

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Liliane Monteiro

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO BRASIL: UMA RELAÇÃO ENTRE A
HISTORICIDADE E O DISCURSO**

Santa Maria, RS
2021

Liliane Monteiro

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL: UMA RELAÇÃO ENTRE A HISTORICIDADE E O DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora. Prof.^a Dr.^a Taís da Silva Martins

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Monteiro, Liliane
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO BRASIL: UMA RELAÇÃO ENTRE A HISTORICIDADE
E O DISCURSO / Liliane Monteiro.- 2021.
121 p.; 30 cm

Orientadora: Tais da Silva Martins da Silva Martins
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2021

1. Discurso 2. Historicidade 3. Política Linguística 4.
Base Nacional Comum Curricular I. da Silva Martins, Tais
da Silva Martins II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LILIANE MONTEIRO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

LILIANE MONTEIRO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL: UMA RELAÇÃO ENTRE A HISTORICIDADE E O DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovada em 07 de maio de 2021:

Taís da Silva Martins, Dra. (UFSM) – Videoconferência
(Presidente/ Orientadora)

Débora Raquel Hettwer Massman, Dra. (UFAL) – Videoconferência

Larissa Montagner Cervo, Dra. (UFSM) – Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

NUP: 23081.047947/2021-60 Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação
134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

Assinaturas

09/06/2021 13:39:33

TAIS DA SILVA MARTINS (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
08.49.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E LINGÜÍSTICA - DLCL

09/06/2021 15:33:43

LARISSA MONTAGNER CERVO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
01.08.10.00.0.0 - COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO - CODE-PROGRAD

09/06/2021 17:51:05

DÉBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN (Pessoa Física)
Usuário Externo (928.***.***.**) 1960

Código Verificador: 693729

Código CRC: ec614c9e

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha Mãe, Maria da Graça Monteiro Machado, e minha avó, Eloci Terezinha, pelo amor e coragem em vida.

Sou grata às minhas irmãs, pela amizade e o respeito.

Aos meus amigos e namorado. Por compreenderem este processo e dedicação.

À Universidade Federal de Santa Maria, à assistência estudantil e aos docentes que sempre me incentivaram a percorrer o caminho da pesquisa científica.

À minha orientadora, pelos anos de pesquisa, à CAPES e ao PET.

Compreender que há
outros pontos de vista é
o início da sabedoria.
(Campbell)

RESUMO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA RELAÇÃO ENTRE A HISTORICIDADE E O DISCURSO

AUTORA: Liliane Monteiro
ORIENTADORA: Taís da Silva Martins

As condições de implementação de um documento educacional configuram-se como uma política na elaboração e propagação do saber escolarizado no Brasil. Determinados por meios próprios de produção, estes arquivos oficiais traçam metas para o ensino através de diretrizes e competências educacionais. Dessa maneira, estas proposições dão bases para os artefatos avaliativos do país. Neste enfoque, a presente dissertação realiza uma discussão sobre as competências de linguagem propostas para a modalidade do Ensino Médio, presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo principal do estudo é compreender como a linguagem se apresenta neste texto, entendendo-a como fator crucial para o desenvolvimento educacional de todas as etapas do ensino. Com a escolha analítica da BNCC, reconhece-se a sua importância, na atualidade, para se pensar em políticas educacionais brasileiras. Mais do que isso, compreende-se este documento como a representação de um discurso político sobre o ensino. No que concerne ao referencial teórico desta pesquisa, aborda-se o entremeio teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente materialista, pensada por Pêcheux com a História das Ideias Linguísticas, difundida por Aurox. Ressalta-se que, a AD e a HIL ganham destaque, no Brasil, a partir da pesquisadora Orlandi, a qual propõe uma discussão embasada nas duas linhas de pesquisa. Neste jogo entre a AD e a HIL, fizemos uma leitura da BNCC, pensando o texto como um discurso com diversas significações e produzido a partir de uma Ideologia. Logo, identificamos que este texto apresenta traços de uma perspectiva de ensino integral e com itinerários formativos que modificam o regime educacional do Ensino Médio brasileiro.

Palavras-chave: Discurso. Historicidade. Política Linguística. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

LANGUAGE POLICIES ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: A RELATION BETWEEN HISTORICITY AND DISCOURSE

AUTHOR: Liliane Monteiro
ADVISOR: Taís da Silva Martins

The conditions for implementing an educational document are configured as a policy in the elaboration and propagation of schooled knowledge in Brazil. Determined by their own means of production, these official archives set goals for teaching in the light of educational guidelines and skills. In this way, these propositions provide a basis for the country's evaluative artifacts. In this focus, the current dissertation carries out a discussion about the language competences proposed for the High School modality, contained in the text of the Common National Curriculum Base – *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC). The main objective of the study is to comprehend how language appears in this text, understanding it as a crucial factor for the educational development of all stages of teaching. With the analytical choice of BNCC, its importance is recognized nowadays in order to think about Brazilian educational policies. More than that, this document is comprehended as a representation of a political discourse on teaching. Regarding the theoretical framework of this research, the intermingling of the theories of French Discourse Analysis (DA), addressed by Pêcheux, and the theory of the History of Linguistic Ideas (HIL), addressed by Auroux. It is noteworthy that both theories gain prominence in Brazil from the researcher Orlandi, who proposes a discussion based on the two lines of research. In this game between DA and HIL, an attempt is made to read the BNCC, thinking of the text as a discourse capable of meaning and that is produced from an ideology. Therefore, we identified that this text presents traces from a perspective of integral education and with formative itineraries that modify the educational regime of Brazilian High School.

Keywords: Discourse. Historicity. Language Policy. Common National Curriculum Base.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Apresentação da BNCC	91
Ilustração 2 - BNCC Ensino Médio.....	95
Ilustração 3 - Competências gerais para o Ensino Médio	98
Ilustração 4 - Competências de linguagem para o Ensino Médio	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos das avaliações brasileiras.....	64
Tabela 2 - Fases da BNCC.....	69
Tabela 3 - Leis que garantem a BNCC.....	72
Tabela 4 - Verbos apresentados.....	103
Tabela 5 - Expressões referentes à linguagem.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HIL	História das Ideias Linguísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNFEM	Plano Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
BNCC	Programa de apoio à Base Nacional Comum Curricular
SNE	Sistema Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	UM PERCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO	21
2	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	29
2.1	HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E ANÁLISE DE DISCURSO: A RELAÇÃO DE ENTREMEIO ENTRE TEORIAS.....	32
2.2	A MEMÓRIA DA LÍNGUA NO/DO BRASIL	40
3	TEXTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO	49
3.1	HISTORICIDADE DOS TEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS.....	50
3.2	A ATUAL ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	61
4	COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	77
4.1	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS INTERFERÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	80
4.2	A BNCC COMO REPRESENTAÇÃO DO POLÍTICO NA LÍNGUA.....	84
4.3	COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM PARA O ENSINO MÉDIO.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXOS	115
	ANEXO A – DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931 – PUBLICAÇÃO ORIGINAL	115
	ANEXO B – DECRETO Nº 19.852, DE 11 DE ABRIL DE 1931 – REPUBLICAÇÃO	116
	ANEXO C – DECRETO N. 21.241, DE 4 DE ABRIL DE 1932	117
	ANEXO D – PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020	118
	ANEXO E - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 ..	119
	ANEXO F- COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	120

1 UM PERCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO

A gestão institucional do sistema educacional brasileiro é constituída por um Ministério e Conselhos Educacionais que consagram textos e diretrizes para moldar as bases legais da educação no país em todos os níveis. Estes documentos são condicionados a partir de políticas públicas específicas. Ademais, eles apresentam diferentes políticas linguísticas que não configuram meros artefatos para o ensino: pelo contrário, estão sob o domínio de teorias particulares.

As políticas e ações governamentais direcionadas à educação são compostas a partir de diversas leis que determinam as estruturas legais de todo o campo educacional. Neste mesmo cenário, são o Estado e os Municípios que concebem e administram os currículos escolares de todo o país. Com isso, temos um longo trajeto numa tentativa de identificar de que forma estes textos determinam os caminhos e as direções do ensino de Língua Portuguesa nas escolas e instituições responsáveis pela formação do estudante.

Logo, nesta dissertação, discutem-se os processos que circundam o Ensino no Brasil como um todo, apresentando um amplo arquivo de dados históricos, documentos e leis que constituem o sistema educacional no país, para chegarmos nos discursos educacionais sobre o ensino de língua portuguesa, presente na BNCC. A BNCC coloca língua portuguesa como um componente curricular inerente à uma grande área linguagem e este trabalho versa sobre essa grande área, para refletir sobre o que se espera do ensino de língua. Como resultado das análises empreendidas ao longo do estudo, compreende-se que não há uma linearidade na história: os discursos são fundadores e fundamentais para entender as dimensões dos acontecimentos, revelando aspectos lacunares da história, que nunca é completa. Neste sentido, tomamos esses discursos como únicos e capazes de ganhar uma posição de relevância e rompendo conhecimentos e ideias próprias deste meio.

Este trabalho insere-se dentro da perspectiva teórica da História das Ideias Linguísticas (doravante HIL), desenvolvida por Sylvain Auroux, em articulação com a Análise de Discurso (doravante AD) de vertente materialista, concebida por Michel Pêcheux e outros pesquisadores. Ambas as teorias, que se configuram como uma forma de ler um arquivo, foram difundidas, no Brasil, pela pesquisadora Eni Pulcinelli Orlandi, ao desenvolver diversos estudos teóricos e traduções de grandes obras.

Tais teorias, disseminadas na Europa, ganham proporção no Brasil e passam a ser trabalhadas por estudiosos de diversas universidades do país. Dentro do recorte deste estudo, pretende-se, como formula Orlandi (2008, p. 31), “construir um método de compreensão dos objetos da linguagem”. Para tanto, os documentos oficiais que regem a educação no Brasil serão tomados como discursos, reflexos de uma historicidade que repercute algumas as ações políticas dos sujeitos.

Com base nos conceitos de “Discurso”, “Sujeito” e “Memória, propostos pela AD, e nos pontos nodais da HIL, referentes à “Historicidade”, “Político” e “Política linguística”, torna-se possível desenvolver uma análise sobre as atualizações que ocorreram em relação aos saberes educacionais ao longo dos séculos, no Brasil, e de como eles refletem dentro dos textos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa. O foco inicial deste trabalho corresponde à discussão de alguns textos relativos ao sistema educacional brasileiro, partindo de documentos oficiais que fundaram e/ou fomentaram a educação em território nacional. Encontramos estes textos nos sites oficiais do governo, estando disponíveis para livre acesso.

Ao tratarmos de um discurso fundador, estamos atribuindo um rompimento de uma história, construindo um novo lugar de saber. Orlandi (2001, p. 16), atribui que “o fundador busca notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular. Lugar que rompe o fio da história para reorganizar os gestos de interpretação.”

Desta forma, tratamos alguns discursos educacionais como fundadores de novas perspectivas teóricas e com significação crucial na história do ensino no Brasil, instaurando um novo lugar de discussão e reflexão sobre a linguagem.

Com vista nisso, propomos um arquivo inicial, com textos educacionais que pauta(ra)m sobre o ensino e legislações brasileiras. Nesta etapa, recorre-se principalmente às várias versões da Constituições Federais do Brasil e da Leis de Diretrizes e Bases Educacionais. Vale ressaltar que estes documentos já são, há muito tempo, objetos de análise de pesquisadores¹, tanto da AD e HIL como de outras teorias. Logo, consideram-se estes discursos indispensáveis para uma reflexão sobre a língua e sobre a constituição do ensino linguístico na história do Brasil.

¹ Dentro do domínio da AD e da HIL, destaca-se o trabalho realizado por Orlandi, Lagazzi e Pfeiffer. Já no que concerne a outras teorias, referencia-se, principalmente, Macedo.

Dessa forma, esses meios de propagação do conhecimento visam uma reflexão sobre o passado, pensando em suas dimensões e repercussões futuras:

Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência, ele organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber (AUROUX, 2009, p. 12).

Para tanto, tal como indica Auroux (2009), o saber passa por uma rede de conjunturas e significações que moldam suas instâncias atuais. É sob essa perspectiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será tomada como objeto de análise específica, entendendo este documento como capaz de retomar saberes e instituir novas formas de conhecimento.

A BNCC é considerada, pelo Ministério da Educação (MEC), o principal documento norteador para os currículos nacionais desde o ano de 2015, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação n.º 9.394/1996 (LDB). Ela é responsável por nortear currículos escolares desde os primeiros anos do ensino fundamental, desempenhando um papel significativo na formação de crianças, jovens e adultos. A BNCC tem como objetivo estabelecer duas modalidades para o ensino, baseadas em competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver durante o percurso escolar. Pautado em Macedo (2019, p. 41), concebe-se que “a BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e escolaridade”.

Fundamentados na BNCC, documento produzido pelo MEC juntamente ao Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão colegiado pelo MEC –, entende-se que as legislações sobre a educação são incrementadas por diversos setores governamentais atuantes no momento da constituição destes discursos. Assim, esta dissertação se dedica também a discutir sobre as condições de produção destes documentos, olhando para as diretrizes políticas.

O recorte metodológico do trabalho se relaciona à parte intrínseca das concepções de linguagem para o Ensino Médio. Assim, destacamos alguns recortes

da BNCC, nesta parte, numa perspectiva de encadear algumas discussões sobre os documentos que tange sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Desta forma, busca-se compreender quais são os fatores políticos, sociais e linguísticos que fundamentaram as diretrizes da BNCC e entender como este discurso ganha significado no sistema educacional brasileiro atual. Para assim podermos entender como este documento ressoa no cenário educacional presente, quais são as suas políticas públicas para o ensino de língua portuguesa e como as suas competências específicas de linguagem para o Ensino Médio ganham sentido por meio de políticas linguísticas².

Com a finalidade de aprofundar as reflexões, este trabalho irá, primeiramente, traçar um panorama sobre a memória da constituição da língua portuguesa no Brasil. Para isso, serão consideradas desde políticas linguísticas que marcaram o saber sobre a língua até políticas que estão em vigor no funcionalismo educacional brasileiro.

As reflexões aqui propostas estão em conformidade com Massmann (2013), que trata sobre as pesquisas concernentes à educação nas Ciências Humanas, apontando para uma abordagem discursiva:

Refletir sobre as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva discursiva implica considerar a história, a memória, o processo de produção e os deslizamentos que se produzem no e pelo acontecimento, no e do espaço escolar (MASSMANN, 2013, p. 159).

Já no segundo capítulo, intitulado **Políticas Linguísticas no Brasil**, empreendemos um reconhecimento sobre quais foram as políticas que influenciaram na constituição do saber sobre a língua no Brasil, tanto no que concerne ao social, quanto institucional. Entendendo os possíveis impactos desses regimentos na sociedade da época e na atual.

O terceiro capítulo deste estudo, nomeado de **Textos Oficiais de Educação**, tem o intuito de discorrer sobre a atual estrutura da BNCC. Considera-se como ponto chave dessa explanação a noção de historicidade, compreendida como “a inscrição da história na língua” (FERREIRA, 2003, p. 191). Dessa forma, constrói-se uma história linguística na qual os gestos de interpretação conduzem às significações. Nesta parte, o trabalho pondera sobre os documentos oficiais de educação que dão

² Conceito exposto e definido nas páginas seguintes.

sustentação legal para a BNCC, pensando na importância deles na formação atual do sistema educacional brasileiro.

Deste modo, entende-se que há uma historicidade da língua portuguesa marcada ao longo dos discursos, acarretando, assim, na construção de um arquivo sobre a língua que faz parte de um processo de autoria. A partir desse arquivo, se torna possível reconhecer fatos e demarcar fronteiras entre saberes escolarizados ou não, uma vez que os documentos oficiais têm um discurso sobre a língua responsável por delimitar uma relação entre sociedade e sujeitos.

Na historicidade, no modo como a língua se inscreve na história para significar, não temos conteúdos trabalhados cronologicamente, mas processos de produção de sentidos, tanto quanto não temos sujeitos com suas intenções separados da exterioridade que os constituem (ORLANDI, 2002, p. 51).

A partir desta retrospectiva às políticas que regulamentam o ensino através da sua historicidade, o estudo aqui proposto empreende uma projeção sobre as **Competências Educacionais da Base Nacional Comum Curricular**, quarto capítulo deste texto. Nesta parte do trabalho, pensamos a BNCC como uma representação do político na língua, em que saberes são escolhidos, num confronto com a Ideologia.

O primeiro gesto de análise é refletir sobre as condições de produção em que este discurso está posto. Para tal fim, são apresentadas as múltiplas etapas da sua constituição até chegar na versão final do documento, destinada ao Ensino Médio e finalizada no ano de 2018. Ao determinar o objeto analítico desta dissertação (isto é, a parte específica da BNCC relacionada ao Ensino Médio), esta pesquisa discute as interações que as trocas governamentais ocorridas na época de elaboração do documento causaram na construção das competências e das habilidades do texto completo da BNCC. Da mesma maneira, a alusão às competências da linguagem coloca a autora deste trabalho no lugar dos professores de Língua Portuguesa, que precisam se adequar a esta nova realidade e debater como será o processo de implementação da BNCC nas escolas e instituições brasileiras.

Adiante, temos a delimitação do recorte de análise do presente estudo, ou seja, as competências específicas de linguagem para o Ensino Médio. Com o intuito de conduzir a uma reflexão sobre a formulação dessas competências a partir

de uma determinada teorias e entender quais políticas linguísticas repercutem na BNCC, pensamos na relação entre língua e sujeito e nos processos históricos e linguísticos que ressoam sobre este discurso. Por estas razões, a dissertação reconhece o lugar da BNCC nas políticas públicas atuais impostas para o funcionamento do sistema educacional; mais do que isso, tentamos identificar quais são os planejamentos linguísticos³ para o ensino imposto por este documento, bem como entender as interferências do Estado sobre a formulação do ensino e na formação básica e superior no Brasil.

Findando esta discussão inicial, ressalta-se que, a partir do lugar de analista respaldado pelos dispositivos teórico-metodológicos da AD e da HIL, pode-se constituir uma relação entre as ciências da linguagem e do discurso com a produção de conhecimento no Brasil. Desta forma, acentua-se a relevância da posição dos professores e educadores.

Diniz (2013), ao escrever sobre o diálogo entre a HIL, a AD e a Semântica do Acontecimento, indica que há diferentes grupos capazes de elaborar uma política linguística, mas só o Estado pode fazer o seu planejamento. Neste segmento, são feitas referências às diversas teorias e meios de pensar sobre políticas linguísticas, das quais destacam-se: a Glotopolítica, a Sociolinguística e a Política de Língua. Assim, recorreremos a política de língua, pensando na articulação entre a AD e a HIL, para ponderarmos sobre as políticas linguísticas presentes nos documentos oficiais de educação brasileiros.

Para tanto, consideramos a política linguística, tal como Orlandi formula (2002, p. 95), como um “princípio ético”. Segundo ela, o Estado é responsável por construir iniciativas para tratar das diversidades que a língua/línguas impõe(m). Desta forma, o país precisa planejar e implantar ações políticas que interfiram na relação dos sujeitos com as línguas, marcando o lugar do político que regulamenta o funcionamento das línguas. Logo, “[...] podemos praticá-la não como vontade exclusiva do poder, mas como um trabalho que coloca em relação ao político, o sujeito, a língua, as línguas e o saber sobre as línguas” (ORLANDI, 2002, p. 98).

Pontua-se, portanto, no decorrer deste texto, a relação que se estabelece entre as línguas e a língua portuguesa, pensando na sua pluralidade e na riqueza linguística presente no Brasil. Por isso, pretende-se marcar o lugar de análise do qual parte essa

³Entende-se planejamento linguístico como propostas e perspectivas que o documento propõe para o ensino

análise: destacam-se conceitos principais dos dispositivos teóricos da AD e da HIL, pertinentes a essa pesquisa, bem como demarcam-se algumas políticas linguísticas que constituem o cenário educacional brasileiro.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

A produção do discurso é formada pela relação da língua, do sujeito e da história em um funcionamento conjunto, passível de diversas interpretações e fundamentado por filiações ideológicas e políticas. A AD, em articulação com a HIL, trabalha os domínios da linguagem com a sua exterioridade, pensando que os sentidos se configuram a partir de um lugar social e histórico.

Nesse viés, entende-se a língua como forma-material, na qual há uma articulação entre o simbólico e o histórico na produção do discurso. Assim, a língua se torna um campo de estudo da Linguística, como aponta Pêcheux:

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 2008, p. 51).

A partir do lugar teórico que a AD e a HIL ocupam, percebe-se a necessidade de uma discussão dos conceitos-chave das duas linhas teóricas utilizadas ao longo do trabalho, pensando no seu funcionamento linguístico e social. Em um primeiro momento, a abordagem se centrará na noção de Política Linguística, para marcar a relevância do político na língua e refletir sobre a produção do conhecimento linguístico no Brasil.

Nesta relação em que os sentidos se dividem, é possível entender que as formações discursivas (FD) estão em um emaranhado de articulações, onde um sentido é constituído por outros, pré-existentes, que falam antes em outros lugares. Logo, são instauradas formações imaginárias que correspondem às possíveis visões dos sujeitos sobre determinadas circunstâncias que estão sempre sujeitas ao equívoco, onde a representação da falha acontece no enlace entre o real, o simbólico e o imaginário. Em vista disto, são as formações imaginárias que regulam as relações dadas entre os sujeitos.

O político, na abordagem da qual referenciamos, está intrinsecamente ligado com a relação da linguagem com a ideologia no processo de constituição dos discursos. Orlandi (1998, p. 74) indica que “o político compreendido discursivamente significa que o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da

sociedade na história”. Desta forma, ao tratarmos do conceito de político, na relação entre a AD e a HIL, estamos ponderando sobre o discurso, neste caso, o educacional, como passível de significação a partir do lugar histórico e social de cada sujeito. Considerando cada sujeito e sua exterioridade.

Ainda abordando nosso estudo sobre o político, ressaltamos um posicionamento teórico, no qual nos deteremos, brevemente, a distinguir os conceitos de política e político. Conforme afirma Indursky (2002), existem lugares políticos nos quais os sujeitos são inseridos e o confronto entre as formações discursivas determinam conflitos.

O político é o resultado da trama de diferentes processos discursivos, atravessados pelo interdiscurso e recortados por diferentes formações discursivas. Ou seja, para a análise do discurso o que conta não é a política, mas o político (INDURSKY, 2002, p. 117).

Nesta discussão, proposta por Indursky, o discurso político é considerado como uma forma de analisar o social, é o cerne da divisão de sentidos. Já a política, se retém há uma funcionalidade social, que pode ser constituída a partir de um ideal de consenso social. Assim, o discurso da política sobre o sistema educacional caminha em conformidade com outros poderes e deveres sociais que são condicionados pelos discursos jurídicos.

Indo um pouco mais além neste ponto, tomamos o posicionamento teórico indicados por Elias de Oliveira, no qual, a autora propõe uma leitura sobre a significação do político na linguagem

O político não é restrito às relações de governança pública; diz respeito às práticas sociais em geral, nas quais a linguagem é fundamental. Pensar o político não é conceber o que lhe é próprio como deletério, e sim tomá-lo como fundamento das relações sociais. Fundado no conflito, o político é o que produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões, mas também é o que permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo (ELIAS DE OLIVEIRA, 2014, p. 44-45).

A partir dessas questões que permeiam o que é político e política na teoria materialista da linguagem, inclinamos nossa leitura pensando nos discursos sobre a linguagem, principalmente no que determina os mecanismos de produção de saberes sobre a língua portuguesa no Brasil, considerando os discursos e os seus meios de produção.

