor pôde buscar embasamento em Jakobson para enfatizar a relevância da imagem dos interlocutores ao passo que pode preferir a ideia apenas de uma comunicação ou transmissão de informação e ainda avançar para a elucidação do conceito de discurso, conforme segue:

Observamos que, a propósito de “D”, a teoria da informação, subjacente a este esquema, leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B (PÊCHEUX, 1997, p. 82, destaques do autor).

Pêcheux, em AAD – 69, enuncia que não se trata de uma mera transmissão de informação entre os locutores sobre o referente, anunciando o termo **discurso** como preferencial, sendo este definido como “efeitos de sentidos entre os pontos A e B” (1997, p. 82), em que A e B são representações, posições ocupadas em uma formação social. Ainda conforme o autor, partiu da hipótese de que “esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Ibidem, destaque no original). Isso revela a “primeira definição empírica geral” (COURTINE, 2014, p. 49) das condições de produção realizada pelo autor, bem como a importância dos sujeitos na constituição dos efeitos de sentido e do discurso.

A conceituação proposta por Pêcheux (1997) não admite a linguagem enquanto mero instrumento de comunicação ou transmissão de informação. Por efeito, entende-se que não há um único sentido, mas possibilidades de sentidos a serem considerados em virtude da materialidade histórica, do social e do sujeito, a título das condições de produção. Assim, pode-se tomar o sentido como sendo constituído por processos discursivos na relação com a língua. Dessa feita, a AD se faz essencial para a presente pesquisa, já que a materialidade linguística do texto do documento analisado

é a base para chegar-se aos processos discursivos que constituem os efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação. Dentro da perspectiva discursiva, a língua é fundamental para a construção da análise do objeto.

Para se compreender o discurso como efeitos de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1997), é preciso ver que os “pontos A e B” (posições), chamados locutores, constituem os sujeitos. Pêcheux (1997) se apoia em Althusser (1998) para reafirmar a interpelação ideológica como um funcionamento poderoso: o sujeito se acredita livre das amarras ideológicas, em uma ilusão de autonomia, quando, na verdade, é a evidência desse funcionamento, o efeito ideológico elementar (ALTHUSSER, 1998). Conforme Althusser (ibid., p. 94-95)

Como dizia São Paulo admiravelmente, é no “Logos”, leia-se na ideologia, que aprendemos “o ser, o movimento e a vida”. Segue-se que, tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que você e eu somos sujeitos – e até aí que não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se trata de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (ALTHUSSER, 1998, p. 94-95, destaques no original).

Pêcheux (1995, p. 133) acrescenta que a interpelação faz parte de processos de “‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito”.

Para Althusser (1998) a ideologia não tem história e é eterna como o inconsciente, não se pode, dessa forma, apagar tal funcionamento. Nas palavras do autor:

Eu diria, fornecendo uma referência teórica retomando o exemplo do sonho, desta vez na concepção freudiana, que nossa proposição: a ideologia não tem história pode e deve (e de uma forma que nada tem de arbitrária, mas que é pelo contrário teoricamente necessária, pois há um vínculo orgânico entre as duas proposições) ser diretamente relacionada à proposição de Freud de que o *inconsciente é eterno* isto é, não tem história (ALTHUSSER, 1998, p. 84, destaque do autor).

Assim, a ideologia funciona de forma a engendrar a ilusão do sujeito dono de seu dizer, o sujeito que "funciona por si mesmo" (Pêcheux, 1995, p. 133). Daí a relação entre o discurso e a ideologia. A materialidade do discurso e do sentido é atestada pela interpelação do indivíduo em sujeito, ou seja, o sujeito é interpelado por formações discursivas que remetem a formações ideológicas.

Basilar para o entendimento da relação entre sujeito, sentido e ideologia é a afirmação de que "as ideologias não são feitas de 'ideias', mas de práticas" (PÊCHEUX, 1995, p. 144). Caminhando com essa afirmação, Pêcheux (1995) faz alguns apontamentos importantes para a compreensão do que viria a ser uma formação ideológica. Em *Semântica e Discurso*, o caminho teórico traçado pelo autor demonstra que não é como se houvesse uma ideologia correspondendo a cada classe, como se fosse algo anterior a luta de classes. Além disso, para Pêcheux (1995), os aparelhos ideológicos contribuem para que uma ideologia se torne dominante, mas eles são espaço de luta, de transformação, pois não apenas reproduzem as condições de produção, eles são "o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes" (ibid., p. 145). Para mais, o autor enfatiza a complexidade das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, conforme segue:

Podemos, de agora em diante, dar mais um passo no estudo das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção dizendo que essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado* que essa formação social comporta. Digamos bem, conjunto complexo, isto é, com relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus "elementos", e não uma simples lista de elementos: na verdade, seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação (Pêcheux, 1995, p. 145).

A hipótese de a Base Nacional sofrer os efeitos de uma razão neoliberal encontra-se respaldada na consideração de que esta faz parte de uma política pública voltada para a Educação Básica e que se encontra em uma formação social em que há a presença dessa razão neoliberal agindo pelos aparelhos ideológicos de Estado. Assim, a afirmação de que as ideologias são feitas de práticas ganha força ao considerar-se a BNCC como discurso – espaço de encontro entre materialidade da

língua e materialidade da história. Sobre isso, Pêcheux (1995, p. 146) afirma que “os ‘objetos’ ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a ‘maneira de se servir deles’ – seu ‘sentido’, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem”.

Há que se considerar ainda que a escola não é o único aparelho em funcionamento na formação social atual, há sempre um “conjunto complexo”, como bem destaca Pêcheux na passagem acima. Para reforçar a defesa de uma formação ideológica como constituidora dos sentidos, é preciso relacioná-la às práticas de classes (no sentido da luta de classes, posições em antagonismo que constituem uma formação social) em sua concretude. Conforme Pêcheux (1995, p. 146)

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter "regional" e comportam posições de classe: os "objetos" ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a "maneira de se servir deles" - seu "sentido", isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia (PÊCHEUX, 1995, p. 146).

A luta de classes é nada mais que a tentativa de imposição de “novas relações de desigualdade-subordinação” (PÊCHEUX, 1995, p. 147) por meio dos aparelhos ideológicos sob a forma de uma formação ideológica. Pêcheux (Ibidem) assim resume:

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do "todo complexo com o dominante" das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

Caminhando no sentido de melhor compreender a formação ideológica por meio da proposição de que “Só há prática através de e sob *uma* ideologia” elaborada por Althusser (1998), Pêcheux (1995) destaca a pluralidade das formações ideológicas “sob a forma de uma combinação (todo complexo com dominante) de elementos” (PÊCHEUX, 1995, p. 149). Assim, o autor evidencia que uma formação ideológica não corresponde à Ideologia em geral e nem à ideologia dominante, pois possui uma “existência histórica e concreta” (ibid., p. 151). Dessa maneira a instância

ideológica age na reprodução das relações sociais e “é pela existência de *aparelhos ideológicos de Estado* que essa reprodução está materialmente assegurada” (COURTINE, 2014, p. 71, destaque do autor). Courtine (Ibidem) ainda assevera que “trata-se de realidades complexas que colocam em jogo práticas associadas a relações de lugares (determinados pelas relações de classes)”.

Daí que se chega ao ponto central para a nomeação de uma formação ideológica neoliberal hipoteticamente estabelecendo sentido para a BNCC e conseqüentemente para a educação. Para a nomeação de uma formação ideológica neoliberal considera-se que:

- a) Uma formação ideológica possui uma existência histórica e concreta;
- b) Uma formação ideológica remete a um “todo complexo com dominante” e passa pelos aparelhos ideológicos de Estado e;
- c) Uma formação ideológica são atitudes e representações que remetem a posições sempre em conflito umas com as outras.

Esse conjunto complexo de atitudes e representações – que constituem uma FI – articuladas a posições de classe em conflito com outras configura uma formação ideológica neoliberal que compreende um conjunto de atitudes e representações no qual o mundo é configurado como uma grande empresa. Assim, uma FI neoliberal atravessa as relações sociais entre as posições de classe de modo contraditório, nas palavras de Pêcheux (1995) são relações de “contradição-desigualdade-subordinação”. Essas posições de classe são “políticas e ideológicas” e “não se devem aos indivíduos”, mas “se organizam em formações” (HAROCHE et al., 1971, p. 102 apud COURTINE, 2014, p. 71) dentro de uma conjuntura que representa o funcionamento social conforme os princípios do mercado, naturalizando, pelo princípio neoliberal da economização, o modelo de mercado para além da economia.

Pêcheux promove uma reflexão a respeito da importância da língua na constituição dos processos discursivos, uma vez que todo “*processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*” (PÊCHEUX, 1995, p. 92, destaque no original), de modo que os efeitos de sentido também se articulam na relação sujeito – ideologia. Em conformidade, Courtine (2014, p. 72) enfatiza que “é nesse quadro que se considera a relação das ideologias com o discurso. Se as ideologias têm uma ‘existência material’, o discursivo será considerado como um de seus aspectos materiais”.

Partindo dos pressupostos da evidência do sujeito e do sentido quando fala do caráter material do sentido, já que há o engodo da transparência da linguagem, Pêcheux (1995, p. 160) aponta para a dependência do sujeito e do sentido para o “todo complexo das formações ideológicas”. O autor assim afirma:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p. 160, destaques do autor).

Destarte, o indivíduo apenas se torna sujeito quando traços de uma determinada formação discursiva – FD (dominante) – advindos do sempre-já-aí, complexo e interdiscursivo por natureza, o interpelam. É de uma formação discursiva e de uma formação ideológica que advém ainda o sentido das palavras ou dos enunciados, pois estes estão determinados tanto pelas posições ideológicas (formação ideológica) quanto pelo que se pode e deve ser dito (formação discursiva).