Sendo o discurso uma instância concreta entre a linguagem e o sujeito, identificamos que algumas relações políticas constituem uma ideia de universalidade onde a sociedade precisa ser justa e democrática, onde os sentidos são discutidos e funcionam conforme as condições em que são colocados. Logo, nos apropriamos do político, tal como é considerado na AD e HIL, pensando na relação entre línguas e saberes.

Neste ponto do estudo, colocamos à baila outra discussão, acentuando a escolha metodológica pela nomeação de “política linguística”, em discernimento de “política de língua”. Ressalta-se, ainda, que a escolha feita nesta pesquisa está em consonância com Orlandi (2007, p. 8), no seu livro *Política linguística no Brasil*, no qual a autora postula: “quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário”. Através do trabalho realizado por Orlandi e Auroux, na década de 1990, a HIL, que investiga os saberes metalinguísticos, constitui-se como um ramo para se pensar no saber sobre a língua, desenvolvendo uma política linguística.

As políticas linguísticas, nas suas diversas ações, contemplam diversas formas de constituição de saberes metalinguísticos na história. Logo, o político é tomado por razões sociais na construção e na manutenção do seu funcionamento, onde a língua atua como uma forma-material em articulação entre a história e o simbólico.

A política linguística compreende processos que ocorrem a despeito de ações conscientes de sujeitos visando a interferir na relação em que determinado grupo estabelece com certa (s) língua(s) praticada(s) em um espaço de enunciação (DINIZ, 2013, p. 54).

Desta forma, pensando nas esferas que a política linguística abrange e no seu aspecto heterogêneo em relação à língua portuguesa, concebemos conforme Mariani (2004, p.42), que os “sentidos sempre podem ser outros, mas nunca qualquer um”. Assim, entendemos que os sentidos se atravessam por um político, por uma divisão de saberes. E, para compreendermos o modo como uma política linguística se instaura é necessário conhecer o seu funcionamento. “Uma política linguística resulta das condições históricas de relações entre línguas num dado momento e um dado espaço-tempo de práticas discursivas” (MARIANI, 2004, p. 44).

A partir destas ações dos sujeitos, há a política linguística, imposta na discursividade sobre a BNCC que requer organização e implementação dentro da sociedade civil governada pelo Estado. Surgindo documentos oficiais, que procuram

sanar problemas sociais, indicando propostas governamentais. Desta maneira, identificamos no discurso na BNCC um lugar político, de divisão de saberes; um lugar da política, no qual há um “mecanismo de gestão administrativa” e políticas linguísticas, que constituem as esferas legais desse documento e regulamentam as formas como ele deve ser instituído na sociedade.

2.1 HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E ANÁLISE DE DISCURSO: A RELAÇÃO DE ENTREMEIO ENTRE TEORIAS

"Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá"
(Antônio Gonçalves Dias).⁴

As dimensões territoriais e culturais do Brasil sempre foram questões discutidas no processo de constituição de uma identidade nacional. O sujeito brasileiro, colonizado pelos europeus, assim como no poema romântico que abre esta unidade, identifica o Brasil como um país das belezas naturais únicas. Entretanto, o eu-lírico fala de um local que ultrapassa as fronteiras brasileiras, tornando-se estrangeiro. Essa mesma relação apresenta-se ao levar em consideração a memória da Língua Portuguesa no Brasil, a língua do outro que se apropria de um território e impõe a sua força.

Assim sendo, abrimos, nesse texto, um lugar de reflexão sobre as políticas linguísticas que fomentam o ensino de língua portuguesa no Brasil e partindo de alguns conceitos teóricos, incitamos uma discussão a partir das noções de “Discurso”, “Ideologia” e “Memória” da Análise de Discurso (AD) (desenvolvida na França, em meados de 1960, pelo filósofo Michel Pêcheux).

A partir desse lugar teórico entendemos que essa linha de pesquisa conta com uma teoria semântica-discursiva, determinando processos de significação. Enfatizamos que a AD, tal como é concebida na França, possui outros nomes importantes para a sua disseminação, tais como Louis Althusser, Françoise Gadet, Michel Foucault e Denise Maldidier.

⁴ Antônio Gonçalves Dias, renomado poeta brasileiro, ao ser exilado escreveu “Canção do Exílio”, um dos mais conhecidos poemas do Romantismo brasileiro.

Neste período, há uma quebra radical dos costumes da época e a língua é pensada como uma estrutura mecanizada. Pêcheux (1969), então, constrói discursos acerca da Semântica e do Materialismo Histórico em obra intitulada *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, na qual o estudioso se alia às ideias de Althusser, Foucault e outras vertentes teóricas. No Brasil, a AD teve seu impulso inicial com os estudos da professora e pesquisadora Eni Puccinelli Orlandi, que desenvolveu seu projeto junto à Unicamp de Campinas. O grupo comandado por Orlandi é responsável por traduzir as primeiras obras da AD para o português, além da ampla divulgação dos autores dessa perspectiva teórica no Brasil.

Atualmente, o trabalho com a AD vem sendo realizado por diversos grupos de pesquisas em todo o Brasil. Configurando-se como uma disciplina fundamental nos estudos Linguísticos, a AD dispõe de um dispositivo analítico próprio, que reflete sobre questões do Discurso a partir da Ideologia, da Memória, do Inconsciente, da História e outros pontos de análise:

A AD configura-se como disciplina de entremeio (interdisciplinar, cf. Orlandi 1996, cap.2) porque constitui(u)-se no trabalho contínuo e constante das contradições epistemológicas - historicamente condicionadas - entre diferentes regiões do conhecimento. Assim é que a proposta epistemológica de Pêcheux (1969) de articular Ciências Sociais (História, Sociologia e Filosofia), Lingüística, Teoria do Discurso e Psicanálise inaugurou um novo período de reflexão não só sobre a linguagem, mas também sobre a ideologia - e, sobretudo, das relações possíveis, de natureza intervalar, entre essas concepções através da formulação da noção de discurso (GARCIA, 2003, p. 122).

Segundo a AD, o conceito de Discurso está imediatamente ligado às noções de Ideologia, Inconsciente e Formação Ideológica (FI). Para Pêcheux, “o sujeito é uma categoria evidente” (1995, p. 153). Assim sendo, ele é interpelado pela ideologia. Esta última possui a capacidade de transformar o indivíduo, individualizado pelo Estado, em sujeito. Neste enlace entre Estado e sujeito o processo de individualização do sujeito ocorre pelas falhas do Estado, lugar onde a ideologia se constitui, como nos indica Orlandi (2017, p. 229) “o Estado, em uma sociedade de mercado predominante, falha em sua função de articulador simbólico e político. E funciona pela falha”. A partir destas falhas do Estado, o sujeito, que é individualizado pelo Estado, se coloca em um lugar de resistência, onde é possível “irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história” (ORLANDI, 2017, p. 31).

Em vista disto, a forma-sujeito-histórica medieval religiosa ou a medieval capitalista constituem uma identificação do sujeito com o mundo. Na forma-sujeito

capitalista, na qual resistimos, há uma alienação do trabalhador pela mercadoria, onde o sujeito jurídico é sobrecarregado por deveres e direitos.

Além disso, a posição que o sujeito assume em determinada Formação Discursiva⁵ (FD) marca sua relação com a língua e o meio de produção desse dizer. Este processo acontece a partir de um lugar social e histórico, em que o sujeito capitalista precisa manter as relações de produção/transformação.

No modo como consideramos o indivíduo sociopolítico, não é a sociedade em si que é individualista; o individualismo resulta da ideologia própria e certos modos de individuação do sujeito capitalista pelo Estado, que assim se identifica com uma, e não outra, formação discursiva, no caso o do individualismo (ORLANDI, 2017, p. 234).

Assim, a Ideologia é constituinte do sujeito e regula todas as suas relações e tomadas de posição. Integrando as ações destes sujeitos nas formações discursivas onde se inscrevem.

compreende-se, então, 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, possui caráter “regional” e comportam posições de classes: os “objetos” ideológicos que sempre são fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” - seu “sentido”, isto é sua orientação, ou seja, os interesses de classes a qual eles os servem - o que pode comentar dizer que as ideologias práticas são práticas de classes (luta de classes) na Ideologia (PÊCHEUX, 1995, p.146).

Neste ponto, os sujeitos, tomados por uma Ideologia e pelo inconsciente, reproduzem ao longo do tempo práticas sociais, manifestações que acontecem sem que os sujeitos percebam ou possam mudar. Pêcheux (1995) tomado pelas contribuições de Althusser em “A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”, trata sobre as condições de reprodução/transformação das relações de produção nos AIEs, através das regiões que se inserem na Ideologia dominante, da classe dominante. Neste ponto, surgem diversas questões sobre ideologia e a interpelação dos indivíduos em sujeitos.

1. Só há prática através de e sob uma ideologia;
2. Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos (PÊCHEUX, 1995, p.149).

O sujeito, para a AD, é uma “categoria constitutiva de toda a ideologia” (PÊCHEUX, 1995, p. 149). Ou seja, só se constitui como sujeito na/pela ideologia e,

⁵ O conceito será desenvolvido ao longo do texto.

através dela, em conjunto com o inconsciente, pode-se produzir uma ideia de evidência do sujeito, responsável por acrescer “efeitos ideológicos em todos os discursos” (PÊCHEUX, 1995, p. 153). O sujeito, neste jogo, em que é chamado à existência pela interpelação ideológica, pode ser considerado indivíduo quando é individualizado, pelo Estado, ao ser chamado por um nome jurídico/social.

Dentre as questões que interpelam os sujeitos à existência e configuram seus discursos, entendemos que todos os sujeitos estão sempre filiados em uma FD, que Pêcheux entende como o “lugar onde se constituem os sentidos”, de maneira ampla e aberta a desdobramentos.

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 classe, determina o que pode ser dito [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Na FD as expressões e palavras ganham significações próprias, conforme as formações ideológicas que os sujeitos estão empregados, logo, elas são responsáveis pela significação de dizeres conforme o lugar em que são produzidas. Pêcheux (1995, p. 161), afirma ainda que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações ideológicas que representam “na linguagem “as formações ideologias que lhes são correspondentes”. Desta forma, as FDs regulam os sentidos e se configuram a partir da FI de cada sujeito. Outro ponto crucial é a mudança de significação destas palavras e expressões, que se constituem como porosas e passíveis de variação, onde um sentido pode variar conforme a FD utilizada e a posição-sujeito no discurso, instaurando alguns processos, tais como a paráfrase, a sinonímia e a substituição.

Desta forma, a partir das FDs chega-se ao interdiscurso, ou seja, aquele que possibilita as escolhas do sujeito. A partir dele é possível uma dissimulação da FD, em que há sempre um discurso que fala “antes, em outro lugar e independente” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). No interior do interdiscurso é possível observar dois efeitos muito pertinentes para compreendermos este discurso transversos, onde há o efeito de um pré-construído e o efeito de uma articulação.

O “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no

interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 164).

A partir destes efeitos que são questões teóricas condicionadas as FDs, chegamos ao “fio do discurso”, ou seja, às múltiplas possibilidades que o sujeito tem de produzir seu discurso, seja pela oralidade, pela escritura ou por outros sinais gráficos. Assim, a articulação passa a ser designada de intradiscurso e representa uma relação do discurso consigo mesmo, moderado pela sua relação com a exterioridade, representando um “já-dito”.

Tais dimensões permitem que um discurso ganhe significação específica, a partir da condição de produção de cada sujeito. Deste modo, os sentidos podem ser sempre outros, dependendo do lugar e do modo como os enunciados são empregados, como podemos observar em Petri:

[...] formações discursivas: todos os sentidos estão abrigados potencialmente no âmbito do interdiscurso, lugar do sentido e não-sentido. O interdiscurso, estão constitui-se como um lugar, todos os sentidos estão lá, mas só vão significar quando convocados para uma determinada Formação Discursiva (PETRI, 2004, p. 40).

Ainda pautado nas contribuições de Pêcheux, entendemos que, nos mecanismos de constituição de discurso, o sujeito, ao utilizar a língua na sua forma-material, se submete a dois esquecimentos. O primeiro relaciona-se à ilusão do sujeito de que o que ele diz é único, nunca fora enunciado antes; ele é, portanto, iludido pelo ideal de originalidade do seu dizer. Este esquecimento é ideológico. Assim, todas as palavras e expressões estão na ordem do pré-existente, já ganharam significação antes.

O segundo esquecimento está na ordem da enunciação e corresponde ao fato de que, ao efetuar o discurso, o indivíduo seleciona uma palavra em detrimento da outra, esquecendo que há outras possibilidades de formular aquele mesmo enunciado. Este esquecimento, por sua vez, possibilita a formação de paráfrases.

Os esquecimentos, dentro da teoria materialista do discurso, são considerados fundamentais e estruturantes para compreendermos o funcionamento da FI na produção dos discursos e nas redes de significações que só são possíveis a partir da sua relação entre ideologia, inconsciente e sujeito.

Em outros termos, colocamos que a relação entre os “esquecimentos número 1 e número 2” remete à relação entre a condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas de subjetivação de sua realização (FUCKS; PÉCHEUX, 1975, p. 178).

Diante destes pontos que norteiam a análise materialista e caminhando em consonância com a História das Ideias Linguísticas (HIL), entendemos que o trabalho com estas questões são norteadoras desse processo. É necessário, por isso, revisitar constantemente as suas configurações, em um “movimento pendular” (PETRI, 2013, p. 40), onde faz-se indispensável uma relação complementar entre essas teorias.

A HIL, por sua vez, se configura como uma teoria que trata sobre a epistemologia das ciências da linguagem. Ela foi fundada e desenvolvida na França pelo linguista Sylvain Auroux e difundida no Brasil, na década de 1980, também pela pesquisadora Eni Pulcinelli Orlandi e seu grupo de estudos, em um projeto da Universidade Estadual de Campinas, fruto de uma parceria com o Laboratório de Histoire des Théories Linguistiques do CNRS da Universidade Paris VII, na França. A partir deste contato tem-se o projeto intitulado “História das Ideias Linguísticas: Construção de um saber metalinguístico e a constituição da língua nacional”.

Segundo o modelo de abordagem histórica apresentado por Auroux (1985, 1989) e Chevalier e Delesalle (1986), é preciso que uma história das ideias considere a análise das obras específicas e pertinentes, as instituições em que este saber se constitui e os acontecimentos que, nestas instituições, catalisam aspectos particulares da produção deste conhecimento (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

Conforme Guimarães (2004), a produção de uma história das ideias deve acompanhar a formação de práticas do conhecimento, de conceitos e de noções, fazendo uma relação entre o domínio de saber do qual se quer fazer a história e as instituições em que este saber se constitui. Nesse movimento, é preciso considerar obras pertinentes em um “horizonte de retrospectção e projeção” (AUROUX, 1992), em que é preciso considerar certo momento da história, envolvendo o passado e o futuro, marcados por mudanças.

Sylvain Auroux, ao lançar sua obra *A revolução tecnológica da gramatização* (1992), propõe três categorias para se pensar a história das ideias linguísticas. A partir do conhecimento linguístico, da escrita e dos instrumentos linguísticos apropria-se do saber sobre a linguagem. Já Orlandi, aliada à AD de vertente materialista, admite uma quarta categoria, que questionaria o lugar da memória na constituição de saberes:

O saber linguístico é múltiplo e principal naturalmente na consciência do homem falante. Ele é epilinguístico, não colocado por si na representação, antes de ser metalinguístico, isto é, representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de metalinguagem (elementos autonímicos e nomes para os signos; cf. Rey-Debive, 1978; Auroux, 1979) (AUROUX, 2009, p. 17).

Nesta concepção, levamos em consideração o saber inconsciente e o saber comum sobre a língua. Assim, torna-se possível entender a singularidade das línguas, as suas formas de sistematização e as técnicas de aquisição e transmissão das mesmas. Para Auroux (1992), “as línguas são um estado evolutivo das outras”. Assim, a revolução tecnológica se dá por meio de técnicas que perpassam períodos de tempo e permanecem na sociedade, trazendo as marcas que o progresso das línguas gerou.

A partir do viés teórico da História das Ideias Linguísticas, procuramos legitimar a análise aqui empreendida, uma vez que, filiados a tal teoria, investimos em uma posição de consolidação entre o científico e o institucional. Com isso, o conhecimento não está mais restrito a uma elite intelectual: ele circula e funciona dentro de um contexto educacional, compreendendo, tal como Lagazzi (2007), como esse fazer científico delimita papéis entre instituir, praticar, ensinar e divulgar uma ciência.

Apoiados nisso, fazemos uma leitura sobre as questões de evolução da língua portuguesa, entendendo os discursos educacionais como instrumentos que caracterizam a língua e refletem hábitos e leis de determinadas épocas. Partindo desse viés, pensamos sobre o lugar da memória da língua portuguesa no Brasil, enxergando a língua a partir do político que a determina:

Pensar a história das ideias é tomar em conta, e de maneira particular, a ideologia, a historicidade, a memória, o que é impossível sem pensar o sujeito e o modo como ele se constitui, se subjetiva, se identifica antes o simbólico” (ORLANDI, 2002, p. 73).

Trabalhar a partir das questões teóricas da HIL possibilita uma discussão mais ampla sobre o lugar da língua na história do Brasil, abrindo possibilidade de questionamentos sobre o político que regula todas as atividades humanas e as tradições culturais utilizadas para educar. Deste modo, a HIL mapeia como se constitui a língua nacional no Brasil. A relação da HIL com a AD, por sua vez, permite um lugar de entremeio entre as teorias, através do qual se procura uma melhor análise do objeto teórico selecionado para esta pesquisa.

A AD e a HIL têm seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos

ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção. A denominação ciências da linguagem, no plural, marca a perspectiva de se considerar os estudos da linguagem na diversidade em que eles se apresentam no tempo e no espaço (GUIMARÃES, 2008, p. 109).

Neste patamar, percebemos que, para pensar a questão da memória da língua no Brasil, é necessário compreender a historicidade dos fatos que ocorreram na implementação da língua portuguesa, língua oficial do Estado, como tal. Só assim torna-se possível entender as políticas atuais de fomento ao ensino de língua portuguesa nas escolas de todo o país.

Indo além, consideramos que a aliança possível entre a AD e a HIL torna este trabalho mais amplo e dinâmico, à medida que possibilita ponderar sobre as questões do ensino de língua que constituíram e constituem o sistema educacional brasileiro. Assim, atrelado a estas duas teorias, este trabalho pondera sobre os textos educacionais brasileiros, postos como discursos capazes de gerar diversos sentidos, que são concebidos através de ações políticas e da influência do político sobre a língua, seja ela materna, oficial, língua portuguesa, língua brasileira ou língua geral.

Embasados nesta articulação teórica, entendemos que a língua ganha um lugar de grande reflexão, onde se é possível pensar discursivamente sobre as formas como ela é concebida, sintaticamente, morfologicamente e semanticamente. Tratar das plataformas recorrentes à produção do sentido, possibilita refletirmos sobre as suas estruturas e suas relações, como categoriza Orlandi ao tratar da língua imaginária e da língua fluida. Assim, a autora traz essas questões para pensarmos nas designações e tensões ocasionadas nas/pelas línguas. “A língua imaginária é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é aquela que não deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas” (ORLANDI, 2008, p. 86).

Ainda sobre esta perspectiva discursiva e a partir de um projeto da HIL que reflete sobre “Ética e políticas das línguas”, cuja as manifestações sociais dos sujeitos constituem discursos que são marcados por lugares políticos e históricos, entendemos que todos os discursos, e em especial o educacional, refletem fenômenos discursivos próprios e de grande relevância social para a produção do conhecimento linguístico no Brasil.

Neste enfoque metodológico, que nos permite construir uma análise na/pela relação entre a AD e a HIL, abrimos, a partir de uma proposta traçada por Orlandi (2018), novas formas de pensar a relação do discurso com a língua, através da chamada “História das Ideias Discursivas” (HID). Tal proposta embrionária surge

através de algumas reflexões propostas da obra “Eu, tu e Ele”, de 2017 e trata da história das ideias como um modo de fazer e conhecer a história do saber científico, encaminhando novos direcionamentos teóricos e metodológicos.

O texto que deu origem às discussões, que me remetem à iniciativa de elaborar este texto, que explicita a prática da “História das Ideias Discursivas”, como concebemos esta forma de historicizar a ciência, é o texto “Sobre matéria, movimento e equívoco” (ORLANDI, 2018, p. 89).

Através desta nova forma de pensar a história das ideias em articulação com a AD e o discurso científico, ponderamos sobre os sentidos postos nestas teorias e como as duas filiações são consequentes da forma como o discurso é lido e interpretado. Nesta filiação teórica e partindo de sentidos já postos e muito discutidos há a necessidade de “dar passos mais amplos” (ORLANDI, 2018, p. 90), que caminhem em novas direções, mas que se constitua de teorizações já desenvolvidas.

2.2 A MEMÓRIA DA LÍNGUA NO/DO BRASIL

Por memória da língua no Brasil pretende-se aludir não somente ao discurso do “Descobrimento do Brasil⁶”, fato debatido por todos desde os primeiros anos de escolarização. Recorremos também aos fatos históricos que influenciaram na identificação dos brasileiros com a língua portuguesa. Neste ponto, entende-se a memória do povo sobre a história do Brasil como um arquivo estável que sugere um efeito de pré-construído: algo ressoa antes, em outro lugar e sob efeitos diferentes.

Não há como ler/interpretar/compreender qualquer materialidade, sem considerar as ressonâncias, os ditos, os não-ditos, e os a-dizer, que as atualizam/ ancoram/ textualizam, tirando-as da tirania da literalidade (VENTURINI, 2013, p. 119).

Neste nuance, refletimos sobre o lugar da memória dos sujeitos, algo que corresponde à formação de um acontecimento histórico, fazendo parte da vida de todos os brasileiros. Pêcheux postula que, para se ter uma memória social, são necessários dois fatores:

[...] para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. [...] há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade;

⁶ Conforme algumas teorias, o “Descobrimento do Brasil” é uma ficção histórica, pois não se pode descobrir o já descoberto.

e sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social (PÊCHEUX, 2007, p. 25).

Neste entremeio, a memória não corresponde só a uma história, mas a um aparato que significa para os sujeitos, representativo de um âmbito comum. Os sujeitos se identificam com esta memória e a relatam através de dados e provas históricas. O mesmo processo ocorre com o discurso sobre o período de colonização no Brasil, deixando à mostra, assim, as ressonâncias e rastros que ficaram na língua portuguesa, marcados pela ideologia dominante que regula a relação entre língua e sociedade.

A relação entre o sujeito brasileiro e a sua língua nasce a partir do conflito, da imposição, da força. As contradições entre a Língua Portuguesa, Língua Oficial, Língua Nacional e Língua de Origem ganham real significação no período de Colonização do Brasil, a partir de 1500. Isso porque há uma relação entre o lugar e a nação que caracteriza sujeitos e impõe regras à sociedade. Para Gadet e Pêcheux (2004, p. 96), é preciso “considerar a ideologia do ponto de vista das relações de produção”, mas também, “considerá-la do ponto de vista da resistência à reprodução”. Desta forma, a luta que se estabelece para demarcar o lugar da língua portuguesa afeta todos os sujeitos, seja pela sua resistência ou pela sua imposição.

Neste jogo entre línguas, a língua Portuguesa é concebida no Brasil e carrega na sua história as marcas das lutas e dos acordos políticos para se constituir como língua oficial do país, na tentativa de uma nacionalização. A Língua Portuguesa, derivada do Latim clássico, é colonizada pelos portugueses: ambiciosos por conquistar o território recém-descoberto, eles precisavam ganhar espaço sobre os indígenas. Entretanto, a Língua Oficial, a Língua oriunda dos europeus, não era a língua materna dos habitantes do Brasil, que demograficamente já possuíam as línguas indígenas como as mais faladas. Estas últimas eram vastas e estavam espalhadas de acordo com os territórios: cada grupo ameríndio ocupava uma região do litoral brasileiro. Esses grupos se distinguiam conforme as línguas que falavam, eram subdivididos entre os Tupis-guaranis e o Tapuias.

Diante destes problemas, o governo português precisava de uma maneira para se comunicar com os indígenas e, assim, poder explorar a terra. Logo que os portugueses chegaram ao Brasil, se deram conta que a comunicação seria difícil e que era necessário criar um meio de comunicação. Frente a este problema, origina-

se a Língua Geral, criada para facilitar a comunicação entre povos. Após este primeiro contato, o governo Europeu traz ao Brasil intérpretes, agentes que vieram para o país conhecer esta nova língua e servir de tradutores para os colonizadores. Estabeleceu-se, então, o lugar da religião Católica, cuja função era “domar” os selvagens para que eles fossem considerados sujeitos.

Os missionários que aqui vieram tinham como objetivo estudar e ensinar a língua por uma vertente católica. Conforme Orlandi e Souza (1988, p. 35), “não é negado ao tupi um período áureo, durante o qual esse era o idioma mais falado e prestigiado no país”. Desta forma, o Tupi, assim como outras línguas indígenas majoritárias no Brasil, foram sendo relegadas ao interior do país, perdendo espaço com o tempo e com a emancipação do Português.

Com a presença dos jesuítas no país e a utilização de uma língua franca, através da qual a comunicação pudesse ser efetivada, acontece a catequização dos indígenas, considerados selvagens. Este processo tinha como objetivo a “domesticação” dos povos nativos do Brasil, para que os estrangeiros pudessem conseguir as barganhas que desejavam. A catequização se torna cada vez mais necessária, conforme conclui Guimarães em seu texto *A língua Portuguesa no Brasil*:

Com o início efetivo da colonização portuguesa em 1532, a língua portuguesa começa a ser transportada para o Brasil. Aqui ela entra em relação, num espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil (GUIMARÃES, 2004, p. 24).

Nesta associação, que se dá a partir da força, entre o colonizado e o colonizador, a língua passa a marcar o lugar de supremacia do sujeito: ele é aquele que tem o poder de moldar a língua do outro e utilizá-la em seu benefício. Neste conflito, ao indígena é imposta uma nova relação com a sua língua, considerada não oficial: ela passa a ser sobreposta pela língua nacional, a língua do colonizador. A classe dominante, do português, tenta impor ao sujeito indígena a sua língua e a sua maneira de viver; o indígena, por sua vez, tenta resistir a estas condições através da língua.

Segundo Guimarães (2005), estabelece-se na história da língua portuguesa, no Brasil, quatro períodos que marcam a relação desta língua com as outras vindas ao país e com as línguas indígenas. O primeiro período acontece ainda com a presença do holandês no Brasil. Nesta época, havia duas categorias de língua: a franca e a língua oficial do Estado. Sobretudo, esta divisão ficou restrita aos

documentos, uma vez que a língua oficial não era utilizada para a comunicação e a língua franca era empregada mesmo que o sujeito não a dominasse completamente.

Já o segundo período (1654-1808) acontece quando a família real portuguesa chega ao Brasil, em 1808, período marcado, também, pela saída dos holandeses do Brasil. Com estes acontecimentos e a vinda de portugueses de todos os cantos de Portugal, o Brasil passa a receber um número significativo de escravos, que a cada século aumentava mais. Surge, a partir desta multiplicação de línguas e povos, uma Língua Geral, constituída pelas línguas africanas e indígenas. Neste período, o governo português ciente da força da língua Geral, precisa tomar medidas para o evitar o declínio da Língua Portuguesa. Essas ações visavam a proibição do uso da Língua Geral nas escolas. Guimarães (2005, p. 24) trata esta ação como uma "atitude direta de política de línguas de Portugal para tornar o português a língua mais falada do Brasil".

Já Burke (2010) defende que uma das medidas tomadas pelo governo Português para acabar com as ampliações da Língua Geral foi realizada pelo Marquês de Pombal e se concretizou no decreto de 1757, em que a Língua Portuguesa devia ser ensinada aos índios. Este decreto ficou conhecido como Diretório dos Índios e foi o responsável por instituir a Língua Portuguesa como a única língua permitida.

Ainda conforme Guimarães (2005), o terceiro período da língua portuguesa no Brasil tem início com a vinda da Família Real ao país. Com eles, o número de habitantes do país começa a se multiplicar cada vez mais; a imprensa é implementada, dando à língua Portuguesa um status de supremacia sobre as outras. Nesta época são inaugurados centros culturais e a Biblioteca Nacional.

O quarto período designado por Guimarães (2005) começa em 1826. Nesta etapa, a Língua Portuguesa já estava consolidada no Brasil, era a língua oficial. Porém, surgem propostas que defendem que a língua a ser utilizada nas gramáticas e ensinada nas escolas deveria ser a Nacional, mostrando uma divisão entre a língua do colonizador e do Estado. Outro fator importante é a imigração em massa que ocorre no Brasil, com a finalidade de desenvolver o país. A partir desse processo, as línguas dos povos recém-chegados ao Brasil passam a ocupar um espaço significativo na cultura brasileira. Todavia, estas novas línguas que surgem no Brasil tomam significação distinta das indígenas e das africanas, uma vez que são consideradas línguas oficiais e o intuito do Governo não é a exploração. É neste período, e diante destas condições, que se estabelece a Língua Portuguesa como Língua Nacional,

obrigatória em todo o território brasileiro. Eni P. Orlandi (2005) trata também sobre as questões da nomeação da língua no Brasil e como a influência de alguns sujeitos marca a relevância na memória sobre a língua portuguesa no país.

De um lado, o Visconde de Pedra Branca, Varnhagen, Paranhos da Silva e os românticos como Gonçalves Dias, José de Alencar alinhavam-se entre os que defendiam nossa autonomia propugnando por uma língua nossa, a língua brasileira. De outro, os gramáticos e eruditos consideravam que só podíamos falar uma língua, a língua portuguesa, sendo o resto apenas brasileirismos, tupinismos, escolhos ao lado da língua verdadeira. Temos assim, em termos de uma língua imaginária, uma língua padrão, apagando-se, silenciando-se o que era mais nosso e que não seguia os padrões: nossa língua brasileira (ORLANDI, 2005, s/p).

Neste confronto entre poder e língua, há uma luta entre a língua do povo brasileiro e entre as autoridades portuguesas, numa tentativa de implementação de uma língua nacional que abrangesse e satisfizesse todos os sujeitos. Percebe-se, desta forma, um lugar de ruptura entre a língua imaginária (o português) e a língua fluida (a brasileira), como explica Orlandi (2005).

Como já mencionado, a Língua utilizada no Brasil, desde o seu descobrimento em 1500 até aos dias atuais, passou por diversos fatores sociais que culminaram em uma língua considerada Nacional: as escolas e os lugares oficiais devem empregá-la, assim como a população. Neste jogo ideológico, em que a língua portuguesa marca um lugar de pertencimento a uma nação, busca-se a proposta de unicidade linguística: uma só língua, com poder sobre as outras, os oficiais, capaz de caracterizar os sujeitos.

A preocupação com a pureza e a padronização da língua é clara no processo de colonização e apropriação do território brasileiro. Burke diz que este processo de purificação das línguas vem desde os primórdios da Europa Moderna e que:

Como vimos, a preocupação com a pureza linguística tem uma longa história. O que há de expressamente moderno é a tentativa de regulamentar as línguas, com uma intervenção direta do governo num domínio que no passado era regrado, se fosse o caso, por academias de estudiosos e escritores (BURKE, 2010, p. 189).

A partir desta retomada histórica sobre os primeiros movimentos da língua portuguesa no Brasil, entende-se, baseando-se na Teoria Materialista do Discurso, que as práticas sociais econômicas são fundamentais para a consolidação do país. Já as práticas ideológicas que condicionam a apropriação das terras indígenas demarcam um lugar de luta de classes, onde o sujeito com imposição e força toma o

território, deslocando a classe dominada para as margens. Como consequência, a língua e a escola são um meio de reprodução deste conflito, cujo resultado é a resistência da língua do colonizado à do colonizador. Nas palavras de Pêcheux:

[...] 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).

Formulando de outra maneira, podemos dizer que o processo de colonização do Brasil culmina em uma luta de classes, na qual a ideologia dominante se impõe, designando à outra classe um papel de resistência e subordinação. O indígena, assim como os escravos e os imigrantes, foi impelido a aceitar as condições que o governo português impôs para poder estabelecer uma relação de enfrentamento e sobrevivência.

Neste jogo de resistência, a questão da nomeação da língua utilizada no Brasil se coloca como influenciadora e crucial para a delimitação de deveres e poderes sociais. Orlandi (2005) trata esse processo de nomeação da língua no Brasil como um acontecimento linguístico de grande relevância para a concretização de uma sociedade civil. Mesmo com a imposição da sua língua, os imigrantes fizeram algumas mudanças nas suas línguas, construindo deslizamentos e novas formas de significação.

O português, assim transportado, acaba por estabelecer em seu próprio sítio de enunciação outra relação palavra/coisa, cuja ambivalência pode ser lida nas remissões: no Brasil, em Portugal. Tem início, então, a produção de um espaço de interpretação com deslizamentos, efeitos metafóricos que historicizam a língua. Produzem-se transferências, deslizamentos de memória, metáforas, pois estamos diante de materialidades discursivas que produzem efeitos de sentidos diferentes. Configura-se uma nova situação enunciativa (ORLANDI, 2005, s/p).

Por sua vez, Pêcheux (1995), amparado em estudos marxista, traz os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) como meios de manter a luta de classe, agindo não somente a favor da classe dominante: “não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes” (p. 145). Através dos AIE, acontece a reprodução/transformação das relações, onde é possível entender o lugar de resistência de um povo. Tais disputas acentuam os processos de exploração e subordinação, em que há um movimento de assujeitamento por uma ideologia.

Desta forma, entendemos que o discurso sobre a “Descoberta do Brasil” deixa transparecer uma luta de classes. Esta constitui uma formação discursiva no qual o interdiscurso, considerado como rede de saberes da qual o sujeito se utiliza para fazer uso da linguagem, circula conhecimentos dos efeitos das práticas políticas. Mariani (2007, p. 83), ao tratar sobre a colonização portuguesa no Brasil e suas influências, postula que é a partir da expansão portuguesa marítima e das descobertas ultramarinas que “se consolidam práticas lingüísticas de aprendizado das línguas desconhecidas”. Por consequência disso, a colonização permite uma união de línguas e culturas, mas somente resistem as línguas mais fortes socialmente, havendo sempre “tensões e conflitos”.

A partir desses conflitos, as práticas políticas entre língua e sociedade que aconteceram e acontecem até hoje na sociedade, na história da colonização do Brasil e do ensino de língua portuguesa, são reflexos de uma ideologia dominante que sobrecarrega os sujeitos, moldando suas relações. Para Mariani e Souza (1994) desde antes do século XVIII são discutidas no Brasil questões sobre a nomeação da língua e a forma com que este processo significa na sociedade e na formação de uma nação, “língua e nação são conceitos que se recobrem” (MARIANI; SOUZA, 1994, p. 440). Logo, as políticas linguísticas incrementadas para tratar do Brasil como uma nação elevam as discussões para a identidade linguística do país, no qual os sujeitos se tornam e se reconhecem como brasileiros na/pela língua.

Neste modo, o jogo de poder abre espaço para diversos exemplos de políticas linguísticas que interferiram no processo de identificação dos sujeitos com a língua: isso ocorreu com a imposição da Língua Portuguesa como língua de oficial de Estado, marcando um lugar de poder desta língua sobre as demais faladas no Brasil, no período colonial. Neste período, a língua trazida de Portugal foi imposta aos habitantes da colônia, criando um modo de relação da língua portuguesa com as demais línguas que aqui existiam, não sendo consideradas as línguas dos indígenas e dos imigrantes. Como ressonância disto, Mariani explica que:

Políticas linguísticas são engrenadas com o objetivo de disseminar a língua, limitando, organizando e silenciando os espaços de enunciação das línguas colonizadas [...] é um processo sem controle (total que uma política linguística visa, justamente administrar) fazem surgirem palavras, deslocarem-se sentidos, modificarem-se sistemas gramaticais, etc. (MARIANI, 2007, p. 83).

A língua se configura como um objeto de poder da sociedade e do Estado, a partir dela, são impostas maneiras lexicais e semânticas de se fazer sujeito no mundo. Assim, no Brasil, ao instituir a língua portuguesa em detrimento de qualquer outra, seja a língua brasileira ou a língua dos imigrantes, cria-se uma política linguística de fomento a tradição portuguesa e que não reconhece os sujeitos não falantes desta língua como sujeitos nacionalizados.

Portanto, ao tratar de política linguística, ficamos diante de uma perspectiva que integra a AD e a HIL, dentro dos estudos linguísticos, numa discussão sobre o nome e poder de cada língua, suscitando questionamentos e abrindo para novas discussões. Todavia, entendemos, também, que se faz de extrema importância uma referência às outras possibilidades de pensar a política sobre/da língua, a partir de outros lugares teóricos e analíticos.

A política linguística pensada a partir de uma relação materialista, possibilita algumas vertentes de trabalho sobre a língua, envolvendo políticas públicas de intervenção governamental e o trabalho com o campo cultural da língua. Dessa forma, a política linguística tem como princípio o alinhamento entre as práticas linguísticas e a sociedade. Os impactos que uma política linguística pode causar na sociedade são muitos, seja pelo viés cultural ou educacional. Estes incluem a implementação e organização de políticas públicas que atendam demandas sociais, reivindicando direitos da população civil e do Estado, ou também atuando sobre as mudanças linguísticas, que são internas e próprias da evolução da língua. Assim, pode-se afirmar que a política linguística age sobre um conflito, lugar onde acontece o político.

Entendemos, de maneira simétrica, que a denominação política linguística corresponde às instâncias do discurso e um modo de refletir politicamente sobre a língua. Desta maneira, a língua ocupa sentidos diversos dependendo de como é mobilizada e ela deve ser um ponto central de qualquer teoria.

3 TEXTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO

Os textos oficiais que legislam sobre as políticas públicas educacionais são condicionados por fatores sociais, ideológicos e políticos em sua constituição. Sendo o texto configurado como uma “unidade de significação” (ORLANDI, 2003, p. 143) que repercute sentidos passíveis de interpretações. Os textos oficiais entram neste patamar assumindo diversos funcionamentos e significações.

A partir desta configuração, consideramos os textos educacionais que são formulados em conformidade com uma pluralidade de pensamentos e teorias, lugar onde são instaurados sentidos. Eles ressoam as concepções de ensino e os fatores históricos dos meios dos quais foram produzidos. Assim, através destes textos há uma tomada de posição do sujeito frente a esta materialidade, denotando o lugar ideológico governamental na produção de um texto sobre as concepções educacionais.

Por sua vez, entendemos teoricamente, que os textos e os sentidos se constroem mutuamente, em condições de produções específicas e sobre o entendimento de cada sujeito, através de gestos de interpretação. Logo, o texto ao apresentar um sujeito autor, que se significa através de uma materialidade linguística, está envolvido em uma posição ideológica e produz o seu discurso na relação entre ideologia e inconsciente. Orlandi (2001, p. 56) ressalta que “o sujeito se constitui como autor ao construir o texto. O Autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante”.

Neste viés, refletimos sobre as políticas públicas educacionais a partir dos textos oficiais que atuam sobre o ensino, sem deixar de lado, os seus meios de produção e as condições que culminam na produção de sentidos que eles carregam.

Dentro dessas condições teórica e analítica, recuperamos algumas destas materialidades linguísticas, documentadas pelos governos brasileiros, para se ponderar sobre as suas condições de significação. Portanto, rememoramos leis e decretos que constituíram o sistema educacional brasileiro como uma maneira de entender o seu funcionamento atual.

Pensar a questão do ensino atual, suas práticas e o papel dos sujeitos nele envolvidos requer que se olhe para questões históricas, sociais e ideológicas que constituem as práticas pedagógicas e a cultura de nossa sociedade. Práticas estas que não se estabelecem sem um passado e, nem mesmo, sem uma projeção de futuro (MASSMANN, 2013, p. 160).

Assim, aludimos aos textos educacionais como materialidades que fundam discursos e leituras, num embate entre teorias, concepções e ideologias. Logo, os discursos apresentados nestes documentos são compreendidos a partir de três instâncias principais, que remete à sua “Constituição, formulação e circulação” (ORLANDI, 2012, p. 59). Partindo desta trípole, colocamos o discurso educacional como fundamental para compreendermos os processos de construção linguística dos sujeitos brasileiros, individualizados pela escola, região própria dos AIEs.

Trata-se de sentidos que se mostram como evidentes, como óbvios, como verdades indiscutíveis e muitas vezes tomadas como naturais ou universais para um determinado grupo ou para uma determinada instituição num específico período da sua história. Do ponto de vista do funcionamento das instituições e das relações de poder, este é o mecanismo ideológico que obriga o sujeito a repetir ‘x’ sem nem se dar conta que poderia dizer ‘y’ ou, até mesmo, querer dizer ‘z’ (MARIANI, 2004, p. 42).

Neste nivelamento de poderes, as instituições repetem discursos, apresentando para os alunos como verdades únicas e evidentes. Por sua vez, há um outro processo, a resistência. E, a partir dele, alguns sujeitos questionam e constroem movimentos críticos dentro das questões de reprodução/transformação.

3.1 HISTORICIDADE DOS TEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

As políticas públicas governamentais sempre foram um mecanismo de controle administrativo e ideológico do sistema educacional brasileiro. Desde as primeiras ações de catequização dos indígenas no Brasil, estas políticas, sancionadas a partir de textos oficiais, determinam as dimensões de como deve ser o ensino e quais são os conteúdos tratados nas escolas e centros educacionais. Todavia, estes discursos ressoam além do ambiente estudantil: eles reverberam sobre a sociedade, constituindo saberes e delimitando poderes.

Neste jogo ideológico da luta de classes, há no Brasil uma questão que extrapola os limites individuais, cuja maior imbricação está associada ao nome da língua e a qual língua deve ser falada/ensinada, delimitando fronteiras imaginárias. Tal questão perpassa por séculos, influenciando na relação do sujeito com a sua história e com a sociedade. As questões que surgem sobre a língua no Brasil, condicionam-se a uma política linguística de ‘dominação como valor’ (MARIANI;

ORLANDI,1998), em que os sentidos são postos em funcionamento a partir do contato entre os povos, as nações e o Estado.

No Brasil, desde os primórdios da sua colônia são postos em discussão a nomeação da língua decorrem de fatores sociais de força e territoriais. Tais questões respingam nos mecanismos de constituição das práticas educacionais e nos discursos sobre elas, implementando discursos e instrumentos linguísticos que consagram a língua.

Os discursos produzidos sobre o ensino em território brasileiro pertencem a formações imaginárias sobre como deve ser a educação no país; entretanto, a leitura destes discursos é realizada a partir da interpretação de cada sujeito. Nesse entremeio entre discurso e interpretação, é viável construir diversas significações e sentidos sobre o texto, no qual o discurso, representado pela escrita, é fonte de acesso entre o linguístico e a exterioridade.

O trabalho discursivo visa historicizar os sentidos produzidos, deslocando-os a fim de observar, na materialidade discursiva, as tensões entre o dito e não-dito, as paráfrases, bem como as rupturas e o que escapa ao que pode e deve ser dito em determinadas condições de produção (LAIA; MARIANI; MOURA, 2020, p. 59).

A partir deste trabalho com os discursos, pensado com base na sua disseminação perante a sociedade e as consequências que as suas possíveis leituras terão na formação social e humana dos sujeitos, temos à necessidade de observar as políticas e as ações governamentais que consagram e constroem estes discursos, que se configuram como políticas públicas educacionais e repercutem políticas de “formulação e constituição”.

Tocados pelo lugar que o sujeito assume no discurso, observamos as relações de poder que se consagram a partir da ideologia funcionando na sociedade, pensando nos processos de formulação e/ou capacitação dos sujeitos para o mundo. Neste modo, os meios de individualização de cada sujeito repercutem no mercado de trabalho e na forma como a educação é tratada pelo Estado. O sujeito ao ser individualizado, pelos órgãos oficiais, ao ser nomeado, responde individualmente, na forma de sujeito empírico e respondem a deveres e direitos impostos pelo social.

Uma vez constituído em sua forma histórica, a do capitalismo, com seus direitos e deveres, e sua livre circulação social, como dissemos, temos a individualização do sujeito pelo Estado. Os modos de individualização do sujeito, pelo Estado, estabelecidos pelas instituições e discursos, resultam em um

indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres, e direito de ir e vir (ORLANDI, 2014, p. 155).

Fundamentados nos mecanismos que constituem o sujeito capitalista e os processos de individuação pelo Estado, significamos o lugar da ideologia frente ao social, no qual chama os indivíduos para sujeitos e instaura formas de pensar e agir no mundo.

Neste mesmo ponto, recrutamos o lugar da ideologia e da língua nos patamares que implementam ações educacionais no país, pensando no lugar que a política pública assume e como os sujeitos, ao serem individualizados, se tornam os alvos destas manifestações.

A partir de uma retrospectiva à algumas políticas que constituem o ensino no Brasil, trazemos para discussão outros aspectos que condicionam a formação destes discursos educacionais que são oficializados pelo Estado e propagados nos AIE, chegamos à conclusão de que há uma historicidade que grita e respinga no cenário educacional atual, deixando marcas na história e na memória da língua e do sujeito brasileiro. Neste ponto, mais do que traçar uma linha do tempo sobre a educação, entendemos que é preciso pensar o modo como a língua funciona e as influências que ela acarreta ao processo de fomentação da educação no Brasil:

Na historicidade, no modo como a língua se inscreve na história para significar, não temos conteúdos trabalhados cronologicamente, mas processos de produção de sentidos, tanto quanto não temos sujeitos com suas intenções separados da exterioridade que os constituem (ORLANDI, 2002, p. 51).

Desta forma, postulamos sobre os discursos, constituídos por leis e textos governamentais, e as condições de produção de cada um deles, que marcam a relação do brasileiro com a educação, questão que passa pela nomeação da língua e por diversas políticas linguísticas.

Dias (2013, p. 16) trata dos processos que deram início às primeiras discussões sobre o nome da língua no Brasil: “desde os primeiros anos do Império, o problema da “identidade linguística” no Brasil já fora tema de muitos debates”. Assim, os movimentos a respeito do nome da língua ganham destaque no Brasil. A designação da língua remete a um lugar de força, no qual a Língua Portuguesa, que se refere ao colonizador europeu, é posta em um patamar de língua perfeita, com supremacia sobre as colonizadas e as indígenas.

Como consequência dessa sobreposição, apesar de todas as discussões sobre o nome da língua falada no Brasil, a Língua Portuguesa (não materna) é considerada a Língua Oficial. Ainda conforme Dias (2013), houve no Brasil uma tentativa dos parlamentares de uma mudança do nome da língua; todavia, essa modificação não se concretizou.

Esses textos surgiram de propostas do legislativo brasileiro, as quais visavam à mudança do nome da língua oficial do Brasil, de “língua portuguesa” para “língua brasileira”. [...] Para os parlamentares favoráveis à mudança, o nome “língua brasileira” era adequado porque tinha como referencial as especificidades prosódicas e lexicais da fala do povo brasileiro. Por sua vez, no entendimento dos parlamentares contrários à mudança, o nome “língua” não deveria ser adotado como língua oficial porque tinha como referencial a fala da população sem escrita e desprovida dos meios culturais de prestígio na sociedade (DIAS, 2013, p. 16).