Com isso, Pêcheux (1995) elabora o fenômeno da evidência do sujeito e do sentido através do que ele denominou “esquecimentos” para relacionar sujeito, ideologia e linguagem. Conforme o autor:

Concordamos em chamar *esquecimento nº 2* ao "esquecimento" pelo qual todo sujeito-falante "seleciona" no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase - *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*

Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro "esquecimento", o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remeta, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que - como vimos - esse exterior determina a formação discursiva em questão (PÊCHEUX, 1995, p. 173, destaques do autor).

Para constituir-se sujeito pela linguagem como discurso, o sujeito é interpelado pela ideologia e acredita que controla o seu dizer, bem como a interpretação de seu interlocutor: o sentido não é único, há “efeitos de sentido”. Essas são as ilusões do sujeito e do sentido.

Dessa maneira, no texto de 1975, Pêcheux caminha para discutir a relevância da articulação entre história, ideologia e linguagem por meio das formações ideológicas e discursivas. As formações ideológicas associam-se a uma complexa inter-relação entre práticas e lugares sociais. Por sua vez, uma formação ideológica é composta por formações discursivas: espaço em que os processos discursivos constituem os efeitos de sentido.

A interpelação, conceito proposto por Althusser (1998), resume-se na afirmação de que é a ideologia que fornece o sujeito como evidência. Caminhando com Althusser (1998), Pêcheux (1997) deu um passo adiante quando se propôs a estudar a significação na língua. Assim, por meio dos pressupostos da evidência do sujeito e do sentido, Pêcheux caminha no sentido de apontar a dependência tanto do sujeito quanto do sentido para as relações entre estes e as formações discursivas e ideológica (PÊCHEUX, 1995).

Falar de formação ideológica é falar de posição (PÊCHEUX, 1995), isto quer dizer que uma formação ideológica

é um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras (HAROCHE *et. al.*, 1971, 102 *apud* COURTINE, 2014, p. 71-72).

Por isso é importante compreender sob qual formação ideológica, materializada pelo discurso, ocorre a interpelação. Assim, o sentido atribuído não é transparente, não é neutro, não é essencialmente pertencente à língua, mas é “determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Sobre isso, Pêcheux (*Ibidem*) assegura que

Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles, que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

O que está explicitado pela citação acima é o fato de a formação ideológica ser fundamental para a análise da constituição dos sentidos. Dessa forma, se hoje se tem

a inserção da gestão empresarial no funcionamento do Estado, do indivíduo como “empresa de si”, a busca pela eficiência e eficácia, a competição como princípio de mercado, os efeitos de sentido engendrados pela BNCC e que significam não só a própria BNCC, mas também a educação, é porque se constituem dentro de uma formação ideológica neoliberal, ou seja, uma(s) posição(ões) ou atitudes e representações ligadas a uma ou mais posição(ões) de classe caracterizada(s) por sua mutação histórico-social em princípios neoliberais. Dito de outra maneira, uma posição neoliberal é uma posição a partir da qual se vê a sociedade como uma grande empresa. Em intrínseca relação com a formação ideológica estão as formações discursivas em que os efeitos de sentido são engendrados. Nesse sentido, segue-se a definição das formações discursivas: espaço em que os processos discursivos constituem os efeitos de sentido.

Como uma formação ideológica é composta de formações discursivas, estes espaços são valiosos para a produção do discurso – os efeitos de sentidos. Conforme Gasparini (2021, p. 132) “a formação discursiva é espaço no qual se desdobram processos discursivos constitutivos do sentido, processos que se inserem em uma formação ideológica dada”.

Uma formação discursiva (FD), nesse sentido, está ligada às condições de produção do discurso, ou seja, é o que pode e deve ser dito a partir de uma posição. Pêcheux (1995, p. 160) assim define formação discursiva:

Chamaremos então *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (Pêcheux, 1995, p. 160).

Assim definida, uma FD apresenta ao sujeito do discurso, enquanto evidência, aquilo que ele acredita ser o seu próprio dizer e que, na verdade, é efeito da interpelação ideológica. Em outras palavras, o processo discursivo mostra a “identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). Sobre isso, Pêcheux (ibid., p. 162) ainda adverte

Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação

discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que "algo fala" (*ça parle*) sempre "antes, em outro lugar e independentemente", isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

A interdiscursividade é o “real exterior” (PÊCHEUX, 1995, p.194) do discurso. Mas, vale lembrar, não há exterior a ideologia. Em uma gama de possibilidades de pré-construídos, o discurso se materializa na língua apontando para formações discursivas específicas. Ao ser subjetivado, o sujeito evidencia-se enquanto sujeito à medida que se submete às formações ideológica e discursivas. Nesse caso, se submete à imposição ou disposição daquilo que o interdiscurso promove ao nível do dizer. Possenti (2003, p. 256) ajuda a explicar

Em outras palavras, o “todo complexo” põe à disposição um conjunto X de pré-construídos, mas, para cada sujeito, ou para cada “comunidade” de sujeitos (ou, ainda, para cada FD), só são selecionáveis os pré-construídos aceitáveis para essa FD. Dizendo de outro modo, só estão disponíveis, para cada FD, os pré-construídos cujo sentido é evidente para essa FD (POSSENTI, 2003, p. 256).

Então o que seria o interdiscurso? Esse conjunto de pré-construídos como real exterior do discurso, que oferece evidências e significações para o sujeito em relação com sua “realidade”. Pêcheux (1995, p. 162) assim responde:

[...] propomos chamar interdiscurso a esse "todo complexo com dominante" das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Dessa maneira, para a compreensão da discursividade, ainda é preciso falar sobre o interdiscurso. Este se apresenta sob o pré-construído (virtualidade disponível, “sempre-já-aí”), responsável por essa “realidade” e pelo “sentido” e sob a determinação da dominação da forma-sujeito (processo de sustentação), isto é, o sujeito posto em sua relação com o sentido (PÊCHEUX, 1995). O interdiscurso é lugar de absorção, por parte de uma FD, de pré-construídos disponíveis para que o sentido se evidencie como dominante naquela FD, remetendo a interesses ideológicos. Isso é importante porque o processo discursivo não pode ser analisado sem se levar em conta a “determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso” (COURTINE, 2014, p. 73). É o já-dito que torna possível, no interdiscurso, o dizer. Como uma

virtualidade disponível, o interdiscurso, a partir do sempre-já-aí, é parte integrante do processo para a constituição dos sentidos em uma determinada FD, como aquilo que pode e deve ser dito naquela formação discursiva.

Ante ao exposto acima, na AD o sentido não está na evidência, na transparência, ele é uma construção que leva em consideração as relações entre o sujeito e as formações discursivas nos processos de interpelações ideológicas. Assim sendo, a perspectiva discursiva, que adota o discurso como objeto, está interessada, como já dito anteriormente, nos efeitos de sentidos entre locutores. Da forma como coloca Pêcheux (1997, p. 25) a linguagem não é “instrumento de comunicação de informações”, pois apenas comunicar informações é o ponto em que se nota a evidência ideológica. O sujeito ideologicamente interpelado desconhece tal interpelação e se julga origem do dizer. Nas palavras de Gasparini:

É nesse sentido que a perspectiva de uma “comunicação de informações” é da ordem do engodo produzido pela ideologia: na medida em que supostamente corresponderia a uma transmissão de informações de um locutor que “sabe o que diz” a um interlocutor que seria capaz de captar a mensagem de acordo com as intenções do locutor (GASPARINI, 2021, p. 133).

O que é explicitado acima permite confirmar a relevância de ir além do que se pretende “comunicar” pelo texto do documento da BNCC para poder identificar os elementos linguísticos sob a ótica de uma formação discursiva que remete a uma formação ideológica, a partir das quais se produzem os efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação.

As considerações apresentadas anteriormente são essenciais para o estudo do objeto de pesquisa, em especial por considerá-lo como discurso, já que se torna espaço de (re)produção de efeitos de sentidos. Na próxima seção empreende-se uma leitura do objeto que pretende responder ao objetivo geral e aos específicos desta dissertação, resumidos pelo questionamento – quais são os efeitos de sentido (re)produzidos na BNCC sobre a própria BNCC e sobre a educação?

A partir da consideração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como discurso, a escolha do objeto aponta para um interesse da pesquisadora em relação às práticas e aos processos discursivos sobre e para a educação, em função de averiguar a possibilidade de sentidos para a educação a partir das projeções do discurso da BNCC sobre a educação.

A hipótese deste trabalho é a de que há um processo de economização da educação em curso na/pela BNCC, em que uma formação ideológica neoliberal opera alinhando pressupostos como a centralização curricular, em função da avaliação nacional e internacional para a qualidade da educação.

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, considerando que “a Análise de Discurso é antes de tudo uma ciência da interpretação, que trabalha com processos de significação” (ORLANDI, 2020, p. 254). O contexto da pesquisa brevemente explicado parte da homologação, pelo então ministro Rossieli Soares da Silva, da versão final de 2018 da Base Nacional Comum Curricular já contendo a etapa do Ensino Médio, o que passou a abranger toda a educação básica brasileira. Na forma de um documento normativo, a implementação das diretrizes propostas pelo documento em todas as escolas do país passa a ser obrigatória a partir de 2020. Dessa forma, a norma afeta não somente os currículos das escolas, mas também o ensino, a aprendizagem e, principalmente, o que se entende por educação. Assim sendo, o texto do documento é significativo na tentativa de compreender os efeitos de sentido sobre a BNCC e as relações desses efeitos com a significação da educação, pois condensa o que deve ser a educação brasileira e como ela deve ser estruturada, além de ser o documento norteador mais recente sobre a educação no país.