A nomeação de uma língua, em determinados momentos históricos, pode ganhar significação de diversos mecanismos. Deste modo, no Brasil, a Língua Portuguesa está ligada à língua oficial, imposta pelo governo. Já o ideal de uma Língua Brasileira representa a natureza e as riquezas do país; que, no entanto, se configura como pejorativa, inferior à língua do colonizador. O nome da língua influencia em toda a produção de conhecimento linguístico, seja na elaboração de leis ou na difusão de recursos didáticos para a sua manutenção.

Neste ponto, recorreremos à Orlandi (2002) para ponderarmos sobre a constituição da língua nacional e tratar sobre a história da língua e o saber significado sobre ela. A língua é uma questão de Estado, de cidadania, que marca as relações políticas e éticas e faz funcionar uma memória coletiva de identificação. O Discurso produzido sobre a pele e as condições como elas são produzidas condicionam e regulamentam a vida de todos os sujeitos, traçando um caminho que corresponde tanto ao seu aspecto lexical quanto à memória.

As questões de nomeação da língua perpassam o cenário brasileiro desde as primeiras ações do governo português sobre a terra. Já em meados de 1550, quando a catequização era obrigatória aos indígenas para se manter uma comunicação com os portugueses, a língua representava um lugar de poder social, ao qual os outros - os selvagens - precisavam se submeter. Surgindo as primeiras inquisições sobre a língua desta terra, “a questão da língua nacional está intimamente ligada à constituição desse cidadão e da unidade de Estado” (ORLANDI, 2002, p. 216).

Havia, à época, um ideal de mundo religioso, em que a forma-sujeito religiosa predominante moldava todas as relações. Os sujeitos, interpelados pela ideologia dominante, eram obrigados a assumir esta posição para se adequar às regras da civilização europeia. O sujeito, neste período, é obrigado pelo Estado e pela escola a utilizar a língua oficial, vista como a língua da civilização.

Ainda no período de colonização do Brasil, sabemos que a educação não era direcionada a todos os habitantes: ela era relegada apenas a uma parte da população mais rica e aos homens, o que segmentava o acesso ao ensino. Após a conclusão dos estudos no Brasil, estes sujeitos mudavam-se para a Europa, a fim de completar a sua formação intelectual.

Um das principais medidas que deu início à mudança do cenário educacional brasileiro foram as chamadas Reformas Pombalinas, no século XVIII, com a vinda de Sebastião José de Carvalho aos quadros ministeriais do governo de Dom José I. O conhecido Marquês de Pombal implementou medidas para alavancar os cofres públicos do governo português, que na época sofria bastante com o avanço da Inglaterra. A partir deste período, aconteceram o fim da escravidão indígena e a expulsão dos Jesuítas, tendo, por consequência, a instituição do ensino público no Brasil.

Outro fato de bastante relevância para a educação brasileira foi a vinda da Família Real, em 1808, juntamente com a chegada de D. João: a partir desses dois acontecimentos o Brasil avançou culturalmente de maneira significativa. A Real Biblioteca Portuguesa foi transferida de Lisboa para o Brasil, tendo um grande acervo de livros e artes que vieram para o Brasil. Neste cenário, surgem os primeiros cursos e grandes escolas, a educação passa a ser uma realidade.

Todavia, é somente no ano de 1827 que surge a primeira lei formalizando o ensino em todas as cidades e vilas do Brasil. Neste novo discurso, há uma mudança significativa no modo como o ensino era pensado e tratado, como é possível observar nos excertos a seguir:

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias [...] (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p. 71, v. 1, pt. I. Publicação Original).

Já neste discurso, damos destaque à mudança no cenário educacional: as escolas, que antes eram destinadas a uma classe elitizada de grande poder aquisitivo, passam a fazer parte de todos os lugares do país, sem distinção, a partir da lei de 15 de outubro de 1827. Os professores recebem as primeiras orientações formais de como deve ser o ensino, como exposto no art. 6º da lei:

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p. 71. v. 1, pt. I. Publicação Original).

Outro fator importante corresponde à educação das meninas: a partir da implementação da referida lei, elas ganham o direito de frequentar a escola em todo o país, além das mestras ganharem a mesma gratificação dos mestres.

A Lei de 1827, representa um marco na constituição do ensino no Brasil, tanto no que concerne a sua propagação, quanto no que corresponde à igualdade de direitos entre homens e mulheres. Entendemos, entretanto, que este discurso só toma significação e proporção a partir de um fato político que muda a história do Brasil: a vinda da família real. Isso mostra que a questão da língua ainda está atrelada à língua do Estado, considerada oficial. Assim, a escola, como um AIE, mantém a cultura da classe dominante.

Orlandi (2002, p. 205), ao escrever sobre a relação da língua brasileira com a produção do conhecimento linguístico, aponta para essas mudanças como um novo marco nos processos de constituição do ensino: “o século XIX é marcante na institucionalização dos estudos da linguagem e em sua profissionalização: criam-se escolas, programas e materiais de ensino, assim como um modo de ensiná-la”.

Fazendo um salto de quase um século, em 1920, o movimento chamado “Nova Escola”, também conhecido como Educação Nova, propõe um inédito ideal de ensino. Nele, os educadores adotaram uma moderna metodologia que culminou em novas práticas pedagógicas. No Brasil, neste tempo, era necessária uma modernização que permitisse aos sujeitos se inserirem na sociedade. Com a Nova Escola, foram possibilitadas diversas mudanças no cenário educacional, inclusive a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e a realização da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931.

Conforme afirma Menezes (2001), houve a divisão de dois grupos educacionais: “liberais e católicos”. Estas equipes eram constituídas por grandes nomes do corpo social letrado, tais como: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. O movimento resultou em uma importante discussão sobre o papel da escola e como ela deve resolver os desafios da sociedade.

Outro marco importante para a constituição do ensino no Brasil é a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Atual Ministério da Educação (MEC). Sua fundação ocorreu em meio a diversas ações governamentais do Período em que Getúlio Vargas chefiou o Brasil. Nesta época, foram lançados alguns decretos que mudaram o cenário educacional no Brasil. O primeiro decreto, nº 19.850, de 11 de abril de 1931, institui o Conselho Nacional de Educação (CNE) e direciona seu funcionamento. Este é um órgão que funciona até os dias atuais. Dentre os papéis empenhados pelo CNE está a organização de normativas que assegurem o ensino no país, mantendo a sua qualidade e a participação da sociedade.

Conforme relata Palma Filho (2005), com o movimento revolucionário de 1930, a educação brasileira sofreu diversas mudanças e vários decretos foram sancionados. Desta forma, algumas alterações tiveram ação significativa no campo educacional, ressoando até a atualidade. Entre elas estão:

- a) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.
- b) Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931)
- c) Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932).
- d) Constituição Federal de 1934.
- e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil (PALMA FILHO, 2005, p. 2).

Os novos decretos para o ensino, lançados pelo então ministro Francisco Campos, ocupam-se do ensino primário e secundário, traçando uma finalidade para o último. O decreto nº.19.851, de 1931, dispõe sobre o ensino superior, determinando os órgãos que deveriam oferecer esta modalidade e as suas disposições gerais. Neste discurso, impõe-se uma série de regras que as instituições deveriam seguir para um ensino de qualidade. Já o decreto nº 19.852, de 1931, refere-se à organização do ensino superior especificamente no Rio de Janeiro. O decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, delibera sobre a organização do Ensino Secundário em todo o país. No decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, há uma proposta de organização do ensino comercial. Por fim, o decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1931, consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Tais condições para a produção do ensino se apresentam como um acontecimento discurso⁷, marcando um novo lugar para a educação brasileira, em que há uma ruptura brusca na maneira como era pensada e tratada a educação. Essas relações sociais históricas são consagradas a partir da língua e a maneira ela foi sendo imposta para a sociedade. Nesta disputa entre línguas e povos, a língua primitiva é sufocada e vai se tornando minoritária, já a língua do colonizador é imposta e são instituídos processos de identificação com esta língua.

E, a partir destas instâncias, a propagação do conhecimento linguístico é desenvolvido no país. Além disso, decretos e leis são lançados fazendo o povo se reconhecer perante esta língua: a língua portuguesa. Neste cenário, observa-se que a língua imaginária é imposta para esse sujeito, e através da língua fluida, podemos contemplar como ocorrem estes processos.

A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção (SOUZA; ORLANDI, 1988, p. 34).

A partir deste funcionamento da língua através desta série de decretos e ações governamentais que são implementados no país, o modo como os cursos são divididos começa a seguir um currículo seriado, com um sistema de avaliação rígido e presença obrigatória para aprovação.

Embasado neste contexto, as influências políticas da época fizeram com que fosse promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, no dia 16 de julho de 1934, bem como, a eleição de Getúlio Vargas para presidente por um período de 4 anos. Esta Constituição serviu para conciliar interesses de todos os lados políticos, trazendo uma rede de pleitos para a educação no Brasil, adotando algumas disposições presentes no Manifesto dos Pioneiros de 1932, no qual há um plano para a educação brasileira.

Dentre os principais pontos da Constituição de 1934 destacamos o Título V, no Capítulo II, que trata em específico da educação e da cultura:

⁷ Conforme Pêcheux (1999), para compreender as instâncias educacionais de cada época, consagra-se aspectos que demarcam e carimbam alguns acontecimentos históricos brasileiros: “A memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática, e prolonga-se, conjecturando o termo seguinte, em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa regularização e produzir retrospectivamente uma outra série que não estava, enquanto tal, e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Já no Art. 150 são determinadas várias competências à União para a educação brasileira:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do paiz;
- b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario;
- e) exercer acção supletiva, onde se faça necessaria, por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1934 impõe, pela primeira vez na história do país, a destinação de uma reserva de vinte e cinco por cento da verba arrecadada pela União para a educação. Além disso, algumas diretrizes são impostas aos governos estaduais e federais, no que diz respeito ao ensino nos seus territórios. Desta forma, o discurso educacional presente neste documento assegura o lugar do ensino como fundamental no país, estabelecendo meios econômicos e delimitando um Plano Nacional de Educação (PNE).

Outro importante discurso impresso no estabelecimento de um plano educacional para o país corresponde à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Intitulada Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ela foi promulgada no governo do então presidente João Goulart. A LDB foi prescrita em 18 de setembro de 1946, quando a Assembleia Nacional votou a favor de uma nova Constituição Democrática. Esse projeto demorou cerca de 13 anos para ser desenvolvido e travou diversos debates com a sociedade, sobre a obrigatoriedade do ensino público, um dos principais deles.

Nessa primeira LDB, questões sobre o uso da língua portuguesa e sobre a flexibilidade dos currículos ganham relevância, buscando compreender a diversidade dos cursos. O documento inclui as disciplinas que deveriam ser comuns a todos os

ramos⁸. Entretanto, segundo Palma Filho (2005, p. 18), a LDB de 1961 deixou vários aspectos a desejar e, “apesar da mudança visível na composição do alunado que adentrava o ensino público, principalmente aquele posterior ao ensino primário, a legislação permanecia conservadora e elitista, criando inúmeros obstáculos ao progresso dos alunos na escola”.

A Lei nº 4.024 foi revogada no ano de 1971. Nessa mesma data, entra em vigência a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no governo do General Emílio Garrastazu Médici. Neste período, o Brasil passava pela Ditadura Militar e Médici foi indicado ao cargo de presidente pelo exército, instalando censura e opressão à educação. A LDB de 1971 traz como uma das obrigatoriedades a conclusão do ensino primário.

Neste período, tem-se a adoção de um currículo nacional como forma de regulamentar o ensino e estruturar suas matrizes. Corrêa e Morgado (2018) pontuam a influência da Lei de 1971 na constituição de um ideal de currículo unitário:

Nesse domínio, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692, de 1971, que durante o período de Ditadura Militar lançou mão do currículo mínimo como forma de padronizar o processo educacional, alterando também a matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 3).

A terceira versão da LDB promulgada no Brasil efetuou-se duas décadas após a segunda: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, surge em um cenário político totalmente diferente da anterior. Com a nova Constituição do Brasil, promulgada em 1988, tem-se início um projeto de tramitação da LDB em que vários seminários foram organizados para discutir as suas diretrizes. Com a LDB de 1996, passa-se a discutir a validade de uma ação conjunta entre esferas federais, estaduais e municipais para assegurar o ensino no país.

Com a LDB 9.394/1996, a Educação brasileira ganha uma nova conjuntura educacional: passa-se a considerar projetos pedagógicos e diretrizes educacionais, trazendo consequências para todas as dimensões e níveis educacionais. A partir deste texto base, surgem diversas atualizações, conforme a necessidade de cada cenário educacional.

⁸A LDB de 1961 inclui disciplinas que devem estar presentes em todos os cursos educacionais, técnicos ou regular.

Os discursos ressoantes da história do ensino institucionalizado pela escola, no Brasil, reverberam sobre a sociedade, mostrando aspectos da formação civil do país. Ao se desenvolver dispositivos legais para a oficialização da educação, o povo é colocado em um patamar de dignidade e civilização. Através das políticas públicas que moldam como deve ocorrer o ensino, observa-se que há uma memória institucionalizada, ou seja, um discurso marcado por documentos que formam arquivos que abrem a possibilidade de discursivização da historicidade da língua no Brasil. Orlandi (2002, p. 128), ao assinalar um meio de compreensão da historicidade da língua, postula: “Para compreender o sentido desse percurso - a historicidade da língua - é preciso atentar para seu funcionamento e não apenas para as fórmulas de classificação”.

Desta forma, percebemos que, ao investigar estes discursos, torna-se possível observar os processos ideológicos que sustentaram a sociedade brasileira e como eles interferem na produção de um discurso sobre a educação, explicitando o modo como ela deve ser disciplinada nos órgãos competentes.

O discurso sobre a educação perpassa há séculos por diversos enredos e concepções, em que diversas teorias e formas de pensar sua composição ganham significação em cada época. Dentro dos estudos que investigam esses aspectos e visões teóricas sobre as práticas pedagógicas, têm-se três vertentes que ganham destaque e discorrem sobre os processos educacionais em todo o mundo.

Walter Garcia (2012) indica como acontece o funcionamento destas três correntes no mundo e como elas são cruciais para compreendermos como o discurso educacional atua. Em uma primeira definição terminológica, temos a educação tradicional, na qual todo sujeito é dependente de outro para construir sua educação: “as concepções tradicionais de educação deviram do *educare* e todas têm o processo formativo como algo exterior, que se acrescenta ao indivíduo, por definição, carente de elemento que vão enriquecê-los” (GARCIA, 2012, p. 37). Já a segunda vertente corresponde à educação do ponto de vista da renovação, subdividida em dois processos, esta teoria trata o educando como centro de todos os meios educativos. Assim, a educação é considerada um processo e uma forma de se desenvolver individualmente.

Por fim, o autor nos coloca sobre a educação permanente, cuja extrapola os limites da educação tradicional e renovada, melhor se adaptando às necessidades dos sujeitos atuais. Nesta concepção, a educação é pensada como uma forma de

mudança social e focaliza o sujeito como ser biológico e inteiro, capaz de tomar suas decisões partindo de questões históricas, estando ou não em ambiente escolar.

Conquanto os conceitos de educação tradicional e educação renovada que examinamos possam explicar e satisfazer a curiosidade habitual de muitos que trabalham na área, o conceito de educação permanente supera as dicotomias anteriores e se coloca como aquele que mais condiz com as características que vem assumindo o relacionamento homem/mundo tecnológico (GARCIA, 2012, p. 58).

A partir destas concepções sobre a educação percebemos que ela é condicionada embasada em lugares sociais e teóricos que os sujeitos assumem, compreendendo que os meios de produção dos conhecimentos são fundamentais para esses sujeitos entenderem as suas dimensões e se apropriem teoricamente. Os documentos educacionais, por sua vez, são espelhados nestas concepções e implicam em discursos sobre essas questões educacionais.

3.2 A ATUAL ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As instâncias governamentais que regulamentam o ensino brasileiro atuam há muitas décadas na tentativa de consolidar maneiras de fomentar a educação no país. Como já se discutiu no presente estudo, os discursos por elas propostos instauram regras e normas e constituem a historicidade da língua portuguesa, a partir da qual concebe-se o funcionamento da sociedade, entendendo-a como um vínculo cultural e uma maneira de revitalização patrimonial. Lagazzi (2010, p. 77) ressalta que o acesso à educação é permitido somente aos que têm direitos e deveres como cidadãos. Desta forma, estes sujeitos são instruídos pelo discurso governamental sobre a educação a tomarem medidas cabais dentro do que é permitido nas esferas sociais:

Se pensarmos em termos de “direitos e deveres”, autonomia constitutiva da nossa sociedade, compreendemos que essa relação está fundada na equivalência entre direitos e deveres, que produz a possibilidade da própria circulação das relações sociais (LAGAZZI, 2010, p. 77).

O discurso institucionalizado sobre as dimensões do ensino recai sobre os centros educacionais de maneira impositiva, delimitando como deve ser a disciplinarização deste ensino e decretando quais políticas educacionais devem ser utilizadas nestas instituições, buscando um lugar de consenso que consagra um multiculturalismo e individualiza os sujeitos. Pfeiffer (2011) trata sobre o papel da

escola e a responsabilidade instituída ao Estado sobre as políticas públicas educacionais, portanto, essas políticas representam uma ação do Estado sobre o discurso científico.

Neste eixo, depreendemos nossa leitura sobre os textos educacionais que ditam competências e habilidades para o ensino e instauram uma concepção de educação nacional pensada a partir de um currículo comum. Assim, a BNCC se destaca com uma proposta de uma Base Comum Curricular, buscando um alinhamento entre todas as propostas e planos curriculares do país, como apresentado na introdução deste documento:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Com a implementação de um currículo comum a todos os estudantes, o governo visa sanar as desigualdades e construir um currículo mínimo para o ensino, em que todos os estudantes possam construir um conhecimento conjunto. Todavia, ao implementar um documento normativo que uniformize um currículo nacional, cria-se uma política de Estado que visa a padronização do ensino e a preparação para o mercado de trabalho. Tratando os sujeitos como iguais e com necessidades iguais.

Tais discursos são oriundos de órgãos governamentais e consagram uma formação ideológica, que considera os meios pelos quais os documentos e políticas educacionais são produzidos, instaurando modos de se pensar e fazer o saber científico no país.

Ancorados no cenário educacional brasileiro, podemos observar uma visão de educação marcada pelas Reformas educacionais e por uma formação social neoliberalista⁹, os quais projetam novas maneiras de pensar a educação a partir de um ideal mercadológico, onde todos os sujeitos produzem conhecimentos comuns.

⁹ Marilena Chauí- Convite à Filosofia: “A situação do direito de igualdade e de liberdade é também muito frágil nos dias atuais, porque o modo de produção capitalista passa por uma mudança profunda para resolver a recessão mundial. Essa mudança, conhecida com o nome de neoliberalismo, implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à ideia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico” (2000, p. 561).

“Nos últimos anos, no Brasil, as (re)formas para a Educação tomaram diferentes formas: projetos como a “Escola Sem Partido”; o Decreto de Lei da Reforma do Ensino Médio, Seminários e as diferentes versões veiculadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, atualizações das Leis da Educação a Distância (EaD), dentre outras” (DIAS; NOGUEIRA, 2018, p. 27).

Tal visão capitalista influencia para a produção de um discurso educacional voltado para o mercado de trabalho, cuja as dimensões repercutem na forma de produzir o conhecimento científico através de conteúdos comuns que devem ser desenvolvidos nos anos de escolarização básica no Brasil.

Esse ideal de ensino, por sua vez, ganha sustentação em outros discursos mercadológicos, nos quais grandes empresas produzem materiais de apoio e suporte para a compreensão destes documentos. Como exemplo, temos uma proposta de curso¹⁰ ofertado pelo Banco Itaú, com o objetivo de aproximar os professores e alunos de licenciatura da BNCC, com duas modalidades abertas no site “Polo-Itaú Social”¹¹. Existem diversas modalidades de discussão e uma proposta de ensino fabril, no qual a educação está relacionada ao mercado de trabalho. Ressaltamos, ainda, que a participação em um dos dois cursos ofertados nos permitiu observar uma visão utópica da BNCC, como um documento inovador que assegura o direito de aprendizagem a todos. Tal visão, neste caso, corrobora para uma posição histórica e social de fomento a esta nova dimensão curricular. Os sentidos dispostos nestes cursos indicam para a necessidade deste documento e para o silenciamento de qualquer outra posição educacional.

Outro fator que requer discussão neste ponto e influencia diretamente nas orientações da BNCC são os meios de avaliação nacionais, meios pelos quais visa-se ser possível mensurar a qualidade do ensino e aprendizagem de todos os estados e municípios brasileiros.

Atualmente, no Brasil, os índices de desenvolvimento educacional e a projeção de melhorias para o ensino são determinantes para medir a qualidade da educação pública e privada. Os currículos nacionais são efetivados a partir de leis e medidas obrigatórias, na tentativa da consolidação de um currículo nacional, por meio de competências e habilidades nacionais para cada área do conhecimento. Com isso,

¹⁰ Cursos ofertados na modalidade online com certificação de 10 horas cada.

¹¹ Disponível para acesso em: <https://polo.org.br/gestao-pedagogica/formacao/6/bncc-do-curriculo-a-sala-de-aula>.

são projetadas metas e planos nacionais para o profícuo funcionamento da educação brasileira.

Conjuntamente com estas metas, o sistema educacional brasileiro atua a partir de processos avaliativos que determinam os índices de conhecimento dos educandos em todas as etapas da educação básica e superior. Conforme apresentado no site do MEC¹² (2020), diversos são os instrumentos legais de avaliação que medem o rendimento do alunado e indicam caminhos a seguir para o seu desenvolvimento. Nesta via, são delimitados modelos de avaliação que seguem alguns protocolos e são direcionados para grupos de alunos, dependendo do seu nível de escolaridade, tendo como principal órgão regulador o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Inep, por sua vez, tem poder absoluto sobre o sistema de avaliação brasileiro e vincula-se ao MEC para produzir instrumentos avaliativos, num ideal de ensino pautado a partir do rendimento dos alunos. Assim, cria-se projetos que deliberam sobre a avaliação e sistematizam disciplinas e níveis de escolarização, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que regula o desempenho dos alunos nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), atuando principalmente para verificar a qualidade da educação básica nas redes públicas.

Outros importantes instrumentos de avaliação são as provas diagnósticas aplicadas em diversos níveis de escolaridade, com o objetivo de observar os níveis de aprendizagem, ou com o intuito de qualificar os educandos para o ensino superior, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1 - Instrumentos das avaliações brasileiras

(continua)

Provinha Brasil (2007)	Prova Brasil (2005)	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (1998)	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (2004)	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (2016)
------------------------	---------------------	--	--	--

¹² Informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>

(conclusão)

2º ano do Ensino Fundamental	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	3º ano do Ensino Médio	Alunos do Ensino Superior	Alunos do ensino primário
------------------------------	-----------------------------------	------------------------	---------------------------	---------------------------

Fonte: (MEC) – tabela elaborada pela autora.

A partir destes instrumentos avaliativos percebemos a necessidade do governo federal e estadual de inspecionar o funcionamento da escola enquanto unidade formadora de cidadãos. Essas provas, formadas a partir de políticas públicas e planos de governos, mensuram sobre o sistema educacional brasileiro, quantificando a aprendizagem, recorrendo a um padrão que idealiza os sujeitos e os colocam como iguais. No caso específico do ENEM, principal forma de ingresso no ensino superior brasileiro, os sujeitos precisam ter desenvolvido uma série de conhecimentos, adquiridos durante os anos de educação básica, para concorrer a uma vaga em instituições públicas e privadas. Desta forma, estes sujeitos são individualizados pelo Estado e subjetivados a notas para regulamentar os seus índices de conhecimento.

Assim como os meios de avaliação nacional, os indicadores de avaliação mundial também são significativos para regular a educação brasileira: o *Programme for International Student Assessment*¹³ (PISA) avalia o desenvolvimento dos alunos de diversos países em algumas áreas do conhecimento e indica um ranking da educação mundial. Essa avaliação acontece a cada três anos e oferece informações sobre estudantes da faixa etária de 15 anos, esse mecanismo avaliativo permite aos países envolvidos medirem seus rendimentos em comparação com outros e procurarem novas abordagens educacionais para melhorias educacionais.

Além destas propostas avaliativas já apresentadas, no ano de 2020, devido a pandemia do Coronavírus (COVID-19), o Governo de Estado instituiu uma nova portaria que permite mudanças nos sistemas de aula e avaliação.

A portaria nº 343 do MEC suspende as aulas presenciais, optando por aulas à distância, obrigando o CNE a avaliar novas mudanças nos calendários escolares, flexibilizando algumas exigências e possibilitando algumas reposições de carga horária. Esta portaria, que surge em virtude de uma pandemia mundial, coloca a

¹³ Programa Internacional de Avaliação de Alunos

educação em um patamar digital, utilizando das tecnologias como um aliado na formação e capacitação escolar.

Em relação ao discurso digital Dias (2016) coloca que este é um campo de formado por espaços discursivos que envolvem sentidos e sujeitos, marcando um lugar do acontecimento.

“a digitalização do mundo é um processo de historicização dos sentidos que desloca o modo de significação, produzindo uma forma material outra, porque inscreve o dizer, o fazer, as práticas dos sujeitos, em outras instituições, com as corporações do tipo Google ou Microsoft, garantindo o funcionamento da máquina ideológica por meio das relações de poder e de produção-reprodução do trabalho” (DIAS, 2016, p. 10 e 11).

A questão do digital está imbricada ao contexto social do século XXI, os sujeitos nascem integrados nestas condições e se significam a partir dele. Por sua vez, as instituições de ensino assumem as tecnologias para a circulação dos conhecimentos, fazendo atualizações nas metodologias que envolvem o ensinar.

Neste mesmo patamar, tal visão de ensino marcado pelas tecnologias configura como umas das 10 competências gerais para a educação básica apresentada na BNCC:

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao utilizar estas novas tecnologias como aliadas, o MEC assume a indispensabilidade destes mecanismos, trazendo para as novas propostas curriculares.

A BNCC surge, nesta perspectiva, como um documento norteador para os currículos, traçando um elo entre o discurso governamental, os planos pedagógicos dos centros educacionais e o discurso digital. Por meio deste texto, são delimitados objetivos e metas para todos os ciclos escolares, incrementando o discurso de trabalho a partir das desigualdades sociais presentes no país. Orlandi (2005) trata sobre a formação e a capacitação como formas distintas de poder que se relaciona à educação, o mercado de trabalho e o conhecimento. Ou seja, a capacitação se destina aos mais pobres e com menos acesso a outras formas de educação. Já a formação é

reservada a elite intelectual, sujeitos com recursos financeiros. Nesta via, a educação corresponde a uma relação de poder e o acesso ao conhecimento depende da forma e dos sujeitos a quem se destina. O sujeito é individualizado pelo Estado e se constitui em forma sujeito histórica a partir da relação entre a língua e a ideologia, regulado pelo social e o capitalismo. A BNCC, neste padrão, representa uma tentativa de capacitação social, no qual todos os indivíduos têm direitos e deveres, numa formação contínua para o mercado de trabalho.

À vista disso, selecionamos a BNCC como *corpus* desta pesquisa, com o intuito de discutir sobre as suas diretrizes e competências e entendendo este documento como um meio de projetar os novos rumos da educação no Brasil. Considera-se este texto como um discurso oficial do Estado, resultado de uma determinação legal. Prescrita pela Constituição Brasileira, pela LDB nº 9.394/96 no artigo 1º, § 1º e pelo PNE, a BNCC funciona como um instrumento linguístico formado por uma política linguística específica, e não só como mero artefato para o ensino.

Ao denominar a BNCC como um instrumento linguístico, pretendemos ir além da teoria desenvolvida por Aurox¹⁴, sobretudo pelo entendimento deste texto não só como uma maneira para se pensar a língua, mas como também um meio de se teorizar a língua, principalmente no cenário educacional. Assim, a BNCC se configura como um extensor dos planos pedagógicos e da sala de aula, possibilitando outras interpretações e movimentando conhecimentos científicos.

A consolidação deste documento como uma proposta curricular que padroniza o ensino é oriunda de um plano trienal do setor de educação do Mercosul, de 1992. Neste plano, diversos países propuseram bases curriculares nacionais, seguindo modelos europeus que já estavam em vigor.

A instalação da BNCC passou por diversos fatores legais e por interesses de diversos partidos políticos. Esses interesses consagram diversas formas de pensar a capacitação e a formação social. Regrado pelo Capitalismo, esse documento produz

¹⁴ Para Aurox (1992) instrumento linguístico está relacionado ao conceito de gramatização: “A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. Isso ainda é mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do Renascimento (o contrário tornaria esses dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras). Isso significa que o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas” (AUROUX, 1992, p. 70).

discursos e sentidos próprios de formações ideológicas, nas quais são possíveis diversos gestos de interpretação.

A BNCC foi desenvolvida sobre diversos pretextos políticos; entre eles, estão a busca por uma melhoria de resultados para a educação e a procura da concretização de objetivos legislativos da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Macedo (2014), ao tratar sobre os possíveis sentidos que a BNCC produz para educação, faz um panorama das resoluções e das instituições privadas que auxiliaram na constituição do documento:

Ao reunir especialistas de universidades e professores de educação básica em diversos seminários e fóruns, produzindo documentos para debates, divulgados de forma restrita, sem pretender ser exaustiva, tomaram como parceiros agentes públicos de instituições financeiras e empresas – Itaú, Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola, entre outros (MACEDO, 2014, p. 1537).

A partir dos interesses destas instituições, instaura-se uma ação política que representava as ambições de empresas e fundações filantrópicas: o Movimento pela BNC (MBNC). Essa iniciativa visava um processo democrático na constituição da BNCC, pensando em uma proposta pautada em currículos por competências.

Embasado pela Constituição Brasileira de 1988, este texto tomou, ao longo de duas décadas, diversas proporções e concepções, passando por vários órgãos do MEC e criando o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). A produção do documento passou por algumas mudanças e por diversos interesses políticos e ideológicos, fatores que envolvem uma relação da classe capitalista. O documento se integrou, ainda, em diversas trocas de governos e ministeriais, adaptando-se às novas propostas educacionais, resultando em quebras na continuidade política e acrescentando uma nova visão sobre o Ensino Médio.¹⁵

Conforme o site Oficial do MEC, o “Movimento pela Base Nacional Comum” delimita alguns passos para a construção da BNCC até a versão final, homologada em 2018.

¹⁵Ato político estabelecido no governo de Michel Temer- Medida Provisória 746/16: Reforma do Ensino Médio.

Tabela 2 - Fases da BNCC

FASES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
Portaria nº 592/2015 - Comissão de Especialistas para a elaboração da BNCC	
1ª versão disponibilizada (16 de setembro de 2015)	Educação Infantil: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ministro da Educação: Renato Jaime Ribeiro ● Contou com 12 milhões de contribuições na consulta pública (dezembro de 2015) – Dia D BNCC¹⁶; ● Produzida por 116 especialistas de 35 universidades; ● Documento preliminar da Base Nacional Comum; ● Componentes curriculares segmentados por disciplinas; ● Desenvolvida no Governo Dilma Rousseff.
2ª versão disponibilizada (03 de maio 2016)	Ensino Fundamental/Ensino Médio: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ministro da Educação: Aloizio Mercadante ● Constituída com o apoio de 27 Seminários Estaduais, com mais de 9 mil professores (agosto de 2016) – Dia D BNCC; ● Produzida por 116 especialistas de 35 universidades; ● Documento de consagração da Base Nacional Comum Curricular; ● Reeditada em agosto de 2016 pela Consed e a Undime; ● Desenvolvida no Governo Dilma Rousseff.
3ª versão homologada (Abril de 2017)	Ensino Médio: <ul style="list-style-type: none"> ● Ministro da Educação: Mendonça Filho ● Resolução CNE/CP nº 2. ● Consulta pública aos professores, gestores e técnicos educacionais (formulários online) – Dia D BNCC; ● Produzida por 116 especialistas de 37 universidades; ● Movimento ProBNCC (Programa de Apoio à implementação da BNCC). ● Homologação final em 14 de abril de 2018, com 676 páginas. ● Governo Michel Temer.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no site oficial da BNCC¹⁷.

¹⁶ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/o-dia-d-da-bncc/>.

¹⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

Esse documento, na sua versão completa, foi segmentado conforme a divisão estrutural do ensino no Brasil. Ou seja, primeiro foi desenvolvida a versão relativa à educação infantil; logo após, a versão dirigida aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; e, por fim, uma versão exclusiva que corresponde ao ensino médio, a partir da Medida Provisória 746/16: Reforma do Ensino Médio. Cada uma das etapas que compuseram o documento foi realizada conforme preceitos políticos da época, acompanhadas pelas trocas ministeriais e pelos Governos dos presidentes Dilma Rousseff e Michel Temer. Essas condições de produção dos documentos que compõem a BNCC instauram formações ideológicas que revelam um imaginário social de que o país precisa de um documento comum para sanar qualquer desigualdade curricular. Dentro das FDs que consagram o discurso sobre a BNCC introduz o ideal de referência social, em que o MEC e o CNE incrementam um currículo comum, de uso obrigatório, segmentado em metas para a aprendizagem.

A consulta aos professores e os seminários representam uma suposta autonomia aos sujeitos que terão que seguir as orientações que o documento delimita. Na mesma via, os movimentos que consolidam este discurso buscam apoio para a sua implementação, como uma medida de mobilizar uma discussão e maior repercussão sobre o documento.

Observa-se que, na primeira versão, destinada à educação infantil, houve uma contribuição de 12 milhões de pessoas, onde foram propostos seminários com especialistas e mobilização em escolas de todo o Brasil. Já nas versões subsequentes, houve uma redução no número de contribuições, neste nível, manteve-se os seminários com especialistas, mas as consultas ocorreram através de uma plataforma online¹⁸ destinada somente à gestores públicos. Logo, o Estado recruta sujeitos de direito, e os relacionam com sujeitos do conhecimento, para poderem discutir socialmente sobre o lugar da língua e sobre o discurso científico, como podemos ler em Orlandi (2002):

Se, na relação com o Estado, estabelece-se o sujeito de direito, também faz parte dessa relação o sujeito do conhecimento. Isso se dá por intermédio: da produção de instrumentos que explicitam nossa relação com a língua, da fundação de programas de ensino, de uma produção linguística e literária que configura uma unidade da língua nacional (ORLANDI, 2002, p. 204).

¹⁸ Disponível em: <http://consulta.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/login>

Outro fator crucial corresponde a denominação Base Nacional Comum que aparece no documento destinado a educação infantil, neste ponto, travava-se de uma base que possibilitasse nortear todo o sistema educacional brasileiro, como designada na Constituição do Brasil. Assim, a extensão curricular aparece como uma forma de delimitação, em que uma proposta curricular defende uma linha de orientação e gestão escolar, que afeta os planos e práticas pedagógicas.

Com a proposta de uma BNCC são anexados alguns planos de controle educacional já prescritos pelo MEC, como os PCNs, PCN Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Plano Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Juntamente com esses documentos, em 2014 é homologado o PNE com vigência de 10 anos e com metas para a aprendizagem. Ao homologar a BNCC a partir dessas discursividades, percebe-se que há um efeito de origem deste discurso, num movimento entre a memória discursiva e a atualização de novos saberes.

A BNCC, como já destacado, é citada na LDB de 1996 e, em outros documentos que dão sustentação legal para a educação brasileira, nos quais são estabelecidas dimensões curriculares para o ensino no Brasil. Nesta condição, a BNCC é abraçada por textos oficiais, como indica Macedo (2014), ao tratar das formas de sociabilidade produzidas pelos discursos educacionais.

Na lei é assegurada a educação estabelecida em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no qual as competências curriculares nortearam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, assegurando uma formação básica comum (MACEDO, 2014, p. 1533).

Portanto, as leis e movimentos garantem à BNCC caráter obrigatório para todos os currículos de redes públicas e privadas do país, servindo para delimitar quais são as competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas na educação básica brasileira. Desta forma, compreende-se que estas diretrizes são fundamentais para o sistema educacional como um todo.

Tabela 3 - Leis que garantem a BNCC

LEIS QUE GARANTEM A BNCC			
Constituição Federativa do Brasil	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação	Plano Nacional de Educação ¹⁹	Resolução CNE/CP nº02 BNC Formação ²⁰
1988	1996	2014 a 2024	2019

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizado no site oficial do MEC, Base Nacional Comum Curricular.

Partindo destas diretrizes, coloca-se a BNCC como ponto nodal das discussões sobre o ensino brasileiro. O PNE, ao estabelecer um plano para o ensino de 10 anos, trata como uma das prerrogativas fundamentais para a educação a construção de uma Base Nacional Comum a todos os currículos. Desta forma, identificamos nestes textos aspectos que determinam as condições de implementação e conjunturas do texto da BNCC, configurando-se como discursos fundadores da BNCC. Assim, conforme Orlandi (1993), estes discursos constroem um lugar de memória, de retomada ao passado pensando nas suas dimensões nas materialidades que sustentam nestes discursos.

Nesta conjuntura, a BNCC, tal como é constituída (por preceitos públicos e com amparo legal na Constituição Federativa do Brasil), ocupa um lugar de destaque dentre os textos que vão subsidiar o ensino e determinar diretrizes para o seu funcionamento. Essa questão fica evidente ao analisarmos a Resolução CNE/CP estabelecida pelo MEC em 2019. No texto, há uma prerrogativa em que as diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem seguir uma série de direcionamentos dos quais preparar o licenciando para agir profissionalmente, incluindo mudanças nos fundamentos políticos da formação docente e na organização curricular dos cursos superiores:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências

¹⁹ O Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2014, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE possui força de lei e estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

²⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

A partir deste documento, fica evidente a inevitabilidade de todos os cursos de formação superior incluir a BNCC como uma modalidade de discussão nos seus planos curriculares até dezembro de 2021. A divisão dos grupos educacionais propõe uma perspectiva de ensino segmentado, onde o conhecimento científico de cada área não estaria alinhado com as práticas pedagógicas. Por sua vez, a necessidade de práticas pedagógicas, além dos estágios supervisionados, incluindo os licenciados em “situação real de trabalho em escola”, indica para uma visão profissionalizantes dos cursos de educação superior, em que não se inclui outros ideais de ensino, tais como a pesquisa e a extensão. O professor tem que ser formado para ensinar somente o que/e como a escola ensina. Formação reduzida à instrumentalização.

Por conseguinte, entendemos que a BNCC está imbricada em um jogo político de força, no qual os sujeitos que estão na escola precisam se adequar às suas orientações e segui-las. Bem como, os sujeitos que ainda irão ingressar na posição-sujeito de professores, precisam conhecer as suas orientações e serem preparados para o ambiente escolar. Desta forma, compreendemos, conforme afirma Souza (2013, p. 142), que “os deslocamentos trazidos pela sociedade em rede alteram substancialmente a configuração constitutiva do sujeito da escola contemporânea”, deslocando a escola para um lugar de profissionalização.

A BNCC surge, na perspectiva do MEC, como um documento norteador para os currículos, traçando um elo entre o discurso governamental e os planos pedagógicos dos centros educacionais. Por meio deste texto, são delimitados

objetivos e metas para todos os ciclos escolares, disseminando discursos sobre o trabalho a partir das desigualdades sociais presentes no país.

A consolidação da BNCC como uma proposta curricular que padroniza o ensino é oriunda de um plano trienal do setor de educação do Mercosul, de 1992. Neste plano, diversos países propuseram bases curriculares nacionais, seguindo modelos europeus que já estavam em vigor.

A instalação da BNCC passou por diversos fatores legais e por interesses de diversos partidos políticos. A BNCC foi desenvolvida sobre diversos pretextos políticos, entre eles estão a busca por uma melhoria de resultados para a educação e a busca da concretização de objetivos legislativos da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Macedo (2014), ao tratar sobre os possíveis sentidos que a BNCC produz para educação, faz um panorama das resoluções e das instituições privadas que auxiliaram na constituição do documento.

Visionada na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 2010, este texto tomou ao longo de duas décadas diversas proporções e concepções, passando por vários órgãos do MEC e criando-se Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). A produção deste documento passou por algumas mudanças e por diversos interesses políticos e ideológicos. Passou, também, por diversas trocas de governos e ministros, adaptando-se às novas propostas educacionais, ocorrendo uma quebra na continuidade política. Dentro das propostas políticas que culminaram na execução da BNCC, inclui-se os Governos de Dilma Rousseff e Michel Temer, principalmente entre os anos de 2015 e 2018, onde são lançadas as três versões da BNCC e são realizados os seminários de consulta pública, lançando um ideal de “construção democrático” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 8).

A partir deste ideal, toma-se os currículos nacionais como um meio de instrução e capacitação, em que há um imaginário de consenso social, onde todos os sujeitos estão conscientes das proporções que culmina a BNCC para a educação no Brasil e ajudaram na construção da mesma, criando uma imagem de unicidade sobre o documento. À vista disso, a BNCC se consagra como uma política pública, onde o Estado traça um discurso, já previsto em outros documentos, visando uma educação profissionalizante e com hegemonia social.

Conforme o site Oficial do MEC, “Movimento pela Base Nacional Comum²¹”, são delimitados alguns passos para a construção da BNCC até à versão final que é homologada em 2018.

Cada uma das etapas que compuseram o documento foi realizada conforme preceitos políticos da época e com mudanças ministeriais, como podemos observar na tabela 2. A consulta realizada aos professores e os seminários representam uma suposta autonomia aos sujeitos que terão que seguir as orientações que o documento delimita. Na mesma via, os movimentos que consolidam este documento buscam apoio para a sua implementação, como uma medida de mobilizar uma discussão e maior repercussão sobre o documento.

A BNCC, como já ressaltamos, é citada na LDB de 1996, e em outros documentos, nos quais são estabelecidas dimensões curriculares para o ensino no Brasil. Ainda conforme Macedo, entendemos, que:

Na lei é assegurada a educação estabelecida em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no qual as competências curriculares norteariam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, assegurando uma formação básica comum (MACEDO, 2014, p. 1533).

As leis e movimentos que garantem à BNCC caráter obrigatório para todos os currículos de redes públicas e privadas do país apontam para uma proposta de ensino sem desigualdades e com referência curricular para todos os centros educacionais do país. Servindo para delimitar quais são as competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas na educação básica brasileira. Logo, entendemos que estas diretrizes são fundamentais para o sistema educacional como um todo, pois moldam as vidas dos sujeitos que estudam e atuam sobre a educação.

Incluímos em nossas discussões um olhar sobre os sujeitos escolares, ou seja, todos os sujeitos que passam pela escola e vivem em sociedade. Pfeiffer defende que há um espaço da escolarização, compreendido como “espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais” (2005, p. 27). Neste espaço, há uma institucionalização do saber científico, onde são delimitados conhecimentos, competências e habilidades que os sujeitos devem desenvolver para se tornarem indivíduos ativos e produtivos para o capitalismo.

²¹ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>.

Logo, a forma-sujeito, que indica uma tomada de posição Histórica Moderna dentro da perspectiva Capitalista Jurídica, molda a formação dos discursos destes sujeitos que se inserem em formações ideológicas específicas construindo sentidos.

Uma das ordens de sentidos que constituem a memória do dizer de nossa sociedade, a instância jurídica é configurada pela relação entre direitos e deveres logicamente estabilizados, sendo a inscrição social do sujeito constantemente por práticas tensas (LAGAZZI, 2010, p. 75).

Nesta relação social entre direitos e deveres os sujeitos possuem dentro das esferas sociais do Estado o poder de autonomia e os documentos oficiais de educação constituem um marco legal na luta pelos direitos de cidadania dos sujeitos.

4 COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As dimensões sobre o ensino no Brasil, seja de Língua Portuguesa ou de qualquer outro componente curricular, sempre foram motivo de ampla discussão. Diversos especialistas traçaram teorias e métodos para auxiliar no desenvolvimento educacional brasileiro com o objetivo de incluir todos os cidadãos desta nação. Deste mesmo modo, muitos são os sistemas de avaliação, mundiais e nacionais, que medem o índice de desenvolvimento humano pela educação, em todos os níveis de ensino.

Diante destas percepções, o MEC lança, em 2018, de maneira integral, a versão final da BNCC, documento que deve nortear os currículos de todo o país. Esse texto configura uma tentativa de unificar conhecimentos e acabar com as desigualdades educacionais. Neste discurso, implementado pelo MEC e embasado em uma série de leis e diretrizes, tem-se o ensino pautado no ideal de competências e habilidades curriculares que são especificadas para cada área do conhecimento.

A estrutura composicional da BNCC remete ao modelo estabelecido pelo Governo no final do século XX, no qual surgiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), proposta que tinha como objetivo subsidiar os currículos em conteúdo comuns, com o intuito de ampliar para todos os âmbitos nacionais:

A BNCC brasileira parte de um pressuposto curricular que não é novo no Brasil, a organização do currículo por competências. Essa opção foi adotada pelos PCN, publicados no final da década de 1990, com mais ênfase nos documentos voltados ao Ensino Médio [...] (BITTENCOURT, 2019, p. 1771).

Por sua vez, a utilização dos métodos apontados pelos PCNs não era considerada obrigatória para as instituições de ensino. Diferentemente do disposto nas bases legais da BNCC:

A construção dos Parâmetros significou um passo considerável em se tratando de seleção de conteúdos válidos nacionalmente. No entanto, essa iniciativa gerou muitas críticas, principalmente em se tratando da falta da participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 325).

Os PCNs, assim como a BNCC, indicam como deve ser o ensino a partir da segmentação por competências e habilidades. Todavia, os documentos possuem as suas particularidades, principalmente quanto à forma de orientação educacional. Ancorados em Cândido e Gentilini (2017, p. 328), indicamos que os PCNs “traziam

orientações mais generalizadas, diferente da Base que mostra o que deve ser ensinado em cada ano escolar”. Assim, apesar de contemplarem propostas unitárias, os documentos (a saber: a BNCC e os PCNs) apresentam aspectos de significação díspares quanto ao modo de delimitar saberes e conteúdo.

Recorrendo aos sentidos postos nos dicionários, construímos uma breve leitura sobre o conceito estabelecido nestes instrumentos linguísticos sobre PCN. Para tanto, tomaremos o dicionário Aurélio, disponível em plataforma online²², para esta definição:

1. Parâmetros é o plural de parâmetro. O mesmo que: regras, paradigmas, critérios, modelos, normas, padrões.
2. Que pertence a uma nação, país, pátria, região: cinema nacional.
3. Relacionado a currículo, ao conjunto das disciplinas de um curso: disciplina curricular (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2021).

Ao delimitarmos nossa leitura para o conceito posto sobre PCN no dicionário, entendemos uma necessidade de recorrência deste instrumento para compreendermos os sentidos elencados socialmente sobre os PCN's. No dicionário, a definição de cada verbete aparece em abas distintas, nos quais fizemos um pequeno recorte metodológico. Por parâmetro percebemos que há uma regra comum que todos devem seguir; já nacionais, remete ao ideal de nação, pátria comum; e por fim, por curricular, temos um conjunto de disciplinas.

Ao relacionarmos todos esses verbetes observamos que a abrangência dos PCN's se relaciona a utopia de ensino comum, padronizado, do qual os sujeitos nacionais teriam direito ao acesso. Ao estabelecer um discurso padrão, percebemos uma tentativa de orientar e sistematizar os currículos nacionais através de um meio comum e único em todo o país.