Optou-se por um recorte de análise no texto do documento que compreende mais precisamente a Apresentação, a Introdução, a Estrutura da BNCC, além dos textos introdutórios para o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e com as Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio. O recorte se dá uma vez que se julgou a parte inicial mais significativa, no sentido de que trata de uma perspectiva geral do documento em relação a toda a educação básica, ou seja, independe de áreas específicas do conhecimento: todas as disciplinas e professores estão sujeitos à determinação pelos princípios aí circulantes. Além de tratar do ensino de Língua Portuguesa, tanto no fundamental quanto no Médio, devido a pesquisadora exercer a profissão de professora da Educação Básica no conteúdo Língua Portuguesa. O processo da pesquisa se deu por meio da observação da materialidade linguística do texto da BNCC, de onde destacam-se sequências discursivas significativas para a compreensão dos efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação. As sequências discursivas foram analisadas numa tentativa de imbricamento entre descrição, a partir da materialidade linguística do texto, material

analítico e interpretação, pautadas nas condições de produção e no funcionamento discursivo: relação entre linguagem e ideologia. Conforme destaca Pêcheux (2006, p. 50) “descrever se torna indiscernível de *interpretar*”.

3.1 A BNCC ENGENDRANDO SENTIDOS PARA A PRÓPRIA BASE E PARA A EDUCAÇÃO

Através da leitura do texto do documento, foram identificadas ocorrências em que a BNCC faz referência a ela mesma (categoria da autorreferência). Isso ocorreu principalmente nas seções de Apresentação e Introdução. O quadro abaixo condensa as sequências em que é possível perceber esse funcionamento linguístico, bem como a predominância do tempo e modo verbal presente do indicativo.

Quadro 1- AUTORREFERÊNCIA

| | |
|--|---|
| (SD1) Slogan (SD2) A BNCC | Educação é a base (capa do documento). é uma peça central nessa direção [meta de aprendizagem de qualidade (p. 5) |
| (SD3) A BASE | é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (p. 5) |
| (SD4) A BNCC | por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início (p. 5) |
| (SD5) A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) | é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver (p. 7, grifo no original) |
| (SD6) A BNCC | é instrumento fundamental [para a garantia de um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes]. (p. 8) |

| | | |
|------------------------|----------|---|
| (SD12) BNCC | A | desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais e expressa, portanto, a igualdade educacional (p. 15) |
| (SD14) BNCC | A | propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (p.15) |

Fonte: autoria própria.

Além das ocorrências acima listadas, em que a BNCC faz referência a ela mesma pelo texto do documento, sendo a BNCC discursivamente significada, foram identificadas ainda ocorrências com estruturas marcadas a saber: A é X¹³ (que integram também o quadro 1) e A desde que/mas B, conforme o quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – ESTRUTURA A MAS/DESDE QUE B

| | |
|--|---|
| (SD9) Escolhas são possíveis | desde que contemplem os diferentes campos [estipulados pela BNCC], como também as articulações da BNCC com os itinerários formativos. (BNCC, 2018, p. 489) |
| (SD10) o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento | mas é preciso garantir a diversidade sugerida [pela BNCC] ao longo dos anos. (BNCC, 2018, p. 78), |

¹³ As sequências com estrutura A é X foram organizadas no Quadro 1 – Autorreferência, uma vez que elas também fazem parte deste funcionamento de referência que a base faz a ela mesma durante o texto do documento. Entretanto, o funcionamento da estrutura A é X encontrado nessas sequências é essencial também para o entendimento do funcionamento do que aqui se chamou discurso autoritário, contribuindo com a naturalização de BNCC como qualidade educacional (seção 3.2).

| | |
|---|--|
| (SD11) Se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema | desde que ao final do nível a diversidade indicada [pela BNCC] tenha sido contemplada. (BNCC, 2018, p. 75-76) |
|---|--|

Fonte: autoria própria.

O quadro 3, abaixo representado, condensa outras duas sequências discursivas analisadas e importantes para os efeitos de sentido identificados por esta pesquisa, uma vez que nas sequências apresentadas no quadro 3, apoia-se o efeito de contradição entre homogeneidade e heterogeneidade, que será analisado posteriormente de forma mais detalhada (seção 3.3).

Quadro 3 – Homogeneidade x Heterogeneidade

| | |
|----------------------------|---|
| (SD7) Competência Geral 5 | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9, grifo nosso). |
| (SD 8) Competência Geral 6 | Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e |

responsabilidade (BNCC, 2018, p. 9, grifo nosso).

Fonte: autoria própria.

Nas sequências que integram o Quadro 1, a consideração a respeito da asserção que produz um efeito de sentido de verdade sobre a BNCC parte de a consideração do processo discursivo-ideológico estar relacionado a uma base linguística. Na teoria pechêutiana, o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados é fornecido pela ideologia como um efeito de evidência. A instituição de um efeito de verdade absoluta revela o processo discursivo através da língua em que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” (PÊCHEUX, 1995, p. 161, grifos no original), mas se constitui em relação à(s) formação(ões) discursiva(s) que remete(m) a uma formação ideológica.

A linguagem não é neutra, não é mera transmissão de informação. No caso das sequências identificadas, que constituem, majoritariamente, a Apresentação e a Introdução da Base Nacional Comum Curricular, espera-se que o conteúdo circulante nesses espaços do texto do documento seja apenas para tomada de conhecimento dos sistemas de ensino. Dessa forma, nas sequências em que a BNCC faz referência a ela mesma (Quadro 1), na literalidade, poderia se conceber tais enunciados como apenas informações sobre a diretriz, ao passo que uma análise mais detida, empreendida a seguir, identifica efeitos de sentido sobre a própria BNCC e sobre a educação engendrados por essa materialidade linguística.

Somando-se às sequências em que a BNCC faz referência a ela mesma no texto do documento (Quadro 1), outras sequências também são trazidas para discussão. As sequências de estrutura A é X (também integrantes do quadro 1), as sequências do quadro 2 (A desde que/mas B) e outras duas sequências que constituem duas Competências Gerais da BNCC (quadro 3) foram analisadas de maneira mais detida por contribuir significativamente com a instauração de efeitos de sentidos sobre a BNCC e, conseqüentemente, sobre a significação da educação.

O percurso analítico inicia-se pela avaliação da instituição de um efeito de verdade para a BNCC como igualdade e qualidade educacional por meio do que se

denominou discurso autoritário, na medida em que busca o controle dos sentidos. Nas seções seguintes discute-se a contradição entre homogeneidade e heterogeneidade instaurada a partir das Competências Gerais 5 e 6. Após, demonstra-se o efeito de centralização curricular por meio de uma **contradição aparente**. Na sequência, ainda se apresentam os efeitos de BNCC como sinônimo de igualdade educacional e BNCC como forma de superação dos “problemas” na educação. Por fim, é analisado como esses efeitos de sentido identificados sobre a BNCC se relacionam com a significação da educação.

3.2 A NATURALIZAÇÃO DA BNCC COMO QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DE TIPO A É X

Uma vez que se caminha com a teorização da Análise do Discurso Francesa de Pêcheux (1997), em que a linguagem, representada pelo discurso, não é simplesmente um “instrumento de comunicação” (ibid., p. 25), mas “efeito de sentidos” (ibid., p. 82), abre-se espaço para o entendimento da significação na linguagem para além de uma perspectiva que veja a língua como instrumento de comunicação. Assim, tenta-se mostrar a inserção histórica e social na língua, uma vez que, o que produz sentido é uma relação entre a língua e as condições de produção.

Partindo do pressuposto de que, como bem lembra Orlandi (1996), a AD busca uma confluência entre a teoria, a crítica e a ideologia, é que se propõe analisar em um primeiro momento a estrutura linguística A é X presente no texto da Base Nacional Comum Curricular (2018) como um funcionamento do discurso autoritário. Aqui, interpreta-se que a asserção funciona como cerceamento de outros sentidos e instituição de um efeito de verdade.

Para sua definição de discurso autoritário, Orlandi (1996) passa pela distinção entre discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. O discurso lúdico é aquele em que há polissemia aberta; o polêmico, é aquele em que há polissemia controlada; e o autoritário, em que há a polissemia contida. Por polissemia entende-se a abertura ao sentido na relação entre objeto do discurso e interlocutores. Assim, quanto mais contida for essa abertura ao sentido, mais autoritário é o discurso. Logo, é típico desse discurso o controle dos sentidos.

Como já discutido, o discurso autoritário preza pelo controle dos sentidos, *polissemia contida*. Materialmente, na língua, isso pode se manifestar no objeto em análise por sequências discursivas que, pode-se dizer, apresentam características comuns ao discurso autoritário em que há ocorrência de asserções que podem levar a conclusões exclusivas.

A primeira ocorrência linguística desse funcionamento discursivo é bem emblemática. Trata-se do slogan da Base Nacional Comum Curricular:

SD1: Educação é a base (capa do documento).

A = educação é X = a base

Tem-se que

*Educação = base
= BNCC*

A sequência destacada acima faz parte da capa do documento. Trata-se da primeira e, se não, a mais significativa asserção, conforme mostrará a análise encontrada no documento. Apresenta-se como subtítulo o enunciado associado à Base Nacional Comum Curricular, como na imagem abaixo:

FIGURA 2 – Título e subtítulo do documento

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO É A BASE

Fonte: BRASIL, 2018

Em SD1, um sentido mais aparente para base seria suporte, sustentáculo, essência. Na análise aqui empreendida, o sentido de “base” vai além desses sentidos já estabilizados para o termo. Um dos sentidos imediatamente colocados em questão quando se diz “base” é alicerce. Na sequência, tal sentido está presente na medida em que traz a consideração da educação como alicerce para a construção de uma nação desenvolvida. Ao mesmo tempo, coloca também em cena a consideração de um conhecimento mínimo para todos os estudantes do país como uma “base”, no qual a BNCC figura como essa “base”. Uma BNCC, a partir do deslocamento proposto por SD1 (educação = BNCC), para todo o país figura como uma tentativa de pôr em consenso anseios antagônicos (lutas de classes a partir da perspectiva materialista aqui adotada) por meio do efeito de sentido de essencialidade da educação.