Neste jogo de poder entre os documentos, a BNCC é estabelecida em detrimento dos PCN's, como um discurso inovador, estabelecendo referências obrigatórias para a elaboração e o desenvolvimento progressivo do currículo escolar. Já a atuação dos PCN's remete ao ideal de padrão curricular, onde todos os sujeitos podem ou não utilizar.

Leiva Leal (2018), em entrevista para o pesquisador Fernandes, fala sobre os deslocamentos trazidos pelos documentos oficiais que tangem sobre o currículo e aponta para algumas das suas diferenças:

²² Disponível em: www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=parâmetros+curriculares+nacionais

Parâmetro significa uma orientação que serviu de base para que os sistemas estadual e municipal e instituições escolares das redes pública e privada elaborassem suas matrizes curriculares. Já a BNCC, publicada neste ano, possui caráter normativo e indica o que todas as escolas do país devem ensinar e o que todos os alunos precisam aprender para uma formação sólida e coerente com o mundo contemporâneo. De acordo com o documento, a BNCC define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (LEAL, 2018, p. 181).

Os PCN's tiveram origem a partir da LDB de 1996, na qual o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso determinou a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o pretexto de que havia uma necessidade educacional no país. Neste cenário político, o documento foi lançado sem o aval do CNE, se tornando somente uma orientação para os currículos escolares.

A partir do trabalho com os PCN's, realizado pelas escolas visando uma melhoria nas matrizes de avaliação do país, em 2014 o PNE lançou a Lei 13.005/2014, que definiu metas para o ensino. Com o implemento desta nova Lei, o ensino fundamental passa a ser de nove anos e deve ser frequentado, obrigatoriamente, por alunos de seis a quatorze anos. Desta forma, pode-se reconhecer nessas iniciativas uma série de estratégias que resultaram na BNCC.

A BNCC, diferentemente dos PCN's é considerada a partir do seu aspecto de obrigatoriedade, surge como um parâmetro para estabelecer novos currículos nacionais, através de competências e habilidades comuns. Representando um lugar político de materialização do poder do Estado, que se instaura nos AIEs, principalmente no lugar da escola, e é atravessada por uma ideologia dominante que transforma e resiste à luta de classes.

Essa relação de poder sobre os currículos nacionais, ampara legalmente este discurso e institui novas formas de pensar e agir sobre o ensino em todos os meios educacionais. O Estado ao implementar a BNCC com caráter obrigatório e com tempo limite para a adaptação nacional, lança uma política pública educacional impositiva que reverbera numa memória social e remete aos PCN's, traçando maneiras como o discurso científico deve funcionar. Por sua vez, a BNCC é marcada por uma repetição governamental que traz novamente um discurso pautado em competências e habilidades e muda a organização curricular brasileira.

4.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS INTERFERÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A partir do caráter obrigatório da BNCC, elaboramos uma discussão sobre a organização curricular do sistema educacional brasileiro, segmentados em modalidades e anos de escolarização. Observamos que as etapas que condicionam o desenvolvimento do ensino têm início desde os primeiros anos de vida dos sujeitos e vão seguindo até a fase adulta. Tais etapas condicionam a relação dos sujeitos com o mundo e os tornam cidadãos, através do poder social estabelecido pelo saber ler e escrever.

A última etapa obrigatória deste processo, correspondente ao Ensino Médio, modalidade que atende a adolescentes e adultos, sendo abraçada, há anos, por uma série de discussões sobre as suas dimensões e categorizações curriculares. Dividido em três anos, o Ensino Médio se consagra, segundo o MEC, como um processo para aprimorar conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental I e II. A última etapa da educação básica brasileira tem caráter obrigatório desde o ano de 2013, através da lei nº 12.796 de 4 de abril, na qual sanciona a obrigatoriedade da educação pública e gratuita para sujeitos dos 4 aos 17 anos de idade. Tal lei propõe uma alteração na LDB nº 9.394/96, visando a necessidade de inclusão desta modalidade de ensino e reiterando a abrangência de uma base nacional comum, como podemos observar no recorte a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Todavia, a lei nº 12.796 de 2013 não é a última a tratar das diretrizes do Ensino Médio no Brasil, em 2017, num projeto de lei embasado na Medida Provisória 746/16 do MEC, integrada ao governo de Michel Temer, cria uma nova alteração da lei nº 9.394 de 1996, a LDB. Instituída como uma Reforma²³ do Ensino Médio, a lei nº

²³ A Reforma do ensino Médio também é discutida como uma Contrarreforma, promovendo mais desigualdades sociais na educação brasileira e significada a partir de outras políticas públicas que envolvem governos anteriores. Hernandez (2019, p. 3) aponta para alguns indícios que marcam este processo: “A contrarreforma mascara – com discurso frágil de que atende o interesse de todos, sobretudo da classe trabalhadora – que, na realidade concreta, pretende fazer ajustes necessários à lógica do capital”.

13.415²⁴ de 30 de março de 2017, inclui uma série de medidas que modificam as orientações curriculares do Ensino Médio, com a perspectiva de um ensino integral.

Nesta via, as condições de produção que tomam este novo discurso educacional, partem de um acontecimento histórico - o impeachment - e cria-se novos discursos para a educação, instaurando um acontecimento discursivo sobre o Ensino Médio no Brasil. Ademais, estes acontecimentos resgatam na memória outros discursos sobre o ensino e integram uma nova estrutura, ou seja, uma nova forma de dizer.

Assim, a partir da determinação legal desta nova lei, sobre o Ensino Médio, tem-se novos discursos, que reverberam no passado, e traz novas formas de dizer, mobilizando novas estruturas e acontecimentos. Alguns fatores são cruciais nesta nova lei, como a ampliação da carga horária anual para 1000 horas, atendendo às necessidades da BNCC e o surgimento dos itinerários formativos com proposta curricular para suprir o restante da carga horária de 800 horas anuais. Segundo estudos de diversos especialistas, esta proposta nacional que envolve uma mudança na carga horária do Ensino Médio, surge como uma maneira governamental de repassar menos recursos para a educação brasileira, Hernandez (2021, p. 5), aponta que “a lei nº 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para demandar menos recursos ao Poder Público”.

Ao incitar tal discussão, o autor coloca sobre as necessidades dos órgãos governamentais de fazer repasses para o sistema educacional como previsto na Constituição Federativa do Brasil. Nesta via, a reforma do ensino médio estaria mascarada por uma política pública de fomento da flexibilidade e da autonomia dos sujeitos escolares.

Outro ponto de discussão é a inserção dos sujeitos escolares no mercado de trabalho, proposta nesta nova resolução para esta etapa da educação básica. Essa condição de ensino, incrementada pelo MEC, passa pela BNCC e vem sendo aprimorada por diversos discursos governamentais, com o objetivo de encaminhar os sujeitos direto para o mercado de trabalho. Nesta via, surgem os itinerários formativos como uma tentativa de aprimoramento técnico e rápido de capacitações que os sujeitos devem desenvolver ao longo do Ensino Médio para terem melhores condições

²⁴ Instaurada em condições favoráveis pelo seu desenvolvimento, essa lei toma proporção logo após o impeachment da então presidente Dilma Rousseff, e com o novo governo de Michel Temer.

na vida adulta, moldando as competências educacionais para um processo que predomine pelo ensino somente do essencial.

A reforma do Ensino Médio preconizada pela lei 13.415 é determinada pela estrutura de produção capitalista, atendendo os interesses da classe empresarial, que pretende diminuir gastos públicos (como entende os investimentos em educação) neste ramo. Também tem a intenção de privatizar ou terceirizar a educação escolar com a pauperização do Ensino Médio público (FREITAS, 2016) e, ainda, treinar mão de obra aligeirada, com pouca qualificação para o trabalho e com formação superficial para o exercício da cidadania (HERNANDES, 2019, p. 14).

Resgatando uma leitura proposta por Pfeiffer (2011), compreendemos esta tentativa de aprimoramento escolar para o mercado de trabalho como uma política pública que envolve o ensino para moldar as condições de vida humana e determinar quais conhecimentos podem/devem ser proporcionados para os alunos, principalmente, ao tratarmos da rede pública brasileira.

É por isso que podemos pensar a escola sob o efeito de um sentido republicano que se estabelece como o lugar de preparação e de evidência de qualidades dos homens que disputam, e já não mais herdamos, lugares sociais. Mais do que isto, a escola é responsável por criar uma pluralidade cultural (PFEIFFER, 2011, p. 150).

Logo, ao incrementar uma política pública que direciona aos sujeitos para o mercado de trabalho, marcara-se a necessidade do ensino superior e o Estado joga para a escola a obrigação de construir um mecanismo de ensino pautado no sistema de capacitação e desenvolvimento de competências, numa tentativa de estagnar as “condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 1996, p. 143).

A reforma do Ensino Médio, sancionada a partir da lei nº 13.415, coloca em jogo outros aspectos que são de extrema relevância na sociedade atual e redirecionam os ramos da educação nacional. Com o amparo legal na BNCC, são determinados que as disciplinas de matemática e língua portuguesa têm caráter obrigatório nos três anos do Ensino Médio e a disciplina de língua inglesa deve ser componente curricular em pelo menos um dos três anos. Todavia, esta medida, ignora outras línguas estrangeiras, tal como o espanhol, que era tomado como um componente disciplinar obrigatório, criando um processo de exclusão desta língua nos currículos escolares. Bem como, a exclusão de outras disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia.

Ao estabelecer esta reforma, o Estado assume a necessidade de um maior aprimoramento no ensino de matemática e língua portuguesa, como já vem sendo tratado há muito tempo no sistema educacional brasileiro, mas deixa de lado outras disciplinas de importante relevância na constituição dos sujeitos e de outras línguas estrangeiras em detrimento da língua inglesa. Essa medida, por sua vez, atrai novos discursos sobre os processos de nacionalização e aquisição de línguas, já que, territorialmente, a língua espanhola e a língua francesa encontram-se mais próximas das fronteiras brasileiras. Essa medida coloca em jogo alguns efeitos que impõe um lugar de aproximação dos sujeitos com a língua inglesa, numa tentativa de cobrir as interferências que a língua espanhola produziu e produz na língua portuguesa.

Desta forma, ao tratar do lugar do ensino de línguas no Ensino Médio, e a valorização do inglês, juntamente com a desvalorização do espanhol e outras disciplinas, há um apagamento de políticas linguística que tratam sobre a pluralidade de línguas no Brasil e outras políticas que consideram o ensino, resgatando um ideal de ensino voltado para questões do mercado de trabalho.

Se colocado lado a lado à proposta dos itinerários formativos, que orientam e são orientados por aspectos vocacionais dos estudantes, bem como às disciplinas que também foram envolvidas na discussão a respeito da (não) obrigatoriedade e do que é básico (a maior parte delas ligadas à área de Ciências Humanas), observamos que o gesto político de valorização do inglês em detrimento do espanhol tem, como pano de fundo, talvez, um imaginário de sujeito que deva ser preparado para o mercado de trabalho em que impera a ideia do empreendedorismo, já que, em se tratando da forma-sujeito capitalista, não podemos deixar de considerar as condições de produção de um mundo globalizado (CERVO; MARTINS; PETRI, 2018, p. 322).

A partir do lugar social onde se ampara as línguas e o processo de aquisição de propagação de saber institucionalizado, a língua inglesa, ganha destaque em relação as outras, pertencentes tanto no território brasileiro, quanto nos arredores, deslegitimando um ideal de ensino multilíngue e outras políticas públicas de Estado.

Neste processo que joga as línguas estrangeiras, principalmente o Espanhol, para os itinerários, tirando a obrigatoriedade dessa disciplina, os cursos de formação de professores - os cursos de licenciatura - sofreram um regime de desmantelamento, deixando as margens estes profissionais e desvalorizando programas e ações de fomento ao ingresso nos cursos de licenciatura em espanhol. Logo, esta ação política, amparada legalmente por uma lei e uma Base Nacional Comum, coloca o ensino de

língua e a valorização do multilinguismo brasileiro em um patamar de esquecimento, de sufocamento.

Rezo (2010), amparada no discurso sobre a gramatização de Auroux, trata sobre os múltiplos territórios teóricos da linguagem e da história, abrindo uma discussão a respeito do lugar do Estado na construção da subjetivação do sujeito e os mecanismos de reconhecimento dos sujeitos perante a língua. Revela-se com as interferências postas na relação língua/sujeito podem interferir de maneira contraditória na relação entre as políticas impostas pelo Estado e as instituições, desta forma, a autora ressalta que:

Ao gramatizar as línguas, elabora-se uma tecnologia que compreende a confecção de gramáticas, dicionários e instrumentos de ensino, dentre outros. Para Auroux, tal processo obedece a duas causas: à necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto onde já existe uma tradição linguística e à elaboração de uma política dada. Dessas causas nascem dois interesses: organizar e regular uma língua literária e desenvolver uma política de expansão linguística de uso interno e externo (REZO, 2010, p. 110).

Desta forma, observamos que a MP 746/16 e a lei nº 13.415 de 2017, trata sobre o ensino através de um imaginário de consenso social, onde há um poder de escolha e autonomia dos sujeitos, que podem decidir seu futuro, dentro de competências, habilidades e técnicas a serem adquiridas. Na contramão disso, tem-se uma política de governo, com condições de produções discutíveis, que desvalorizam o ensino de línguas e produzem uma série de deslocamentos no como ensino médio e na formação de estudantes de licenciatura.

4.2 A BNCC COMO REPRESENTAÇÃO DO POLÍTICO NA LÍNGUA

A BNCC, tal como se projeta para o ensino, é concebida como um documento que possibilita a “padronização e a homogeneização dos currículos nacionais para a educação” (MEC, 2018). Este ideal de ensino, oriundo dos PCNs, visa a segmentação dos currículos em grupos, divididos a partir de áreas do conhecimento. Desta forma, com a versão final do documento homologada em 2018, há o estabelecimento de dez competências gerais para a educação básica. Com elas, são elencados objetivos para desenvolvimento do alunado, principalmente no que concerne aos princípios éticos, políticos e estéticos.

O desafio que a BNCC se propõe a enfrentar é esse: mudar o olhar sobre a essência do que deve ser o foco do ensino na formação dos alunos. Importante lembrar que a proposta curricular de cada governo, ou de cada instituição, deve ser organizada, obrigatoriamente, com 60% dos conteúdos essenciais constantes na BNCC e os 40% restantes podem ser preenchidos com outros objetos de conhecimento, de modo a preservar a cultura, a singularidade e as necessidades de cada estado, município, rede de ensino e escola. O resultado dessa flexibilidade será a existência de currículos comuns e ao mesmo tempo diferenciados. Comuns, na essencialidade da base, e diferentes, pelo que se abre à diversidade e à contextualização sociocultural (LEAL, 2018, p. 182).

As dez competências da BNCC, assim como foram projetadas no documento, se intercalam com as três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). À vista disso, tais competências catalogam uma série de preceitos que os alunos devem ter alcançado ao final do ciclo básico de escolarização. Portanto, ao determinar competências gerais para o ensino, a BNCC configura-se como um documento curricular que marca objetivos para todas as quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Perrenoud (2000) discute no seu livro “Dez novas competências para ensinar”, que as competências representam horizontes e são utilizadas pelas escolas e instituições para orientar seus programas e criarem modalidades de avaliação. Dentre esta perspectiva, o autor pondera sobre as formas como as competências devem ser analisadas, partindo de uma posição ideológica de cada sujeito. Desta forma, as competências são definidas, como capacidades de mobilizar recursos que passam por quatro modalidades para encontrar uma definição concreta:

1. As competências não são elas mesmo saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integral ou orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamentos (Altet, 1996, Perrenoud 1996l, 1996g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adapta à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Bortef, 1997) (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Fundamentado em um referencial genebrino posto em aplicação no século passado, Perrenoud defende que as competências se dividem em dez famílias²⁵,

²⁵ Famílias de competências: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em

definidas como uma maneira orientar uma formação contínua dos alunos, partindo da capacidade cognitiva deles. Onde os professores são responsáveis por este processo e cada competência pertence a um eixo de prática selecionada.

Neste patamar de concepção de competências, refletimos sobre a teoria gerativista desenvolvida por Noam Chomsky sobre a concepção inatista de aquisição da linguagem. Para esta teoria, os sujeitos têm a capacidade de produzir uma frase mediante há números finitos de regras e elementos combinatórios, formando árvores de sentenças. Logo, o conceito de competência passa pela faculdade de cada sujeito de produzir e compreender a língua, que se condiciona na sua relação cognitiva e na relação com o social. Refletindo sobre a linguagem na sua relação com o pensamento, sendo um mecanismo natural, cognitivo, ou seja, uma competência.

Cada expressão é um complexo de prioridades, que fornecem “instruções” para os sistemas de desempenho de Pedro: seu aparato articulatório, seus modos de organizar os pensamentos, e assim por diante. Como a sua língua e os sistemas de desempenho são associados nos seus devidos lugares, Pedro em uma vasta quantidade de conhecimento sobre o som e o significado de expressões e uma correspondente capacidade de interpretar o que ouve, de expressar os seus pensamentos e de usar a sua língua de inúmeras maneiras (CHOMSKY, 1998, p. 21).

Assim, para Perrenoud e Chomsky, as competências estão interligadas com o social, no qual os sujeitos compreendem e se significam somente a partir de lugar na sociedade. Esta relação acontece de maneira cognitiva em cada sujeito, que devem desenvolver elementos para a sua capacitação e a relação entre o Estado, a Escola e os alunos é fundamental para o funcionamento deste processo.

Isto posto, concebemos com o imaginário de competências, como uma forma de agir no mundo, os sujeitos precisam se adequar às dimensões sociais e históricas para construir mecanismos que aproximem seu conhecimento teórico e as habilidades desenvolvidas ao longo da vida, para solucionar problemas e desafios, como uma forma de se fazer um sujeito responsável no mundo.

A BNCC, por sua vez, traz como uma das suas principais funções mecanismos comuns e obrigatórios que delimitam dez²⁶ competências que os alunos precisam desenvolver desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. As competências se condicionam num lugar de igualdade com as diretrizes curriculares, onde são

suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

²⁶ Competências dispostas em anexo.

delimitadas competências específicas para cada grande área do conhecimento, que nesta chave, formam as habilidades.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Neste viés, partindo de um ensino pautado em competências, o texto da BNCC não estabelece uma relação disciplinar dos conteúdos que devem ser ensinados durante os anos escolares. No qual, apenas as áreas do conhecimento são delimitadas, no caso do Ensino Fundamental entre: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (geografia e história) e Ensino Religioso. Já, se tratando do Ensino Médio, esta segmentação abarca obrigatoriamente somente duas categorias: Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, deixando as outras áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas) a cargo dos itinerários formativos.

Nesta chave composta pela BNCC, olhamos para os ideais propostos no Ensino Fundamental e Ensino Médio pensando na relação das competências para a formação social dos sujeitos, cria-se a ilusão de um lugar comum de aprendizagens, onde alunos de norte a sul, teriam acesso e possibilidades iguais de aprendizagem, desenvolvendo habilidades próximas.

Todavia, há no documento um ideal de formação humana, a qual Macedo (2019, p. 41) considera como “representação da hegemonia de certa concepção de educação e de escolaridade”. Na BNCC, então, o ideal de ensino pautado nas competências configura-se como um meio de desenvolver questões “físicas, emocionais, culturais e sociais” (MEC, 2018) dos alunos, resolvendo conflitos do cotidiano:

A definição de competência da BNCC, reproduzida no material destinado aos docentes (nas páginas do MEC e do Movimento pela Base), guarda aproximações com a proposta da organização: “a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho (MACEDO, 2019, p. 49).

Logo, julgamos que, ao considerar uma concepção metodológica de ensino marcada por competências, a BNCC desponta ao imaginário de ensino capacitatório,

onde se faz necessário aprender para se desenvolver alguma habilidade, utilizando-a no seu cotidiano. As competências na BNCC se configuram como aquilo que todo mundo deve ter para o desenvolvimento/aprimoramento de certas habilidades. Partindo de um sujeito ideal, aquele que consegue compreender e produzir sentidos.

Nesta vertente metodológica onde as competências condicionam o modo de funcionamento do ensino, a BNCC recupera nas suas dimensões teóricas questões que remetem ao ensino marcado por questões cognitivas e sociais. Ou seja, relaciona o aprendizado com concepções de ensino sociointeracionistas, marcadas pelas teorias de Piaget, Vygostsky e Wallon, tais questões são discutidas por Queiroz e Santos (2019, p. 10) ao analisarem os princípios teóricos que constituem a BNCC, “na perspectiva dos teóricos sociointeracionistas o contexto da BNCC casa com um currículo ativo, individual, que pensa o processo de desenvolvimento do aluno e suas capacidades para mudanças, suas interações com o seu entorno”.

Outro ponto que evidencia esta relação é competência geral nº 1 da BNCC, em que são lançados objetivos que estimulam a valorização de conhecimento construídos em diversos contextos, como forma dos sujeitos de entenderem o mundo e a sociedade onde os sujeitos vivem, produzindo conhecimentos e habilidades.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Articulado a diversas concepções de competência, molda-se às formas como o ensino é projetado e, por consequência, todas as políticas públicas educacionais, que legislam sobre o ensino. Assegurada pelo papel fundamental da linguagem na forma destes sujeitos se apresentarem no mundo, traçando caminhos e novos modos de interação social.

A linguagem na BNCC é tratada como uma forma de comunicação e aperfeiçoamento de práticas que visam o desenvolvimento teórico e mercantil dos alunos, possibilitando conhecer novos gêneros textuais e atividades da vida cotidiana desses sujeitos, como uma forma de os tornarem cidadãos de direito e de deveres. Já o funcionamento discursivo que remete à linguagem neste documento, abre janelas para possíveis interpretações sobre o movimento das línguas e as formas de significações dos sujeitos, causando silenciamentos e propagando políticas linguísticas de valorização e desvalorização da cultura brasileira.

4.3 COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM PARA O ENSINO MÉDIO

As concepções de Linguagem revelam uma forma de tratar os mecanismos que moldam o ensino no Brasil, tomados por diversas perspectivas, as concepções de linguagem são relevantes na prática docente e no desenvolvimento social dos sujeitos. A partir disso, tomamos, amparados em alguns autores²⁷, três formas de conceber sobre a linguagem dialogicamente:

1. Linguagem como Expressão do Pensamento;
2. Linguagem como Meio de Comunicação;
3. Linguagem como processo de Interação: Dialogismo, Enunciado e Enunciação (GERALDI, 1984).

A primeira concepção de linguagem revela uma tendência muito forte, no Brasil, que ocorreu até a década de 1960, em que a língua é estruturada em regras e não é permissível as variantes linguísticas. Já a segunda concepção dominou as práticas pedagógicas até os anos de 1990. Assim, a língua é tratada como um conjunto de códigos e a linguagem como um instrumento de comunicação. Já a terceira concepção, representada pelos pensamentos de Bakhtin²⁸, induz que a língua é um processo vivo e dinâmico, onde são considerados os meios de produção do conhecimento e os gêneros textuais.

A partir da terceira concepção, muito presente nos discursos educacionais dos anos de 1990, os documentos oficiais conduzem uma visão de linguagem voltada para o desenvolvimento de capacidades, vinculando a linguagem ao seu contexto ideológico e social. Logo, a BNCC bem como os PCNs, recuperam essa concepção interacionista de linguagem, relacionando o ensino com uma prática de se fazer sujeito no mundo.

Como descrito institucionalmente desde 1988, a educação é um direito público de todos os cidadãos, o que garante o acesso a todos os níveis de educação. A união, portanto, tem como obrigação assegurar e proporcionar políticas públicas para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, as políticas públicas são constituídas por essas

²⁷ Autores que discutem sobre essas questões: Geraldi (1984), Travaglia (2002, 2003), Marcuschi e Dionísio (2007), Antunes (2003), Possenti (1997), Koch (2002), Bakhtin (2003)

²⁸ A teoria proposta por Bakhtin (2003) trata sobre os gêneros textuais como estáveis, segmentados em duas categorias, os primários e os secundários.

concepções de linguagem e se condicionam como políticas para a língua, ao planejarem e implementarem leis e ações que interfiram sobre a língua.

As políticas são concebidas por meio de um imaginário de consenso (Orlandi, 2010), daquilo que organiza e mantém o vínculo social, do que se formula como o que é válido para todos, o próprio gesto de definir o que comum acaba por reinscrever a diferença (CERVO; MARTINS; PETRI, 2018, p. 322).

A partir deste imaginário consensual, as competências apresentadas para cada ciclo escolar, no texto da BNCC, alcançam condições específicas de produção e de significação, revelando uma dinâmica que considera o social nas relações de produção de conhecimento. Essas políticas, por sua vez, são construídas em períodos temporais distintos, determinando quais são as principais habilidades que os educandos devem ter aprendido e aperfeiçoado para terminar um ciclo, servindo de referência para a criação dos currículos de todas as escolas e centros educacionais do país.

Como já mencionado anteriormente, a BNCC foi construída a partir de várias ações e movimentos (Pro BNCC²⁹, Movimento pela BNC³⁰), que contribuíram para a sua envergadura final. Condicionada por medidas e trocas de governos, a versão final da BNCC foi implementada no ano de 2018. Ela contava, entre outras coisas, com o texto destinado ao Ensino Médio, parte que se destacou como objeto de análise nesta dissertação.

A BNCC atribuída ao Ensino Médio foi lançada para consulta pública no ano de 2017. Seguindo o modelo das partes anteriores, mas com uma diminuição expressiva de colaboradores, no qual somente professores, gestores e técnicos em educação poderiam participar. O texto passou por uma consulta aos educadores, através de seminários estaduais, recriando o Dia D da BNCC. Dentre as condições que significam na composição da BNCC, a minimização do número de colaborações corroborou para as diversas críticas que os professores e especialistas possuem sobre o documento, planejada a partir da MP 746/16 e, posteriormente trazendo os preceitos legais da lei nº 13.415 de 2017, a modos de produção desta versão possui diversas arestas, mesmo com todos os planos de apoio lançados pelo MEC e o CNE.

²⁹ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>.

³⁰ Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/12/20160121_BNC_leitura_critica_Movimento_Final.ponde.sdf.

Atualmente, é possível ler o documento, integral ou em partes, em três modalidades dentro do site do MEC: uma versão em PDF (BNCC em PDF); outra interativa, que permite a navegação no site (BNCC para Navegar); e a terceira em planilhas (BNCC em Planilhas). Todas as plataformas contam com um recurso audiovisual e opções de acessibilidade, assim como uma versão para digitar e selecionar trechos.

Essas possibilidades de acesso à BNCC facilitam na divulgação do documento e tornam a leitura mais interessante. Há um movimento de inclusão, no qual os sujeitos com qualquer problema visual ou auditivo podem acessar o documento. As disposições dos recursos visuais do site são amplas e de fácil localização, trazendo quatro abas de acesso, que são designadas para: o “início”, onde são expostos os objetivos da BNCC; “a Base”, parte destinada para o acesso ao texto da BNCC; “histórico”, com uma linha do tempo sobre a BNCC e, por fim, a “implementação”, com todos os materiais de apoio à BNCC e com acesso ao portal de consulta pública.

Ilustração 1 - Apresentação da BNCC



Fonte: Disponível no endereço eletrônico <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

No tocante ao *corpus* desta pesquisa, selecionaram-se algumas partes da BNCC dispostas no site oficial do MEC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>), na sua versão “BNCC em PDF”. Ao recrutarmos um arquivo sobre a língua e suas referências para o ensino, nos inclinamos para uma leitura mais específica de recortes da BNCC, compreendendo este texto como uma materialidade que propicia uma gama de interpretações e sentidos.

No momento em que o texto da BNCC é tomado para investigação, compreende-se que este discurso representa uma FD dada. Ou seja, algo que só pode ser dito em uma formação ideológica (FI) específica. Logo, as palavras tendem a mudar de sentido conforme as condições em que são empregadas. Neste mecanismo, Pêcheux e Gadet colocam a FD como fundamental para compreendermos os sentidos e o modo como o discurso pode ou não ser dito, representado pela ideologia.

Logo "a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos": esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza "em geral", mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características "regionais" (o Direito, a Moral, o Conhecimento, Deus etc....) e, ao mesmo tempo, de suas características de classe. Por esta dupla razão, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto componentes (GADET; PÊCHEUX, 1997, p. 167).

Assim, essa FD que inclui a BNCC está inclusa no meio educacional com uma porosidade que investe em questões legais. Esta FD representa um discurso educacional que recupera no interdiscurso, um já-dito, dizeres que repercutiram antes, em condições de produção outras, mas que carregam sentido que se regionalizam e significam sobre os documentos oficiais de educação. Por sua vez, essa FD no qual a BNCC se integra, condiciona uma forma de transferência de sentidos, onde a metáfora, tal como é concebida na AD, proporciona novos sentidos dentro do cenário educacional atual, produzindo esquecimentos e deslocamento na memória discursiva do país.

Neste ponto, colocamos a BNCC como principal referência para pensarmos a multiplicidade de sentidos sobre o sistema de ensino brasileiro, construídos a partir de uma memória social que é carregada na FD. Para Pêcheux os estudos sobre a FD

mudam conforme as fases da AD na teoria materialistas, assumindo na segunda fase³¹, a partir dos estudos de Foucault e Althusser, FD em relação com o conceito de FI. Já na terceira e última fase, temos a FD pensada a partir da sua porosidade, abrindo possibilidades para interpretações e marcando um lugar de identificação.

A partir desta condição que a FD apresenta, entendemos que ao propor uma BNCC para o Brasil, abre-se uma FD que tange sobre o ensino e demarca quais são as possibilidades desse discurso, revelando uma relação com as formações imaginárias que se manifestam.

As formações imaginárias que surgem a partir da BNCC vão moldando a relação dos sujeitos com este texto, recrutando sentidos e delimitando o que pode, ou não, ser posto em circulação. Neste jogo, as condições que induzem a produção deste documento, nos fazem refletir, também e sobretudo, sobre os sujeitos, que tomados por uma posição-sujeito, produzem este documento a partir de um lugar social e por condições de produção impostas pelo Estado, construindo mecanismos que institucionalizam o conhecimento científico. Amparado em Martins (2012, p. 95), este trabalho infere que “são estas formações imaginárias as responsáveis pela forma como uma ciência é disciplinada e designada dentro de uma instituição universitária”.

Desta forma, o que repercute dentro do cenário institucionalizado impõe ao ensino básico condições de existência e resistência, moldando ações e modos de pensar a língua, a sua estrutura e o seu funcionamento. Em virtude disso, entendemos ser de fundamental relevância discutir as competências que constituem o Ensino Médio brasileiro e suas especificidades.

Alicerçado na parte da BNCC destinada ao Ensino Médio, principalmente nas competências específicas de Língua Portuguesa, os recortes selecionados para essa análise apresentam uma posição teórico-metodológica sobre como a parte delimitada à “Linguagem e suas Tecnologias” é concebida no documento, indicando um lugar linguístico e histórico. Desta maneira, entende-se que o conhecimento científico institucionalizado pela BNCC produz sentidos conforme a interpretação dos sujeitos. Estes, por sua vez, têm seu gesto de formulação ligado à ideologia na qual estão inseridos. Assim, é preciso realizar um gesto de leitura para compreender o texto,

³¹Nessa fase, há uma articulação entre três teorias do conhecimento. “O quadro epistemológico da AD nessa fase, como sabemos, articulou três regiões do conhecimento atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica: a) o Materialismo Histórico; b) a Linguística c) e a Teoria do Discurso” (FONSECA-SILVA, 2003, p.92)

como esclarece Orlandi (1996, p. 41): “a leitura é na realidade a construção de um dispositivo (uma teoria) que tem como efeito aprofundar, radicalizar”.

Nesta medida, a BNCC recupera uma memória social sobre o ensino no Brasil, retomando textos e documentos oficiais que tratam sobre todos os eixos educacionais brasileiros, e ao mesmo tempo, constitui um arquivo sobre a história da língua portuguesa no país. O documento estabelece, dessa maneira, o lugar da memória do já-dito, da memória discursiva, que repercute antes, em outro lugar e em diferentes posições:

[...] como memória e rememoração materializa-se no discurso, principalmente o efeito do discurso transversal, em que um discurso atravessa e apesar de não-linearização articula o já-dito e a atualidade, instaurando redes de memória, que materializam o que Pêcheux (1997, p.67) chama de incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade imaginária do sujeito, sua identidade presente-passado-futura e pelo que se repete e constitui a enunciabilidade, como a própria condição do enunciável (VENTURINI, 2013, p. 124).

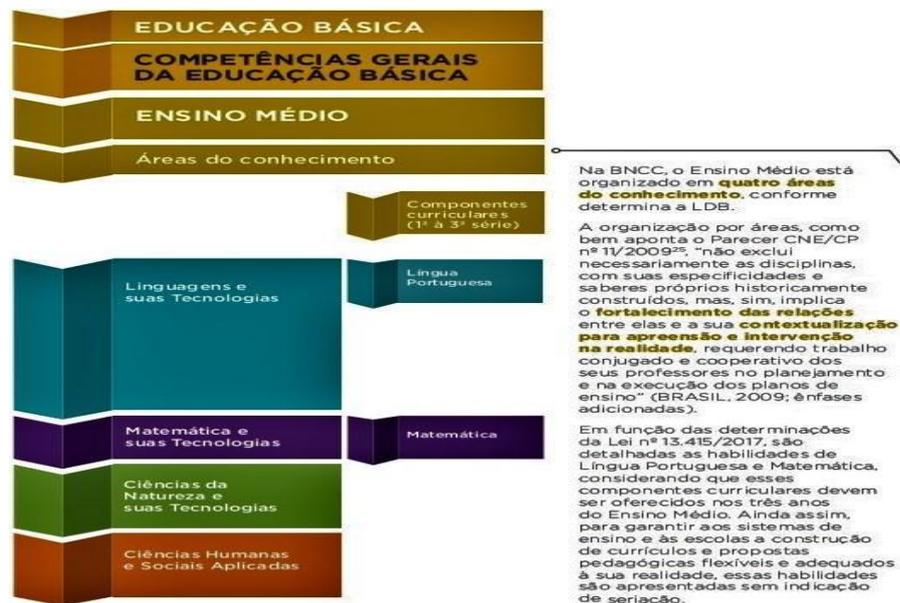
Logo, a BNCC se configura tanto como um documento de atualização, indicando novas propostas e dinâmicas para o ensino, quanto como um documento fundamental para pensar a historicidade da língua, à medida que recupera um discurso não-linear das instâncias educacionais e do pensamento disciplinar de uma época. Nesta perspectiva, entende-se o texto da BNCC como uma materialidade discursiva única e passível de significações, conforme a parte do discurso que é considerada. Ao delimitar alguns recortes, observamos o lugar do político marcado neste texto, assim, ele ilustra uma condição de ensino e a representação de um discurso pedagógico autoritário. Outro princípio que se assume nessa análise é considerar a BNCC como um texto marcado por uma ideologia dominante e produzido em condições de produções específicas.

Desta forma, apresentamos, em seguida, algumas passagens do texto integral da BNCC com o intuito de analisar questões sobre a linguagem. Vale ressaltar que esses excertos foram retirados da parte destinada às competências da linguagem do texto integral. O documento em PDF da BNCC conta na sua íntegra com 600 páginas, das quais 139 páginas são dispostas para a etapa do Ensino Médio e 45 destinadas para os componentes de Linguagens e suas Tecnologias e Língua Portuguesa. A partir desta divisão, a etapa do Ensino Médio encontra-se no item 5.0 e Linguagens e suas Tecnologias nos subitens 5.1; 5.1.1; 5.1.2 e 5.1.2.1. Outro ponto relevante neste capítulo é a categorização em “currículos: BNCC e itinerários”, apontando para a reforma do Ensino Médio proposta pela PEC 746/16 e a lei nº 13.415 que introduz os

itinerários formativos no currículo base desta modalidade. Na introdução desta parte, são elencados, ainda, outros discursos para pensar o Ensino Médio em relação ao desenvolvimento dos jovens e contextualizar a importância na educação básica.

Neste processo que a BNCC se coloca, são delimitados, pelo próprio documento, maneiras de realização da sua leitura, procedimentos que auxiliam na categorização dos níveis e na identificação das aprendizagens que devem ser desenvolvidas. Assim, são determinados códigos que marcam as habilidades e competências para cada ciclo, como no seguinte exemplo: (EM >> 02>> CI >> 01), esses códigos representam os níveis de escolarização, o ano de aprendizagem, o componente curricular e a posição da aprendizagem.

Ilustração 2 - BNCC Ensino Médio



²⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=download&Itemid=1685-pcp011-09-pd1&category_slug=documentos-pd1&Itemid=30152>. Acesso em: 27 fev. 2018.

O quadro expositivo apresentado no texto integral da BNCC destina-se ao segmento específico do Ensino Médio, expondo quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciência Humanas e Sociais Aplicadas. Ao escolher esta perspectiva educacional, o texto recorre a uma FD sobre o ensino, no qual traz a LDB 9.394/96 como um discurso fundador para a determinação do ensino segmentado em áreas. Essa afirmação é feita na seção IV do texto destinado ao Ensino Médio.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - Linguagens e suas tecnologias;(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - Matemática e suas tecnologias;(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Desta forma, a BNCC utiliza o texto da LDB como um recurso para validação de sua formulação curricular, indicando que há um embasamento legal adequado para a proposta do Ensino Médio estratificada por áreas. Esta perspectiva de validação do discurso da BNCC a partir de outro já legalizados, ganha uma enorme dimensão no decorrer de todo o texto, onde há uma memória que recobra sempre do fio do discurso processos para auxiliar na consagração dessa FD, como podemos observar na escolha de leis e pareceres apresentadas em todo o texto.

A ilustração apresenta, juntamente com a proposta da LDB, o Parecer do CNE/CP nº 11/2009. Este documento sugere uma Proposta Curricular inovadora para o Ensino Médio, excluindo o ideal de ensino disciplinar e pensando no fortalecimento das relações disciplinares. Embasado em uma série de dados e propostas educacionais, o Parecer indica um modelo de ensino pensado a partir de um Plano de Ensino conjunto entre professores das mesmas escolas e instituições. Essa ação é justificada pela necessidade de mudar os índices de desempenho educacional, que revelam uma grave problemática do país, revelados pelos meios de avaliação nacionais e internacionais.

Outro fator relevante neste quadro é a inclusão da Lei nº 13.415/2017, que acrescentou à LDB 9.394/96 a determinação de que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática deve acontecer nos três anos do Ensino Médio e coloca a língua inglesa como única referência obrigatória de língua estrangeira. Essa exigência está presente

no Art. 3º da lei, que postula: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017).

Ao realizar uma leitura atenta do quadro da BNCC referente à segmentação das áreas do conhecimento, observa-se um projeto de validação deste discurso no qual se faz necessário recorrer à historicidade dos planos educacionais para assegurar as determinações que este discurso impõe. Logo, o discurso que repercute neste quadro indica um conceito pré-construído que ressoa antes em um “já-lá”, em que há o recrutamento de leis e dados já institucionalizados e com embasamento legal para sustentar as recomendações indicadas pelo texto da BNCC.

O ideal de ensino separado em áreas do conhecimento determina posições-sujeito frente ao ensino, imaginando uma supremacia disciplinar em que as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (e no caso do Ensino Médio, a Língua Inglesa), estariam no lugar de significação maior. Essa questão faz parte do imaginário social de superioridade de um domínio do saber sobre o outro, constituindo-se como um pré-construído que repercute algo que está na memória do sujeito brasileiro. Essa segregação de ensino pautada nestes componentes se dá a partir de um discurso governamental que deixa à margem o ensino de outras disciplinas fundamentais para a constituição do sujeito, fazendo escolhas ideológicas, nas quais, são afastados conhecimentos, criando-se uma ilusão de autonomia.

A partir deste lugar político e ideológico marcado na lei nº 13.415, o conhecimento, principalmente, o linguístico, se condiciona a questões políticas de supremacia de línguas, em que a língua portuguesa, em aliança com a língua inglesa, é instituída como fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, pensando sempre na relação capitalista e mercadológica que consagra a língua inglesa em primazia das outras.

Neste jogo entre o discurso atualizado e a busca por uma memória discursiva, constata-se que o discurso apresentado para a validação da divisão do conhecimento por áreas, releva uma FD sobre o ensino, bem como uma FI que tenciona introduzir estes sujeitos no mercado de trabalho, mascarada pelo ideal de autonomia e diminuição das desigualdades nacionais.

Ilustração 3 - Competências gerais para o Ensino Médio



Fonte: Disponível no endereço eletrônico <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

A ilustração acima presente no item 5 da BNCC, delibera sobre as competências gerais da Educação Básica no Brasil, questão que constitui parte integrante da etapa destinada ao Ensino Médio no documento analisado. Dividida em dois blocos, a imagem indica como acontece a seriação das competências específicas da BNCC e como os itinerários formativos constituem tal sistema.

Inicialmente, observa-se que as quatro grandes áreas do conhecimento são separadas em habilidades: uma habilidade para cada área e duas habilidades para a área de linguagens. Esta divisão indica uma concepção educacional, na qual o ensino de Língua Portuguesa não se constitui como o único elemento sujeito a habilidades dentro da área das linguagens, marcando um lugar político da Língua Portuguesa frente as outras línguas, questão que perpassa toda a história da colonização brasileira.

Nesta proposta, o ensino embasado em competências parte do que já foi apresentado aos alunos no Ensino Fundamental, precisando ser desenvolvido, nesta

última etapa, para que os sujeitos possam estar aptos a assumirem outras funções sociais.

Logo, a BNCC introduz um ideal onde as competências e as habilidades são mecanismos metodológicos que oportunizam para os sujeitos condições de desenvolvimento ético, social e técnico, tornando-os capazes de atuar no mercado de trabalho, após a escolarização básica.

Conjuntamente com a proposta de habilidade, surge no texto o objetivo do ensino por meio de itinerários formativos. Esta medida é oriunda da Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, na qual são implementadas algumas atualizações para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino e que desponta como uma maneira de pensar o currículo nacional. No capítulo III do documento, encontra-se a seguinte passagem:

III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018).

Desta forma, o trabalho a partir destes itinerários tem a utopia de flexibilizar o ensino e dar opções para os alunos escolherem o que desejam aprender, além da carga horária pré-estabelecida com os conhecimentos comuns da BNCC. Portanto, é necessário que as condições de produção de cada centro educacional sejam consultadas para que, assim, seja possível produzir, com efetividade, o plano pedagógico de cada escola, sem provocar desigualdades, objetivo principal estabelecido no texto da BNCC.

Todavia, esta proposta curricular amparada nos itinerários formativos, no qual se divide dos conteúdos obrigatórios na BNCC, parte de uma proposta do Estado, visando um ensino técnico e profissionalizante, sendo reflexo de uma ideologia capitalista, onde os alunos formam classes trabalhadoras e podem sair do ensino básica com um certificado de qualificação profissional integrado ao Ensino Médio. Revelando, uma visão que desfavorece a continuidade do ensino superior e força os estudantes para entrar em um universo capacitatório.

Tal proposta pedagógica é amparada legalmente pelo Estado com o objetivo de estender a obrigatoriedade do sistema educacional brasileiro para outros órgãos, fazendo parcerias que auxiliam na formação destes itinerários formativos. Isso ocorre numa tentativa de transferir recursos e minimizar os gastos com a educação. Outro

ponto de discussão corresponde às desigualdades que este método poderá ocasionar, os centros educacionais com mais poder aquisitivo, principalmente os privados, poderão montar mecanismos dos quais os itinerários auxiliaram, não só na preparação para o mercado de trabalho, como também para o desenvolvimento do saber científico, incluindo novas possibilidades de escolarização e de acesso ensino superior.

Conforme o site do MEC³², ao tratar da Reforma do Ensino Médio, os itinerários formativos são uma possibilidade de ouvir e conhecer os alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e mostrando diferentes realidades, num processo conjunto com toda a comunidade escolar:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2021).

Por sua vez, este discurso sobre as propostas curriculares marcadas por itinerários formativos aponta para uma FI dos sujeitos que entendem o ensino médio como meio de “formação técnica e profissional”. Esta proposta é oriunda de uma série de projetos que visam a qualificação instrumental para o mercado de trabalho. Nela, o aluno deve sair desta última etapa do ensino apto para ingressar neste setor.

Observa-se, nessa proposta, a retomada de uma memória de ensino tecnicista, no qual as competências e habilidades devem contribuir para o aperfeiçoamento profissional destes sujeitos. Tal medida surge de uma FD que pondera sobre o ensino e indica a necessidade de um ensino integral. Neste ideal, surge uma perspectiva metodológica para o Ensino Médio, sendo considerado inovador em todo o país e abarcando políticas próprias para se pensar o ensino a partir de competências e habilidades.

As competências, como já exposto, serviriam como uma forma de capacitação dos sujeitos, onde seria necessário desenvolver algumas habilidades, em cada processo e ano escolar, para alcançar objetivos que aproximem os sujeitos desta

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

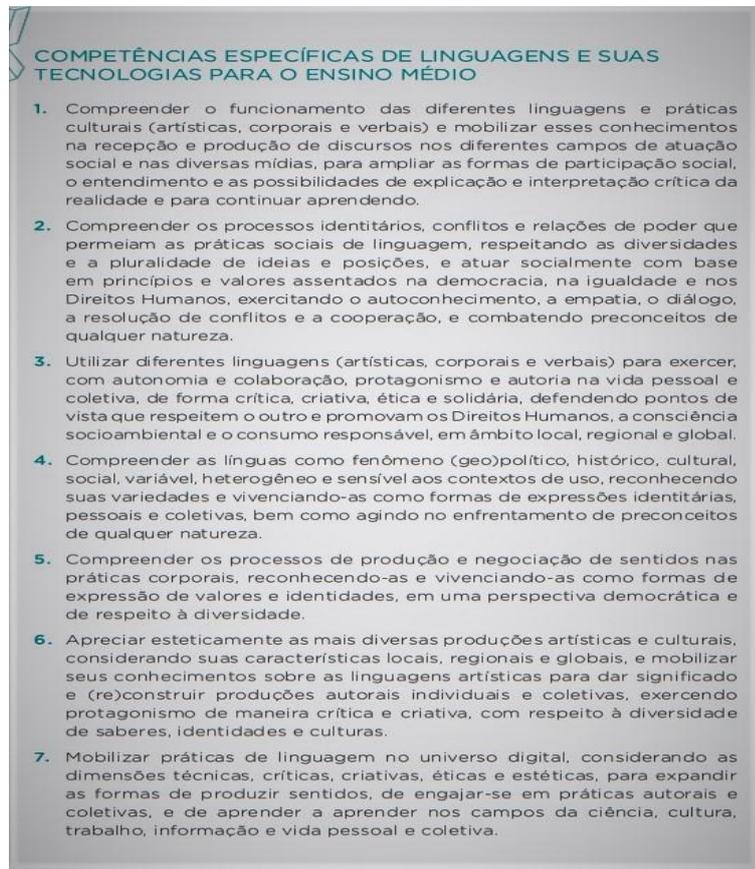
realidade capitalista. Todas essas habilidades incumbidas para o Ensino Médio têm o limite de 1800 horas na carga horária total, onde se incluiu a obrigatoriedade do ensino de matemática e língua portuguesa, nos três anos, e de língua inglesa, em pelo menos um ano.