Por outro lado, a redução da educação para a BNCC propicia o apagamento de investimentos em educação necessários à efetiva qualidade como é o caso, por exemplo, da valorização dos profissionais da educação. Esse movimento alinha-se aos pressupostos da redução de investimentos em educação, típico de uma investida neoliberal.

Em SD1, pode-se perceber a relação de igualdade que o documento pretende promover entre educação e BNCC. É aqui que se apoia a consideração de que o

discurso da BNCC engendra efeitos de sentido para a educação. A sequência acima é emblemática de um efeito de sentido que procura significar a educação como a própria BNCC.

Nessa sequência, é produzido um deslocamento em que base passa a significar também BNCC. E, como mostrar-se-á mais adiante, já que a BNCC é – definição das aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica brasileira – o que se coloca pelo texto do documento é que ao definir as “aprendizagens essenciais”, de forma igual para todos os estudantes do país, tem-se garantida uma educação igualitária e de qualidade pela BNCC (esses efeitos de sentido de igualdade e qualidade também serão melhor discutidos).

Além de se configurar como uma asserção sobre a BNCC, dentro da estrutura A é X identificada no texto do documento, essa construção tende a estabelecer uma conclusão que pretende, em uma relação metonímica, eliminar outras possibilidades de sentido e fixar como sentido a base comum como salvaguarda da educação no país. Aqui, diz-se que há um processo metonímico, pois há um deslocamento na significação de base. Como trata-se justamente de apresentar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica brasileira, o que seria um fragmento da educação, constituído pela BNCC, passa a significar a educação como um todo.

Educação é a base¹⁴ é a asserção do controle curricular dado que por essa asserção, considerando que outras palavras ou estruturas sintáticas poderiam ter sido mobilizadas, realiza-se um enclausuramento de tudo o que é e pode vir a ser educação – o imponderável, nas palavras de Macedo (2014), apenas para figurar como *base*. *Base* que na relação de transparência da linguagem soaria como alicerce, fundamento da sociedade, e na sua opacidade desliza, por metonímia, para BNCC.

A próxima sequência avalia a compatibilidade entre BNCC e qualidade na educação.

SD2: A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção (BNCC, 2018, p. 5).

¹⁴ Nesse ponto, pode-se perceber a articulação com o discurso publicitário pela importação de uma ideia de slogan para o documento.

A = aprendizagem de qualidade / BNCC é X = uma meta / peça central

BNCC = peça central para atingir a aprendizagem de qualidade

Nota-se mais uma vez uma asserção utilizando-se de uma estrutura sintática em que se parece pretender uma afirmação absoluta e inquestionável (A é X). Veja-se que nesse mesmo enunciado tem-se duas sequências do tipo A é X. Na segunda ocorrência, A corresponde a BNCC e X, *peça central* na direção da aprendizagem de qualidade. Observa-se novamente um funcionamento, em que a base comum tende a possuir uma centralidade na aprendizagem de qualidade, ou seja, uma aprendizagem de qualidade seria aprender o que está estabelecido pela BNCC. Dessa forma, a BNCC figura como balizadora da educação de qualidade. A seguir, a sequência analisada engendra a homogeneização.

SD3: Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro (BNCC, 2018, p. 5).

A = Base é X = um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época

*Base = um documento **completo** e **contemporâneo**, que corresponde às demandas **do estudante desta época***

Aqui nesse enunciado, a sequência A = a Base é X = um documento completo e contemporâneo, corrobora a tendência do discurso autoritário à contenção dos sentidos. Se “completo”, já está pronto, dado, configura-se como negação à diversidade. Além disso, se o documento foi elaborado por especialistas, “é completo e contemporâneo” e ao professor cabe, segundo o documento, a implementação da BNCC, o professor tem sua voz de autoridade no assunto silenciada, ou seja, ele não faz parte do grupo “especialistas” e acaba por ocupar um papel de quem não tem o direito ao dizer quando se trata de políticas públicas educacionais. A ele cabe apenas executá-las. Outro fator interessante de ser avaliado é o estabelecimento de

contemporâneo como demandas “do estudante dessa época”. Em um primeiro momento, vale lembrar e destacar aqui a incursão à homogeneização (falar-se-á mais sobre isso na seção seguinte). A construção destacada revela uma tentativa de colocar todos os estudantes dentro de uma mesma perspectiva, dentro de um mesmo modelo padrão, como se todos fossem iguais e desejassem/necessitassem obter os mesmos aprendizados, de forma a negar a diversidade. Por outro lado, pela incursão ao mercado que se estabelece no documento a lógica da eficiência, como já foi discutido em outra oportunidade, no presente trabalho, as demandas não são necessariamente dos estudantes: as demandas são de uma formação ideológica neoliberal para que seja inculcada essa subjetividade desde cedo no aluno.

A seguir, a BNCC se coloca ainda como essencial à resolução da desigualdade:

SD4: A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início (BNCC, 2018, p. 5).

A = BNCC é X = essencial (para mudar o quadro de desigualdade na Educação Básica)

Tem-se que:

BNCC é essencial para atingir a igualdade educacional

Há nessa sequência a contenção dos sentidos, funcionamento típico do discurso autoritário. Essa contenção se dá pela tendência de cercear as possibilidades de sentidos e fixá-lo como único. Nesse enunciado, a sequência A é X permite a interpretação de que a desigualdade da qual se fala é em relação à padronização das aprendizagens, ou seja, se a partir de agora tem-se uma base comum, todos os estudantes brasileiros têm acesso aos mesmos saberes. Sobre isso, então, constituiria a igualdade que poderia ser alcançada por meio da BNCC, o que silencia outros tantos sentidos quando se fala em igualdade na educação. Para falar apenas sobre uma das possibilidades, a BNCC preconiza um trabalho pedagógico com as tecnologias de comunicação e informação, muitas vezes mediado pelo uso da internet ou de ferramentas de edição, assim, fica a pergunta: como uma escola que não possui um serviço de internet de qualidade ou ferramentas para esse trabalho com

computadores adequados e em bom estado de funcionamento pode oferecer essa igualdade pretendida? Isso levando apenas em consideração o espaço escolar, pois se ampliar essa perspectiva, há quase metade das crianças no país vivendo em condições de extrema pobreza¹⁵, o que se quer questionar é: como um aluno que vive na miséria pode complementar o que então falta na escola?

A próxima sequência corrobora a BNCC como padronização das aprendizagens:

*SD5: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 7, destaque no original).*

*A = BNCC é X = um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver*

BNCC = documento de caráter normativo

BNCC = conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver

A sequência acima – SD5 – encontra-se na seção de *Introdução* da BNCC logo no primeiro parágrafo. Para uma pergunta sobre o que seria a BNCC, a sequência acima cumpre a função de definir, então, o que é a Base Nacional Comum Curricular. A primeira parte da definição - “um documento de caráter normativo” - indica a disposição do documento no estabelecimento e na regulação de um procedimento, estabelecendo um padrão a ser seguido. Por mais que o próprio documento sinalize

¹⁵ Segundo o IBGE, a proporção de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos que viviam em famílias com rendimentos de até R\$ 406,00 por mês passou de 42,9% para 43,4%, entre 2016 e 2017. (Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 05/02/2020)

em alguns trechos do seu texto que não pretende uma imposição de “**ações ou condutas esperadas do professor**” (2018, p. 30, destaque no original), essa primeira parte da definição de BNCC tende a significá-la como regra, ou seja, aquilo que regula, determina. A isso soma-se a segunda parte da definição “conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver”.

A BNCC então estabelece as “aprendizagens essenciais”. Isso somado à definição de aprendizagens, a BNCC se torna, por consequência, prescritiva e deve ser utilizada como “patamar comum” para a Educação Básica. Aqui, pela definição das “aprendizagens essenciais”, expressão colocada em negrito pelo documento, reforça o destaque sobre o que é a BNCC; a Base responde às demandas por centralização curricular, uma vez que age definindo aquilo que “**todos** os alunos devem desenvolver”. O destaque para o emprego de “todos” nessa análise se deve ao fato de que sugere uma homogeneização dos estudantes. Ademais, ao definir quais são as “aprendizagens essenciais”, a base tira ainda a autonomia do professor no seu fazer pedagógico quando este pode tender a apenas executar o que está por ali determinado, sendo a BNCC normativa. Neste momento, vale lembrar Macedo (2014) na sua consideração sobre a adesão dos docentes ao discurso neoliberal por meio de uma linguagem pedagógica que afasta dos docentes o medo do fracasso e o torna cúmplice no processo de centralização curricular. Se pela BNCC – na definição das aprendizagens essenciais para todos os estudantes – instaura-se uma promessa de que todos os estudantes vão adquirir tais aprendizagens apenas pela descrição destas, o professor tende a aderir à normatividade proposta na esperança da garantia da aprendizagem dos estudantes e dos “bons resultados”.

O que não é definido é o que seria “essencial” na perspectiva do documento. Ao empregar o termo “essencial”, o documento aponta para algo indispensável, ou seja, precisa constar na vida escolar de todo estudante da Educação Básica. Ao idealizar o “estudante desta época” (BNCC, 2018, p. 5), a BNCC desconsidera as realidades locais (efeito homogeneizador).

O discurso autoritário mais uma vez tenta conter os sentidos que podem emergir daí. A análise vem mostrando que o termo *essencial* ligado à aprendizagem sugere um saber pragmático, o aluno precisa saber fazer algo útil. Útil ao mercado, já que se viu que a eficiência econômica vem ditando a eficiência escolar.

Vale destacar que na BNCC as aprendizagens essenciais são equivalentes às competências e habilidades. As habilidades no documento correspondem a um código alfanumérico. Isso facilita a redução do processo de aprendizagem à mensuração por um código, o que cabe perfeitamente nas matrizes de avaliações padronizadas. A complexidade do processo de ensino-aprendizagem naturaliza-se como algo que pode ser medido, enclausurado em números e tornado evidência da qualidade da educação por meio da BNCC.

Nessa relação entre a eficiência econômica e a eficiência escolar, destaca-se a sequência a seguir em que a BNCC é instrumento *fundamental para garantia de um patamar comum de aprendizagens*.

SD6: [...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BNCC, 2018, p. 8)

A = BNCC é X = instrumento fundamental

BNCC = instrumento fundamental para garantia de um patamar comum de aprendizagens

A construção sintática utilizando-se da estrutura A é X é recorrente nas sequências analisadas. Observe-se que caso a frase fosse, por exemplo, “a BNCC **pode ser** instrumento fundamental”, a determinação da eficiência da BNCC na garantia da aprendizagem poderia estar aberta a contestação. Como afirmou Pêcheux (2006, p. 53) todo enunciado está sujeito a “pontos de deriva” que oferecem lugar à interpretação. A BNCC é colocada como ferramenta que será empregada no nivelamento das aprendizagens, em outras palavras, ao estabelecer as aprendizagens, a BNCC *garante* que elas sejam iguais para todos os estudantes da Educação Básica brasileira (garante a igualdade conforme visto na SD4).

Dessa forma, tem-se que as características do discurso autoritário estão expressas nessas sequências observadas do tipo A é X, em que A corresponde à BNCC na maioria das ocorrências. Há, portanto, um controle dos sentidos, ao passo que o que se quer naturalizar como qualidade é uma base comum. Há uma força

discursiva na direção de um controle ao fazer pedagógico ao mesmo tempo em que há uma imposição (como se o que ali está escrito é o que há de ideal e melhor para a educação) normativa do que deve ser ensinado e aprendido. Frente ao que foi exposto, a partir das análises dessas sequências discursivas, nota-se o cerceamento de sentidos outros para a educação e a instituição de um efeito de verdade para a BNCC como igualdade e qualidade educacional.

3.3 CONTRADIÇÃO: HOMOGENEIDADE E/SOBRE HETEROGENEIDADE OPERANDO PARA A CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR

Macedo (2014) identificou momentos durante o debate em torno da necessidade de criação da BNCC em que havia um clamor das demandas por centralização curricular. A autora afirma que as articulações entre demandas distintas se tornam equivalentes em prol da busca pela qualidade na educação. Tal afirmação foi possível analisando-se a rede de articulações que se formou em prol da constituição da BNCC, na qual encontra-se entidades públicas, privadas, filantrópicas, locais e globais. Nesse sentido, a crise no sistema educacional supostamente evidenciada por dados estatísticos, nas palavras da pesquisadora, é aproveitada como ponto de convergência entre demandas distintas em prol de educação de qualidade. Aqui, vale lembrar Andrade (2019, p. 110) na consideração de que “a racionalidade política neoliberal instrumentaliza as crises” para ganhar apoio e instituir as reformas da agenda de mercado. Em outras palavras, a *racionalidade neoliberal* (DARDOT; LAVAL, 2016), entendida por Macedo (2014) como uma nova sociabilidade, utiliza-se estrategicamente da suposta crise no sistema educacional – ou seja, os “inimigos da escola’ de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades” (MACEDO, 2014, p. 1549) – para inserir na educação o viés da *economização* (ANDRADE, 2019). Nesse viés, há uma promoção do “*modelo de mercado*” (ANDRADE, 2019), que na educação se dá, como se percebe nesta análise, principalmente, por “técnicas econômicas de avaliação e ranqueamento” (ibid., p. 112).

Identificou-se sequências discursivas em que há a presença de o que aqui denomina-se como uma *contradição* entre homogeneidade e heterogeneidade. Tal contradição explicita forças em direções distintas agindo no/pelo texto da BNCC, no

qual a homogeneidade foi entendida como um apelo à centralização curricular para dar conta da promoção da qualidade da educação e a heterogeneidade como apelo à diversidade que caracteriza o alunado brasileiro.

A seguir, destacam-se as sequências em que esse movimento de contradição se faz presente na BNCC.

Dentro das competências gerais para a educação básica, tem-se as competências número 5 e 6, abaixo reproduzidas, respectivamente, em que se pode vislumbrar tal contradição.

SD7: 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9, grifo nosso).

SD8: 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 9, grifo nosso).

A princípio, vale lembrar que as competências destacadas acima estão sob o título *Competências Gerais para a Educação Básica*, o que já é uma abertura à homogeneização, uma vez que se seleciona previamente 10 competências tidas como necessárias a toda a educação básica. É como se todos os alunos precisassem ser moldados para a aquisição de tais competências e não o caminho contrário, ou seja, os alunos descobrirem ao longo do processo de aprendizagem na educação básica quais são as competências de cada um: o que realmente seria um apelo à diversidade de saberes.

A contradição maior está entre o que estabelece as competências 5 e 6. Enquanto em 5 estabelece-se que as novas tecnologias são importantes para todos, igualmente, de forma homogeneizada, a competência 6 preconiza a valorização da “diversidade de saberes e vivências culturais”. Em outras palavras, na competência 6

abre-se para a possibilidade do diverso, reconhecendo que há uma pluralidade a ser considerada.

Sobre a contradição, percebe-se que a comunicação humana e o tratamento da informação em modos digitais, presente na expressão *tecnologias digitais de informação e comunicação*, são naturalizados como algo imprescindível à aprendizagem atual, colocando todos os alunos da educação básica como, a própria BNCC define, *designers*¹⁶. Isso implica em um letramento digital, uma das muitas tarefas da escola de hoje, porém implica ainda considerar que todos os estudantes da educação básica do país têm as mesmas condições socioeconômicas, por exemplo, em relação as experiências com mídias. Implica ainda considerar que as novas tecnologias são importantes para todos, igualmente, de forma homogeneizada. Sobre isso, Ana Elisa Ribeiro (2012) citando Santos (2011) em uma breve revisão bibliográfica sobre o termo “nativos digitais”, faz um alerta sobre esse termo:

[...] Santos (2011) menciona os “privilegiados sábios digitais” (p. 7) e critica as generalizações de Prensky, considerando que “há variações no interior da própria geração daqueles entendidos por nativos digitais”, isto é, a perspectiva de Prensky é “arriscada por negligenciar a presença de jovens menos interessados e menos competentes em tecnologias, bem como por desconsiderar o impacto de fatores sócio-econômicos e culturais na relação dos jovens com as mídias” (SANTOS, p. 9 apud RIBEIRO, 2012, p. 8).

Como aqui se fala das Competências Gerais, merece um destaque ainda as competências que, de certa forma, instrumentalizam as emoções, isto é, pressupõem um manejo das emoções de forma que isso se torne rentável ao sujeito empresário de si. Um sintoma dessa influência do funcionamento social e de certa maneira uma possibilidade de sustentação desse mesmo funcionamento é a gestão (ou controle) das emoções presente na BNCC. Na Competência 8 das Competências Gerais para a Educação Básica é dito que é preciso reconhecer “suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BNCC, 2018, p. 10). Em outros momentos apresentam-se expressões como “regulação das emoções” (Ibid., p. 37) ou expectativas de conduta como “lidar melhor com suas emoções” (Ibid., p. 466). Em

¹⁶ Na BNCC, o termo designer é explicado como aquele que é mais do que um “usuário da língua/das linguagens” (aspas no original), é “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BNCC, 2018, p. 70).

uma leitura de relação transparente com a linguagem poder-se-ia dizer que a base nacional visa, como o documento mesmo esclarece, apenas à “formação humana integral” (Ibid., p. 7). Porém, a perspectiva aqui adotada reconhece a opacidade da língua e caminha no sentido de “gestão da alma” (DARDOT & LAVAL, 2016) em que “o domínio de si mesmo coloca-se como uma espécie de compensação ao domínio impossível do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 342). Nesse sentido, esse adestramento pela adaptação e pela incursão à resiliência, é uma linguagem que produz o apagamento do político e do social: na educação parte dos “problemas” em relação à “qualidade” são problemas políticos e sociais.

O funcionamento acima discutido, ao mesmo tempo em que num plano superficial aposta na heterogeneidade (individualização pela gestão das emoções, dos projetos de vida, dada a singularidade dos indivíduos) também promove uma homogeneização, à medida que na pressuposição de liberdade individual opera um dispositivo de controle igualmente aplicado a todos e que faz com que todos almejem um mesmo ideal. Para a educação não é diferente, espera-se que as crianças, adolescentes, jovens e adultos delegados à escola sejam autorresponsáveis, “empreendedores de seu saber” (DARDOT & LAVAL, 2016). A gestão das emoções (ou controle delas) serve para inculcar nas mentes e condutas os pressupostos do neoliberalismo como algo natural.

Voltando o olhar às sequências analisadas (SD7 e SD8), percebe-se que elas são reveladoras de uma contradição. A seguir, para continuar explorando a contradição aqui analisada, outra estrutura encontrada na análise do texto da BNCC (2018) é discutida como parte constituinte do efeito de uma contradição aparente.

3.3.1 O discurso da centralização curricular na BNCC materializado nas sequências discursivas de tipo A mas B, A desde que B.

Em conformidade com o que já foi discutido, mais precisamente acerca dos efeitos de sentido sobre a educação engendrados pela base, vale relembrar a padronização e a avaliação como pressupostos da eficiência, uma vez que, ambos são propiciados pela centralização curricular.

A eficiência econômica, presente na lógica neoliberal, passa a ditar a eficiência educacional. Isso cativa muitos ao passo em que prega a diminuição dos gastos

públicos. A longo prazo, isso contribui para educação perder seu sentido de direito social garantido pelo Estado. Além disso, como trabalha-se com a perspectiva da análise do discurso, na qual é preciso analisar a “*determinação histórica dos processos de significação*” (ORLANDI, 1996, p. 12, grifo no original), o sentido de eficiência está ligado às condições de produção da significação de eficiência. Se hoje a educação deve ser gerida com rigor, com eficiência: menor custo com maior qualidade, e atender ao que interessa a sociedade, é essa a construção social para eficiência que passará a figurar no imaginário dos sujeitos da educação.

A gestão eficiente então se materializa pela execução de um procedimento padrão, típico da gestão privada, que garantiria a qualidade. Para isso, tem-se então a Base Nacional Comum Curricular (2018). Na construção do documento pode-se ler a injunção à padronização em enunciados constatados e denominados como do tipo A mas X, A desde que X, suportes para sequências discursivas em que há um efeito de centralização curricular. Nessas ocorrências, a possibilidade de abertura do currículo para atender às demandas locais e à heterogeneidade do alunado brasileiro é cerceada pela base comum enquanto norma. Siga-se para as ocorrências.

*SD9 [...] escolhas são possíveis **desde que** contemplem os diferentes campos [estipulados pela BNCC], como também as articulações da BNCC com os itinerários formativos. (BNCC, 2018, p. 489).*

A = escolhas são possíveis

desde que

X = contemplem os diferentes campos [estipulados pela BNCC], como também as articulações da BNCC com os itinerários formativos.

Na sequência discursiva SD9 é possível notar como o “desde que” opera linguisticamente marcando tanto a homogeneização, pois sobrepuja a autonomia do professor em fazer escolhas de acordo com a diversidade de alunos, saberes e aprendizagens; como a centralização, já que coloca a BNCC como o que deve ser

prioritário. Há aí uma injunção ao cumprimento *ipsis litteris* do que os campos estabelecem como fronteiras, no sentido de que delimitam o que deve ser ensinado. Essa sequência traz uma explicação sobre a divisão “inovadora” em campos de atuação social no trabalho com as Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio. Cada campo de atuação social (Vida pessoal, Estudo e Pesquisa, Jornalístico-midiático, Vida Pública e Artístico) traz um detalhamento do que deve ser trabalhado pelo professor em termos de gêneros, habilidades e progressão ano a ano dessas habilidades. O emprego de “desde que” estabelece mais do que uma condição para a possibilidade de diversificação, soa como uma forma de controle pelo que está expresso pela BNCC. Aparentemente, há uma consideração do heterogêneo, do diverso, da escolha, mas tal consideração se torna apenas aparente, pois o diverso é cerceado.

SD10 [...] o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos. (BNCC, 2018, p. 78),

A = o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento

mas

X = é preciso garantir a diversidade sugerida [pela BNCC] ao longo dos anos.

Neste caso, o documento explica sobre o trabalho com a progressão de habilidades, bem como a diversidade de gêneros e recursos exigidos para a sua produção/compreensão e sua adequação. Há uma mobilização pela utilização de tecnologias de comunicação e informação no trabalho em sala de aula para a compreensão de gêneros que vão requerer tal tratamento em sua produção, dir-se-ia uma inserção da multimodalidade no ensino. Até então, isso se adequa à demanda pelo letramento digital. O que chama a atenção é novamente o impulso à

centralização, ao controle curricular e ao fazer pedagógico. O professor pode mobilizar em suas aulas recursos tecnológicos em função dos gêneros/habilidades trabalhadas. Entretanto, isso deve ser de acordo com a proposição da BNCC em relação aos gêneros (diversidade) ao longo dos anos. O que faz com que o professor tenha de estar atento até ao tratamento didático empregado. A conjunção adversativa “mas” não atoa linguisticamente enfatiza a segunda sentença como prioritária, ou seja, o que é estabelecido pela BNCC é obrigatório. Além disso, o “mas” funciona aí como uma espécie de fronteira que delimita até onde o professor pode usar de sua autonomia quanto ao que deve ser ensinado e aprendido. Logo, o “mas” se torna um operador da centralização curricular e da homogeneidade.

SD11 [...] se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. (BNCC, 2018, p. 75-76)

A = se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema

desde que

X = ao final do nível a diversidade indicada [pela BNCC] tenha sido contemplada.

Em SD11, vê-se que, novamente, o emprego da conjunção “desde que” só reforça a determinação imposta pela BNCC quanto ao que deve ser ensinado e aprendido. Mais que uma condição, configura-se uma imposição. Por um lado, há uma abertura à escolha, mas, no fim, o que será dele cobrado é o que está e como está na BNCC. Nota-se um apagamento da autonomia do trabalho docente, bem como uma tentativa de contenção das imprevisibilidades e surpresas, como bem disse Macedo (2014), de uma outra forma, uma tentativa de cerceamento do *imponderável*. Há um apelo aparente à possibilidade de escolha por parte do professor.

Ao passo que uma formação discursiva determina o que pode e deve ser dito, ela silencia o que não pode e não deve ser dito. Essa política do silenciamento está presente na manifestação linguística da eficiência pela centralização curricular presente na Base Nacional Comum Curricular. Há um silenciamento acerca da heterogeneidade dos alunos, uma vez que a padronização, em forma de um patamar comum de aprendizagens, exclui da educação o trabalho com a diversidade de tempos de aprendizagem e saberes. Há ainda uma injunção a um apagamento da imagem do professor enquanto aquele que ensina, pois, significado como executor das aprendizagens estabelecidas pela BNCC, pode ser substituído por qualquer outro operário. Na relação MEC/professor - e nela se inclui a BNCC - quem detém o saber sobre a educação (o que deve ser ensinado/aprendido) não é o professor, são os especialistas elaboradores das políticas públicas. O professor tem sua voz silenciada. Na BNCC, a *“relevância” dos professores* (BNCC, 2018, p. 21, grifo nosso) é citada no documento apenas quando se diz da implementação da base, ou seja, a imagem que se faz do professor é a de um executor daquilo que a BNCC estabelece como conteúdo obrigatório.

E, por fim, mas igualmente importante, há um silenciamento do aluno, quando o que se prega é exatamente o seu protagonismo. Se o aluno precisa adquirir a habilidade/competência X, em Linguagens – Língua Portuguesa no 7º ano, cria-se um conceito de competência que desconsidera a diversidade. Em uma leitura sob a perspectiva discursiva que vê a materialidade histórica dos sentidos, na formação ideológica neoliberal isso faz todo sentido, já que a responsabilidade é do indivíduo, ou seja, é o sujeito “accountable” (DARDOT; LAVAL, 2016), como já foi anteriormente discutido na seção sobre a racionalidade neoliberal.

Pode-se verificar pelas sequências (SD7 e SD8) um efeito de contradição entre a homogeneidade, entendida como um apelo à centralização curricular para dar conta da promoção da qualidade da educação; e a heterogeneidade como apelo à diversidade que caracteriza o alunado brasileiro. Entretanto, nas sequências SD9, SD10 e SD11 pode-se perceber pela materialidade linguística do texto da BNCC (2018) dada pela estrutura **A mas/desde que B**, que o apelo a heterogeneidade e a homogeneidade não se dá de forma equilibrada, há um desnível entre a heterogeneidade e a homogeneidade, o que configura uma **contradição aparente**,

que, na verdade, enfatiza a homogeneização. A seguir analisa-se uma sequência discursiva em que a homogeneidade é engendrada de forma mais acentuada.

3.3.2 Homogeneidade significando e naturalizando-se igualdade

Como vimos e veremos neste trabalho, apesar da BNCC caracterizar a diversidade como presente no processo de aprendizagem, o que sobressai é a homogeneização, até mesmo porque senão não haveria necessidade de base nacional. Para compreender melhor o apagamento da heterogeneidade, destaca-se a sequência a seguir

*SD12: Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BNCC, 2018, p. 15, destaque no original).*

BNCC = igualdade educacional

Pela sequência acima constrói-se um apagamento das *singularidades* em prol da *igualdade*, há aí operando um apelo **aparente** à diversidade. A BNCC, nesse caso, se torna o que **todos** os estudantes devem aprender a despeito da diversidade de saberes e formas de aprendizagem. Não à toa, o emprego de “todos” assume a função: sem deixar de lado um estudante sequer. Em outras palavras, a ênfase em negrito dada à palavra *igualdade* destaca que ainda que haja *singularidades* de aprendizagem, estas devem se subordinar ao que a BNCC determina como “aprendizagens essenciais”.

Nota-se que, no plano do heterogêneo, as singularidades estão além daquilo que é para ser válido para todos os estudantes da educação básica. Há aí uma questão: o que é essencial para a BNCC o é para todos os estudantes? Em primeiro lugar deve vir o que a BNCC estabelece como “aprendizagens essenciais”. Logo, se todos os estudantes brasileiros alcançam tais aprendizagens essenciais, tem-se “igualdade educacional”, conforme já analisado por meio das sequências SD4 e SD6. Novamente vale mencionar o destaque em negrito utilizado pelo documento. Dessa maneira, se a BNCC expressa a “igualdade educacional”, esta é tomada como centralização curricular, pois basta que as aprendizagens sejam iguais (patamar

comum) para que se chegue à igualdade. Não é por coincidência que ao vocábulo *igualdade* se junta o determinante educacional. Dessa forma, a língua colabora para uma naturalização de um processo de apagamento justamente da diversidade. A educação não é algo desvinculado da sociedade, muito pelo contrário, a desigualdade econômica, por exemplo, influi diretamente na aquisição de capital cultural. Em prol da busca pela qualidade na educação, a qual se dá por meio da centralização curricular, a diversidade precisa ser deixada de lado. Dito de outra forma, há uma **contradição aparente** entre homogeneidade e heterogeneidade presente no texto da BNCC. É como se o apagamento da diversidade fosse necessário à medida que a heterogeneidade seria um empecilho à igualdade e à qualidade propostas por meio da BNCC. Sobre isso, Macedo (2015, p. 904) argumenta que “a justiça social não pode prescindir de sujeitos singulares em sua concretude”. O apagamento da diversidade em função da igualdade ressoa como uma “diluição do todos no um da nação (ou do mercado)” (Ibid., p. 905). Percebe-se, logo, que há uma injunção à homogeneização, entendida aqui como um apelo à centralização curricular para dar conta da promoção da qualidade e da igualdade na educação.

A seguir, analisa-se os efeitos de pré-construídos sobre a educação utilizados pela BNCC como argumentação no sentido de instituir a BNCC como solução para os “problemas” da educação.

3.4 CENTRALIZAÇÃO COMO SOLUÇÃO NOS PRÉ-CONSTRUÍDOS SOBRE FRAGMENTAÇÃO

Nesse ponto, vale retomar o conceito de pré-construído como sendo um “sempre-já-a”, como definido por Pêcheux (1995, p. 164), e que leva ainda a consideração sobre a rede de memórias, ou seja, aquilo que vem restabelecer os pré-construídos (Pêcheux, 2006). A seguir, são analisadas duas sequências discursivas em que o sentido se estabelece em relação ao pré-construído.

SD13: “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BNCC, 2018, p. 8)

Nesse caso, à BNCC é confiada a superação da *fragmentação das políticas educacionais*. Assim, ela passa a existir com o intuito de resolver o problema da fragmentação das políticas educacionais até então existentes. Dito de outra forma, parte-se do pré-construído de que as políticas públicas educacionais até então apontariam para caminhos diferenciados, o que dificultaria uma unidade, algo negativo e um empecilho à qualidade da educação que justamente a unidade pela BNCC viria a construir. Essa “fragmentação” também é colocada sob o viés da crise no sistema educacional e aproveitada como estratégia argumentativa no sentido de instaurar a BNCC como salvaguarda da educação brasileira. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), entendida por Macedo (2014) como uma *nova sociabilidade*, utiliza-se estrategicamente dos “problemas” para inserir o modelo de mercado – a economização. A seguir a ideia de “superação da fragmentação” é retomada em outra sequência, porém, destina-se à organização do conhecimento.

SD14: “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2018, p.15).

Nesta, parte-se de um pré-construído acerca de como o conhecimento seria tratado na educação: radicalmente disciplinar, ou seja, seccionado em disciplinas, o que seria mais um problema e um empecilho ao objetivo da educação de qualidade para o qual então a BNCC é a solução, pois “inova” no sentido de se organizar por áreas do conhecimento. Desse modo, há um apagamento de conceitos como transdisciplinaridade e interdisciplinaridade já instaurados pelos PCN (1997), por exemplo. O rompimento da divisão do conhecimento, historicamente instituído nas escolas, relaciona-se mais à prática pedagógica e não deveria ser utilizado como argumento para criação de uma base nacional, haja vista ser um argumento falacioso já que apenas por organizar-se, em sua estrutura, por áreas de conhecimento, não significa tratamento do conhecimento de maneira integrada. Mais uma vez a estratégia de partir de um pré-construído para significar a BNCC como solução para os “problemas” enfrentados pela educação e como qualidade educacional.

Dessa forma, percebe-se que o sentido é produzido na sua relação com o pré-construído. As formações ideológicas colocam uma possibilidade de pré-construídos por meio das formações discursivas. As palavras, o dizer e a forma de dizer não são neutros. Os pré-construídos acabam por contribuir para o efeito da centralização, na medida em que uma base nacional se figura como necessidade e única solução em direção a uma educação de qualidade.

Identificados e analisados os efeitos de sentido sobre a BNCC engendrados pelo documento, passa-se a relação desses efeitos com a significação da educação.

3.5 UMA FORMAÇÃO IDEOLÓGICA NEOLIBERAL PELO VIÉS DA ECONOMIZAÇÃO: EFEITOS DE SENTIDO SOBRE BNCC SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO

Para essa investigação apresentam-se as contribuições significativas de Dardot e Laval (2016) acerca do neoliberalismo. Como os próprios autores admitem “é errado dizer que estamos lidando com o ‘capitalismo’, sempre igual a ele mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7), pois devemos considerar as transformações históricas das quais ele não se separa e enxergar o neoliberalismo como uma atualização histórico-social que “transformou profundamente o capitalismo” (Ibidem) e as sociedades. Entretanto, não se pode abrir mão dos pressupostos da Análise de Discurso Francesa pechêutiana, por se considerar ainda que a perspectiva aqui adotada não é a de uma análise puramente social, mas do funcionamento discursivo como possibilidade de compreensão dos processos significativos na língua. Dessa forma, dentro da perspectiva do funcionamento neoliberal como atualização histórico-social, atuando também na/pela educação, é que se analisa os sentidos em torno da educação colocados em cena pela base. Dito isto, o entendimento de Dardot e Laval de que o neoliberalismo “não é apenas uma ideologia”, mas se adapta perfeitamente ao plano da ideologia não nega o funcionamento ideológico neoliberal, apesar de os autores preferirem empregar o termo racionalidade neoliberal. Por uma interpretação própria, adota-se aqui o conceito de formação ideológica neoliberal, assim como Zoppi-Fontana (2011) fala em formação ideológica capitalista, resguardada a distinção entre capitalismo e neoliberalismo em função de buscar compreender o funcionamento discursivo presente no objeto analisado.

Retomando alguns pontos principais da concepção pechêutiana tem-se que uma formação ideológica remete a uma posição (Pêcheux, 1995), isto quer dizer que uma formação ideológica remete a uma posição de classe (HAROCHE et al., 1971, p. 102 apud COURTINE, 2014) sempre relacionada a outras posições e em conflito com outras posições que atravessam uma formação social. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o sentido não é transparente, mas é “determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (Pêcheux, 1995, p. 160). Além disso, tem-se em Courtine (2014) em que uma formação ideológica abarca atitudes e representações associadas a posições de classes em conflito umas com as outras. A reprodução dessas relações sociais, nem individuais nem universais, é garantida pelo processo da interpelação, atestado por Althusser (1985), remetendo à instância ideológica.

Desse modo, constatou-se que a Base Nacional Comum Curricular se toma sinônimo de igualdade, no sentido de que já que para todos os educandos brasileiros tem-se um patamar comum de aprendizagem, seria garantido que todos se apropriassem de seus direitos de aprendizagem. Uma delimitação dos sentidos para padronização das aprendizagens como qualidade e igualdade na educação, além de que, com isso, cria-se uma imagem da BNCC inclusive como balizadora da igualdade educacional. A BNCC figura como um primeiro passo na direção de se constituir como uma ferramenta de avaliação, dentro da concepção de economização da educação, uma vez que, definidas as aprendizagens essenciais (inclusive as habilidades são codificadas, o que facilita um trabalho de elaboração de matriz de avaliação), o que virá a seguir é a avaliação para atestar essas aprendizagens.

A concepção de sujeito, evidência do funcionamento ideológico, atesta que “o não-sujeito é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia” (PÊCHEUX, 1995, p. 155), também ajuda na compreensão do “apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo” (Ibid., 157), efeito Munchhausen. Em outras palavras, quando Dardot e Laval (2016, p. 361) falam que uma das forças do neoliberalismo é a fabricação do sujeito neoliberal, ou neossujeito, através da produção de efeitos dos quais ninguém escapa, definido, de forma geral, pela “mutação da instituição em empresa”, ajudam a compreender que o processo de interpelação continua recrutando indivíduos.

Ante ao exposto no parágrafo anterior, se hoje se tem a inserção da gestão empresarial no funcionamento do Estado, o indivíduo como “empresa de si”, a busca da eficiência e eficácia, a competição como princípio de mercado e toda essa lógica aplicada à educação, pode-se dizer que esse conjunto complexo de atitudes e representações – que constituem uma FI – articuladas a posições de classe em conflito com outras configura uma formação ideológica neoliberal que compreende um conjunto de atitudes e representações no qual o mundo é configurado como uma grande empresa. Dito de outra maneira, uma posição neoliberal é uma posição, em conflito com outras posições, a partir da qual se vê a sociedade como uma grande empresa. Opera pela BNCC então um processo de dessimbolização da educação, ou seja, há uma perda gradativa de seu sentido de princípio de dignidade humana, ao passo que esse esvaziamento dá lugar à possibilidade de significação de produto, isso é reproduzido no/pelos efeitos de sentido sobre a BNCC identificados na análise e que contribuem ainda para a significação da educação.

Por meio da instituição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pode-se avaliar como as demandas por centralização curricular respondem ao “imaginário neoliberal” (MACEDO, 2014). Freitas (2018) mostrou que a padronização através de bases nacionais seria o primeiro passo das reformas empresariais na educação. Dardot e Laval (2016) demonstram que a racionalidade neoliberal não atinge somente a economia ou o mercado, mas está presente em todas as esferas sociais. Dessa forma, argumenta-se que os efeitos de sentido sobre a BNCC, identificados nas análises, estão imbricados a uma “racionalidade política neoliberal” (cf. ANDRADE, 2019 e DARDOT; LAVAL, 2016).

O funcionamento da racionalidade política neoliberal é tratado por Andrade (2019) pelo viés da economização, processo através do qual se inculca “a promoção não apenas dos mercados *per se*, mas do *modelo* de mercado, com a difusão da concorrência, da forma empresa e de técnicas econômicas de avaliação e ranqueamento para esferas da vida *fora* do mercado” (ANDRADE, 2019, p. 112, destaques do autor). Assim sendo, a centralização curricular pode ser considerada como um dos meios através dos quais o modelo de mercado funciona na educação. Referindo-se ao que chama de “engodo da eficiência”, Laval (2019) indica que em nome da eficiência econômica ocorre a regulamentação dada por diretrizes curriculares elaboradas arbitrariamente. Quando o mercado é idealizado “como uma

entidade natural, cujo objetivo é dar automaticamente a melhor destinação aos recursos” (LAVAL, 2019, p. 184), a centralização pelo currículo e a regulação pela avaliação advêm como promessas para um cálculo rentável da educação.

Conforme Macedo (2014), a crise no sistema educacional – supostamente evidenciada por dados estatísticos – é aproveitada como ponto de convergência entre demandas distintas em prol da educação de qualidade. Alves (2014) também acrescenta a elaboração de uma Base Nacional Comum como resposta fácil à “crise da escola”. A esse respeito, vale retomar a indicação de Andrade (2019, p. 110) na qual “a racionalidade política neoliberal instrumentaliza as crises” para ganhar apoio e instituir as reformas da agenda de mercado. Em outras palavras, a racionalidade política neoliberal (cf. ANDRADE, 2019 e DARDOT; LAVAL, 2016) utiliza-se estrategicamente dos “problemas” para inserir o modelo de mercado pelo viés da economização.

A “fragmentação das políticas educacionais” (SD13) dá margem à centralização curricular pela BNCC, pois *define as aprendizagens essenciais para todos os alunos* como forma de superação do “problema” da *fragmentação*. A definição de BNCC como *balizadora da qualidade da educação* (SD2) e *expressão da igualdade educacional* (SD12) corroboram a padronização pela BNCC ao passo que tal padronização favorece a avaliação. Assim, a BNCC como *definição das aprendizagens essenciais* a serem desenvolvidas por *todos os alunos* serve ao controle curricular, constituindo-se como um meio através do qual o modelo de mercado é inserido na educação pela avaliação e pelo ranqueamento.

Diante da leitura proposta para o objeto de pesquisa, passa-se às considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação almejava como objetivo geral compreender os efeitos de sentido sobre a Base Nacional Comum Curricular engendrados no/pelo texto da própria BNCC (2018) em sua relação com a significação da educação. Tal objetivo foi alcançado à medida que se mostrou, pelas análises, os efeitos de sentido engendrados no/pelo texto do documento, em que a BNCC significa centralização curricular, homogeneização, qualidade e igualdade na educação.

Para especificar, o objetivo geral foi estabelecido como meta para analisar a identificação dos efeitos de sentido sobre BNCC presentes no texto do documento e a avaliação desses efeitos em relação à resignificação da educação. Ambos os objetivos específicos foram alcançados, uma vez que as sequências discursivas retiradas do texto do documento possibilitaram a identificação dos efeitos de sentido sobre a BNCC, em especial como sinônimo de qualidade e igualdade imbricados à centralização curricular e à homogeneidade. A análise mostrou ainda como esses efeitos sobre a BNCC resignificam a educação apenas como a própria BNCC propõe.

Considerar a BNCC como discurso possibilitou reafirmar a atualidade dos pressupostos da AD em que os sujeitos são constituídos e os sentidos são produzidos nas suas relações com a língua e com a história. A partir da análise do texto do documento foi possível perceber os efeitos de sentido. Este pressupõe relações entre sujeitos e sentidos, por isso efeitos, ou seja, efeitos de sentido entre locutores. Por outro lado, a perspectiva aqui adotada lança um olhar para um ponto específico sobre a BNCC e sobre a relação BNCC e educação. Por considerar a educação um processo que vai além da implantação da BNCC, apenas os efeitos de sentido identificados por meio das análises das sequências discursivas e estruturas linguísticas (A é X, A mas/desde que B) do texto da BNCC não fecham as possibilidades de outros efeitos de sentido sobre a BNCC tampouco sobre a resignificação da educação a partir da sua relação de equivalência com a BNCC evocada pela análise realizada.

Ao analisar o documento normativo, parte-se de uma política pública para a educação, uma perspectiva que se deseja e necessita crítica, aqui adotada, precisa promover uma reflexão que vá além da divulgação de BNCC como “documento de caráter normativo” que define as “aprendizagens essenciais” que *todos* os estudantes da Educação Básica brasileira devem adquirir. Como discurso, a BNCC engendra efeitos de sentido sobre a educação, reduzindo a educação a própria Base e promovendo o que aqui optou-se por chamar de economização da educação. A valorização do que é realmente das bases (da vida dos alunos, da vida do povo, da experiência do professor, da experiência local) surge como resposta à inserção da razão neoliberal na educação. Diante do exposto, a leitura aqui proposta caminha no sentido de questionar a verdade do currículo preestabelecido: a BNCC como qualidade na educação. Enquanto profissional da Educação Básica não posso deixar de me posicionar contrária à naturalização de uma BNCC como qualidade e igualdade

na educação. À vista de uma análise que permitiu mostrar inclusive a economização da educação, em que a BNCC, definição das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes da Educação Básica brasileira, se torna o meio pelo qual o modelo de mercado é inserido na educação, dito de outra forma, a centralização pelo currículo e a regulação pela avaliação advêm como promessas para um cálculo rentável da educação, é preciso assumir uma posição que questiona a naturalização do mercado.

Como é próprio da AD e já afirmado por Pêcheux (2006) *todo enunciado pode vir a ser outro, pois há pontos de deriva abertos à interpretação*. O método empregado nesta dissertação admite a interpretação como parte do objeto. Dessa forma, a leitura aqui apresentada é *uma leitura outra*, na tentativa de compreender o processo de produção dos sentidos em suas condições. Considerar a BNCC como discurso, implica a significação da própria educação, entretanto, como o currículo real é o currículo em ação, os efeitos de sentido sobre a BNCC e sobre a educação estão sujeitos a se constituírem outros, pois serão outros sujeitos e sentidos postos em (re)produção em cada escola, em cada sala de aula do país.

Dessa feita, coloca-se como possibilidades futuras e/ou sugestões de outras pesquisas a análise do currículo em ação. As possibilidades envolvem as práticas de professores e alunos na reprodução ou deslocamentos, transformação dos efeitos de sentido aqui identificados para BNCC e educação. Nesse sentido, outros questionamentos ainda podem ser realizados, como a relação entre o efeito de centralização curricular (prescrição) e o *imponderável* da educação e/ou como a diversidade é tratada em relação à definição das aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica. Dentro da perspectiva aqui adotada, ainda caberia como sugestão futura as consequências da economização da educação.

Perante ao que foi exposto acima, vale ressaltar a importância de enxergar a língua não como mera transmissão de informação, mas em conformidade com o deslocamento proposto por Pêcheux (1969) em relação ao discurso, pois permite estudar as políticas públicas, em especial, um texto como o da BNCC (2018) sob a perspectiva de que a linguagem não é evidência e a ideologia é estruturante do processo de significação, os efeitos de sentido são constituídos e constituem a realidade: são a práxis simbólica (ORLANDI, 2001). Concluindo com Orlandi (2001, p.

95) “a linguagem é uma prática; não no sentido de efetuar atos, mas porque pratica sentidos, intervém no real”.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª Ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1998, 128 p.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177- 194, jan./mar. 2013.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

ANDRADE, D. Crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 38. n. 01, p. 109 – 135, jan./abr. 2019. Disponível em: < <http://novosestudios.com.br/produto/113/>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 2004,. 123 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> >. Acesso em: 16 ago. 2021.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 250 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª Ed. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016, 413 p.

Dolz, J. Ollagnie, E. (orgs.). **O enigma da competência em educação**. Cláudia Schilling (trad.). Porto Alegre : Artmed, 2004. 232 p.

DUFOUR, D. R. Sandra Regina Felgueiras (trad.) **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERNANDES, C.; VINHAS, L. L. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da análise do discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão – SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6985>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Edição Popular, 2018, 160 p.

GASPARINI, E. Sobre o discurso do Movimento Escola sem Partido. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 22, n. 1, 2021, p. 128-146. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/32790/30196>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª Ed. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019, 326 p.

MACEDO, E. BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, E. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte – MG, v. 32, nº. 02, p. 45-67, abril/junho 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008, 126 p.

ORLANDI, E. 2020. Entrevista com Eni Orlandi. Entrevista concedida a GRIGOLETTO, E.; MARIANI, B. **Revista da Abralín**, v. 19, n. 3, p. 247-268, 2020.

Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1778>>. Acesso em: jan. 2021.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2007, 181 p.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios de procedimentos. Campinas – SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas – SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2ª Ed. Tradução: Eni P. Orlandi. 4ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2006, 68p.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e T. HAK (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3ª Ed. Tradução: Bethania S. Mariani *et al.* Campinas – SP: Unicamp, 1997, 319 p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 1ª Ed. Tradução: Eni P. Orlandi *et al.* 2ª ed. Campinas – SP: Unicamp, 1995, 317 p.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p.55-66 (Coleção Repertórios). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4931448/mod_label/intro/PECHEUX_LerOArquivoHoje.pdf> Acesso em: 28 jun. 2021.

PEREIRA, A.; CORTES, G. O discurso da BNCC nas mídias digitais: entre o silenciamento de sentidos e a resistência. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7. n. 24, p. 242 – 260, out. 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4382>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens** - entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 184 p.

POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/2890>>. Acesso em: jul. 2021.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, 320 p.

RIBEIRO, A. E. Como centenas de “nativos digitais” da minha escola leem “ícones”. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias: Comunidades e aprendizagem em redes. **Anais eletrônicos**. Universidade Federal de Pernambuco, p. 1 – 21, 2012. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/Ana%20Elisa%20Ribeiro%20-%20Como%20centenas%20de%20nativos%20digitais%20da%20minha%20escola%20leem%20icones.pdf>>. Acesso em: out. 2020.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação - construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **Anais** [...] São Paulo – SP, p. 01-13, 2011. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SANTOS, S. S. B. Pêcheux. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 209-233.

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006, 278 p.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, n. 4, p. 54 – 84, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24529/1/S0101-73302007000300027.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: Stephanou, M.; Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes: 2005, p. 121-130.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. In: Navegando pela história da educação brasileira. **HISTEDBR**, Faculdade de Educação – Unicamp, 2006, on-line. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SILVA, G.; AMORIN, S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185- 196, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

TENÓRIO NETO, J. F.; ERICSON, S. “Uma ponte para o futuro”: efeitos de sentido do discurso neoliberal no Brasil. **Revista da Abralín**, v. 19, n. 3, p. 409-428, 2020. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1739/1903>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. A cidade se mexe. Da bicicleta ao cicle chic. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas – SP, 2011, 53(2), p. 179-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/cel.v53i2.8636987>>. Acesso em: 28 jul. 2021.