A partir deste encadeamento de ações que formam o Ensino Médio no século XXI, amparados por leis, decretos e planos curriculares, as competências delimitam saberes e mecanismo de aprendizagem, no qual, se faz necessário o desenvolvimento de algumas concepções sobre a linguagem para se pensar nas habilidades que os sujeitos devem desenvolver para alcançar os objetivos propostos pelo Estado e pelas políticas públicas educacionais.

Atualmente os documentos oficiais reforçaram a necessidade de um ensino voltado para a tendência centrada na língua como atuação social conforme afirmou a autora citada. Entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) e recentemente Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017). Ao se repensar o ensino/aprendizagem na perspectiva interacionista, pretende-se valorizar as práticas de leitura, oralidade, escrita dentro de vários contextos a partir dos gêneros discursivos (BESSA; PINTO, 2019, p. 2).

Teoricamente, a BNCC reconhece a necessidade de conhecer os múltiplos gêneros e formas como a linguagem se faz presente do cotidiano dos sujeitos, ponderando sobre a linguagem a partir de uma teoria que reconhece os multiletramentos, as multimodalidades e a produção da linguagem a partir do lugar social do sujeito. Neste discurso, são delimitadas competências específicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio pensando na relação da linguagem com o seu funcionamento discursivo, como podemos observar no recorte a seguir:

Ilustração 4 - Competências de linguagem para o Ensino Médio



Fonte: Disponível no endereço eletrônico <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

O discurso destinado às competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio aponta sete objetivos a serem desenvolvidos durante o ciclo final da educação básica. Apresentadas no componente da BNCC destinado ao Ensino Médio, as competências aparecem como parte crucial do texto e são mobilizadas por verbos na forma nominal do infinitivo. Essas competências educacionais indicam, a partir do verbo inicial, uma ação que o alunado deve ter desenvolvido ao término do ciclo. A progressão destes verbos no texto, se dispostas, conforme a forma como as metas são delimitadas, suscitando sentidos semânticos para cada palavra que interferem no processo de significação e interpretação das competências. Tal questão se evidencia ao observarmos a escolha destes termos, silenciando outras formas de significação.

Tabela 4 - Verbos apresentados

● COMPREENDER (recorrência)
● UTILIZAR
● APRECIAR
● MOBILIZAR

Fonte: elaborado pela autora.

Os verbos, tal como dispostos no sentido literal da categorização das classes de palavras, cumprem funções gramaticais que revelam um significado lexical. Constituído como uma unidade que organiza a oração, se combinando com outros elementos gramaticais para produzirem sentido. Neste ponto, tomamos nossa leitura para os verbos presentes no texto sobre as competências específicas de linguagem e suas tecnologias, pensando na flexibilização dos sentidos e no movimento instituído na escolha semântica desses verbos. Entendemos, pois, que os sujeitos-autores, marcados por formações imaginárias, utilizam destes verbos, produzindo esquecimentos e mostrando posicionamentos ideológicos sobre os mecanismos de constituição e apropriação da linguagem pelos sujeitos.

Logo, percebe-se que ao escolher palavras, dentre as disponíveis nas FD sobre o ensino, há uma tentativa, mesmo que inconsciente, de produzir sentidos, como nos coloca Pêcheux, quando trata que “o sentido de uma palavra não existe em si mesmo”:

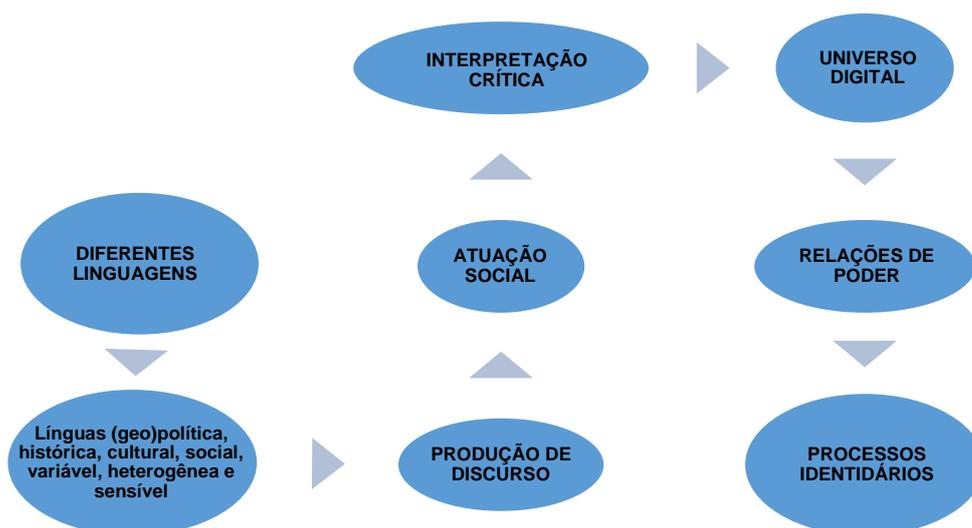
Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, preposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referências às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

A partir do sentido semântico e lexical destas palavras, percebemos através da recorrência do verbo “dominar”, por exemplo, marcando um lugar de apropriação de conhecimentos que se é esperado dos sujeitos que estão na última etapa da educação básica, e logo estarão no mercado de trabalho. Já a referência aos verbos “utilizar”, “apreciar” e “mobilizar” faz inferência às diversas maneiras como a língua toma significação no texto, apresentando um discurso de valorização de diversas

linguagens, digital, corporal, visual. Os sujeitos passam do estágio de aprendizagem e compreensão e chegam na utilização de competências e habilidades que foram ensinadas nos ciclos anteriores. Portanto, essas competências e escolhas lexicais, revelam um posicionamento político, no qual o ensino deve ser contínuo e o Ensino Médio encerra uma etapa de aprendizagem, tornando os jovens aptos para outras funções na sociedade capitalista.

Neste mesmo eixo, o texto apresenta uma série de determinações para expressar componentes linguísticos, tanto no que concerne à comunicação corporal e visual, quanto no tocante à produção de práticas sobre conhecimentos acerca da linguagem. Cada competência lança um objetivo com proposta sobre o desenvolvimento da linguagem. O texto é direcionado especificamente ao progresso do aluno, sugerindo que seja acompanhado o itinerário formativo, como pode-se observar no esquema a seguir:

Tabela 5 - Expressões referentes à linguagem



Fonte: elaborado pela autora.

O esquema acima compõe uma perspectiva metodológica onde um elemento se interliga com o outro, com a proposta de tentar mostrar como são relacionadas as questões referentes à linguagem no texto da BNCC. Este esquema

traz para discussão diversos elementos que caracterizam o discurso sobre a linguagem no recorte número 4.

Amparado pela concepção de linguagem em relação ao funcionamento discursivo, o texto da BNCC traz nestas competências específicas, diversas formas de pensar a linguagem, através da sua multiplicidade e das relações sociais por ela imposta. Desta forma, se faz necessário o desenvolvimento da linguagem como um processo de reconhecimento pessoal e social. Ao delimitar que a linguagem produz sentidos, através de universos específicos, como o digital, e demarcar relações de poder, a BNCC revela uma competência de linguagem a partir de práticas sociais, onde os sujeitos utilizam diversos tipos de linguagens e os fazem sujeitos autônomos a partir dela.

Isto posto, entende-se que o discurso proposto pela BNCC induz a um reconhecimento de saberes múltiplos sobre a linguagem e a maneira como ela pode significar no mundo, refletindo o ideal de compreender, utilizar e produzir a linguagem, seja ela virtual, corporal ou social. Neste cenário, a linguagem passa a ser considerada como um meio de agir e se significar no mundo, reproduzindo uma ideologia. Ressalta-se, também, o incentivo ao uso das diferentes linguagens e a compreensão da língua como passível de vários fenômenos. Ela é, portanto, (geo) política, histórica, cultural, social, variável, heterogênea e sensível. Neste jogo, a linguagem indica a maneira como os sujeitos se configuram social e individualmente, marcados pela sua relação com o meio escolar.

Desta forma, como se pode observar no esquema acima, há um ramo de expressões e palavras que constituem uma FD ampla sobre linguagem, elaborada através de uma porosidade que marca as relações entre os sujeitos escolares e o mundo. Tais expressões se apresentam a partir de conceitos-chave, os quais foram elencados, neste trabalho, para melhor visualização e discussão sobre as teorias e formas como a linguagem foi definida no discurso da BNCC. Tais conceitos fazem parte de uma concepção de ensino, cuja linguagem é tratada como uma forma de se fazer sujeito socialmente, ou seja, a partir dela, revela-se a necessidade dos alunos aprenderem a “atuar”, “produzir”, “identificar” competências e habilidades para poderem agir criticamente no mundo.

Por fim, observamos que as políticas linguísticas que ancoram a BNCC tratam sobre um ideal discursivo, em que a linguagem constitui os sujeitos e ampara todas as suas relações sociais, a partir do ideal de ensino igualitário para todos. Desta forma,

concebemos com Orlandi (1988, p. 35) ao definir que “a linguagem é materialidade específica do discurso, este, por sua vez, se define como materialidade específica da ideologia”

A escola, neste jogo, precisa utilizar deste discurso institucionalizado, que carrega uma ideologia, para moldar os seus currículos, pensando a partir desta multiplicidade linguística. Ou seja, precisa proporcionar aos alunos meios para que os objetivos propostos nestas competências sejam alcançados, eles favorecendo ou não, no desenvolvimento dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como principal objetivo discutir sobre os processos que delimitam o ensino no Brasil, com foco no ensino da competência de linguagens no Ensino Médio.

Determinados a partir de um lugar ideológico e histórico, concebemos sobre os discursos educacionais pensando na sua relação com as políticas públicas e outros discursos legalizados pelo Estado. Neste ponto, tomamos como objeto de análise a BNCC e outros textos educacionais, com preceitos legais, que legislam sobre a educação.

Para tanto, reputamos o discurso sobre o ensino e sobre as práticas educacionais como referência para refletirmos sobre o espaço social e as relações entre os sujeitos, dentro do cenário ideológico proposto pelas políticas educacionais. Pfeiffer (2011, p. 119) discute sobre a relação entre educação e linguagem, introduzindo que “as políticas de ensino são uma ancoragem analítica para compreender o processo discursivo que configura o espaço do consenso para o sujeito que se inscreve em uma sociedade urbana pautada pela escrita”.

A partir deste lugar de consenso³³ que as políticas públicas tomam, amparadas pela política, percebemos, que o texto da BNCC, parte de uma série de discursos já institucionalizados e legalizados, para se consagrar e incrementar um discurso pautado no ideal de ensino sem desigualdades sociais.

Neste ponto, esse discurso produz sentidos dentro do cenário educacional, trazendo novas significações para os currículos escolares e a forma como alguns componentes curriculares devem ser tratados. Assim, como evidenciado em nossas análises, a BNCC parte de competências e habilidades como forma de proporcionar aos sujeitos mecanismos de desenvolvimento técnico e profissional.

No que concerne o ensino língua portuguesa, marcado pelas competências de linguagem, percebe-se que são mantidas as práticas de linguagens que envolvem fatores cruciais para esse componente curricular, assim, os processos que envolvem a leitura, a análise linguística e a produção de textos, são fundamentais para formar as habilidades propostas para o Ensino Médio.

³³ Entendemos que as políticas públicas se movem para um lugar de consenso social que é imposta pela política e pelo poder do Estado em relação aos sujeitos. Ao instituir a BNCC há um consenso social da necessidade de reformulação do ensino no Brasil, afetando a vida de todos e regulamentando uma perspectiva de ensino mercadológica.

Por fim, observamos que as práticas linguísticas apontadas para essa etapa partem de um estudo onde a linguagem é uma forma de ação social que possibilita aos sujeitos agir criticamente. Logo, parte-se de uma perspectiva em que todos os sujeitos têm direito à aprendizagem. Entretanto, na modalidade do ensino médio, outras questões sobre o ensino de línguas são excluídas, como é o caso da exclusão da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Fator que contribui para o imaginário de supremacia linguística e para desenvolvimento capacitatório dos jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2009.

BAKHTIN, M. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335

BESSA, E. C.; PINTO, L.M. **Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. I Congresso Internacional de Educação Contextos Educacionais: formação, linguagens e desafios. 2019.

BURKE, P. **Linguagens e Comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BITTENCOURT, J. Educação Integral no contexto da BNCC. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, out. /dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/2316>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: íntegra das emendas constitucionais: textos originais dos artigos alterados (Adendo especial): novas notas remissivas: índice sistemático, cronológico e alfabético-numérico: súmulas vinculantes. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. versão, abril de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL, MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL, MEC. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CERVO, L. M.; MARTINS, T. S.; PETRI, V. Contradição, luta, resistência: reflexões sobre a exclusão da língua espanhola do currículo do ensino médio brasileiro. **Caderno de Letras**, Niterói, v. 26, n. 57, p. 319/340, 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/610/309>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 1998.

CORREIA, A.; MORGADO, J. A. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios**. Colbeduca, Joinville, v. 3, p.1/12, 2018. Disponível em:
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>

DIAS, C. A análise de discurso digital: um campo de questões. **Redisco**, Vitória da Conquista, v.10, n.02, p.8/20, 2016. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515/2079> Acesso em 10 maio 2021.

DIAS, L. F. Formações nominais designativas da língua do Brasil: uma abordagem enunciativa. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 11/22, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/letras>. Acesso em: 20 fev. 2020

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. Revista Investigações. Vol. 31, nº 2, dez. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170/31069>> Acesso em: 18 dez. 2020

DINIZ, L. R. A. O conceito de Política Linguística: Reflexões a partir do diálogo entre a História das Ideias Linguísticas, a Análise de Discurso e a Semântica do Acontecimento. In: COSTA, G; MASSMANN, D. (Orgs.). **Linguagem e historicidade**, Campinas: Editora RG, 2013.

ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Sobre o funcionamento do político na linguagem. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**; n.34, p.41-53. 2014. Disponível em:
<http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo2.pdf>. Acesso em 05 abr. 2021.

FERNANDES, C. A. Entrevista Leiva de Figueiredo Viana Leal: A Base Nacional Comum Curricular - O mundo mudou. A vida mudou e a escola precisa mudar. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**; v. 14, n. 19, 2018. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/viewFile/17866/13309>. Acesso em: 10 jan. 2021

FERREIRA, M.C.L. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189/200, 2003. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 09 jan. 2020

FRANCISCO, C. **Exposição de motivos**. Ministério da Educação e da Saúde Pública: Rio de Janeiro, 1931. p. 3 e 5.

FUCKS, C.; PÊCHEUX, M. **A propósito da análise da Análise do Discurso: atualização e perspectivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **Por análise Automática do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1993. In: F. GADET, HAK, E. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

GARCIA, T. M. A análise de discurso francesa: uma introdução nada irônica. **Working Papers Linguística**, UFSC, 2003.

GENTILINI, J. A.; CÂNDIDO, R. K. Base Curricular Nacional: reflexões sobre a autonomia escola e o Projeto Político Pedagógico. **RBP**, v 33, n. 2, p. 323/323, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3399>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 10 jan. 2021

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, mar/jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252005000200015. Acesso em: 15 jan. 2020.

GUIMARÃES, E. **Línguas de civilização e línguas de cultura**. A língua nacional do Brasil. In Barros, D.L.P. *Os discursos do descobrimento*. São Paulo, Edusp/Fapesp. 2000.

GUIMARÃES, E. **História da semântica**, Campinas, Pontes. 2003.

HENRY, P. Sujeito, Origem, Sentido in *Discurso Fundador*, Eni P. Orlandi (org.), 2ª Ed. Pontes, Campinas, 2001.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação (UFSM)**. V.44 p. 02/19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 10 jan. 2021.

INDUSRKY, F.. O entrelaçamento entre o político, o jurídico e a ética no discurso do/sobre o MST: Uma questão de lugar-fronteira. **Ampoll**.p.111-131, 2002. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/507/517>. Acesso em: 05 abr. 2021.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAIA, F; MARIANI, B; MOURA, T. As políticas de alfabetização dos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010): “Alfabetização solidária” e “Brasil alfabetizado”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo- RJ, n.17, p.58-74. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/2245/showToc>. Acesso em: 10 out.2020.

MACEDO, E. F. Base Nacional Comum Curricular: nossas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**. v. 12, n. 3, p. 1330/1500 2014.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/2316>. Acesso: 21 mar. 2020

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **E-Curriculum**. Brasília-DF, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rede/articula/viés/967/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MARIANI, B. **Colonização Linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVII) e nos Estados Unidos da América (século XVII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIANI, B. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. São Paulo: Editora Pontes, 2007.

MARIANI, B.; Souza, T. 1822, Pátria, Independente: outras palavras? **Organon**. v. 8, n.21, p. 43/51. 1994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39215/25065>. Acesso em: 26 out. 2020

MASSMANN, D. Ontem, hoje e amanhã: ainda a questão do ensino... in: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. (Orgs.). **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MARTINS, T. da S. **Efeitos de sentido na disciplinarização de uma teoria**. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes download. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/download/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MORAES, M. I. B. **A avaliação nas aulas de língua portuguesa como parte da constituição do sujeito-aluno: efeitos de sentidos**. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ORLANDI, E. P. **A língua brasileira**. Revista Ciência e Cultura. Campinas- SP, v.57, n.02, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/>. Acesso em: 26 de out.2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Argumentação: um Observatório do Político**. Santa Catarina: Fórum Linguístico, v.1, n.1, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915>. Acesso em 07 out. 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. **Discurso fundador**. (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: ELIANA, L. Ferreira.; ENI, P. Orlandi. (orgs.) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Língua e Conhecimento linguístico**: para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. In: Eni P. Orlandi (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P.; Souza, T. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas, Pontes, 1988. P. 27/39.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74.

PAYER, M.O. **Memória da língua**. Imigração e nacionalidade. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PÊCHEUX, M. A Análise do Discurso: três épocas. In GADET, F e HAK, T (Org.) **por uma análise automática do discurso**: introdução à obra de Pêcheux. Campinas: Edunicamp, 1993. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: Slavoj Zizek (Org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro. Contraponto. 1996.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. **O Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes et al. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PFEIFFER, C. C. **Linguística, Ensino e Legislação**. In: Efeitos de Leitura: sujeitos e sentidos em movimento. 1ª. ed. São Paulo: Editora Alfabeta, v.1, p. 13-28, 2010.

PFEIFFER, C. C. **Políticas Públicas: educação e linguagem**. Cad. Est. Ling. Campinas, 53 (2): 149-155. Jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PERRONOU, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre1: Artmed, 2000.

PETRI, V. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**. 2004. 332f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do 'dispositivo experimental' da Análise de Discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. (Orgs.). **Análise de Discurso em Perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria. Ed. da UFSM, 2013, p.49/64.

QUEIROZ, J. F.; SANTOS, L. dos. O advento da Base Nacional Comum sob as perspectivas teórico-epistemológicas de Piaget, Wallon e Vygotsky. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-advento-da-base-nacional-comum-curricular-sob-perspectivas-teorico-epistemologicas-de>. Acesso em: 19 jan.2021

SOUZA, S. A. F. Para quem é o discurso pedagógico? In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. (Orgs.). **Análise de Discurso em Perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria. Ed. da UFSM, 2013. P.141/158

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. Editora Cortez.

VENTURINI, M. C. O sentido e os sentidos do/na Rememoração/Comemoração e um "contador de Histórias". In: COSTA, G.; MASSMANN, D. (Orgs.). **Linguagem e historicidade**. Campinas, SP: Editora RG, 2013 P. 119/126

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO A – DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931 – PUBLICAÇÃO ORIGINAL

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

O CHEFE DO GOVERNO PROVISORIO DA REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DECRETA:

TÍTULO I

FINS DO ENSINO UNIVERSITARIO

ART. 1º O ENSINO UNIVERSITARIO TEM COMO FINALIDADE: ELEVAR O NIVEL DA CULTURA GERAL, ESTIMULAR A INVESTIGAÇÃO SCIENTIFICA EM QUAESQUER DOMINIOS DOS CONHECIMENTOS HUMANOS; HABILITAR AO EXERCICIO DE ACTIVIDADES QUE REQUEREM PREPARO TECHNICO E SCIENTIFICO SUPERIOR; CONCORRER, EMFIM, PELA EDUCAÇÃO DO INDIVIDUO E DA COLLECTIVIDADE, PELA HARMONIA DE OBJECTIVOS ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES E PELO APROVEITAMENTO DE TODAS AS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS, PARA A GRANDEZA NA NAÇÃO E PARA O APERFEIÇOAMENTO DA HUMANIDADE

ART. 2º A ORGANIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ATTENDERÁ PRIMORDIALMENTE, AO CRITERIO DOS RECLAMOS E NECESSIDADES DO PAIZ E, ASSIM, SERÁ ORIENTADA PELOS FACTORES NACIONAES DE ORDEM PSYCHICA, SOCIAL E ECONOMICA E POR QUAESQUER OUTRAS CIRCUMSTANCIAS QUE POSSAM INTERFERIR NA REALIZAÇÃO DOS ALTOS DESIGNIOS UNIVERSITARIOS.

ART. 3º O REGIMEN UNIVERSITARIO NO BRASIL OBEDECERÁ AOS PRECEITOS GERAES INSTITUIDOS NO PRESENTE DECRETO, PODENDO, ENTRETANTO, ADMITTIR VARIANTES REGIONAES NO QUE RESPEITA Á ADMINISTRAÇÃO E AOS MODELOS DIDACTICOS.

ART. 4º AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DESENVOLVERÃO ACÇÃO CONJUNCTA EM BENEFÍCIO DA ALTA CULTURA NACIONAL, E SE ESFORÇARÃO PARA AMPLIAR CADA VEZ MAIS AS SUAS RELAÇÕES E O SEU INTERCAMBIO COM AS UNIVERSIDADES ESTRANGEIRAS.

**ANEXO B – DECRETO Nº 19.852, DE 11 DE ABRIL DE 1931 –
REPUBLICAÇÃO**

Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro

O CHEFE DO GOVERNO PROVISÓRIO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
DECRETA:

ART. 1º FICAM CONGREGADOS EM UNIDADE UNIVERSITÁRIA, CONSTITUINDO A
UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, OS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR ABAIXO
ENUMERADOS, ACRESCIDOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS, CRIADA
PELO PRESENTE DECRETO:

- A) FACULDADE DE DIREITO;
- B) FACULDADE DE MEDICINA;
- C) ESCOLA POLITÉCNICA;
- D) ESCOLA DE MINAS;
- E) FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS;
- F) FACULDADE DE FARMÁCIA;
- G) FACULDADE DE ODONTOLOGIA;
- H) ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES;
- I) INSTITUTO NACIONAL DE MÚSICA.

§ 1º A ANTIGA FACULDADE DE DIREITO DO RIO DE JANEIRO CONTINUARÁ INCORPORADA
À UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, CONSERVANDO A SUA PERSONALIDADE JURÍDICA
E AS ATUAIS CONDIÇÕES DE ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA.

§ 2º OPORTUNAMENTE SERÃO ORGANIZADAS E INCORPORADAS PELO GOVERNO À
MESMA UNIVERSIDADE A ESCOLA DE HIGIENE E SAÚDE PÚBLICA E A FACULDADE DE
CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS.

§ 3º OS INSTITUTOS, DE QUE TRATA O PARÁGRAFO ANTERIOR, DESTINADOS A
PREPARAR TÉCNICOS QUE SE PROPÕEM AO EXERCÍCIO DE FUNÇÕES SANITÁRIAS OU AO
DESEMPENHO DE ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS, PÚBLICAS E PRIVADAS, OBEDECERÃO A
REGULAMENTOS A SEREM EXPEDIDOS PELO MINISTRO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA.

ART. 2º ALEM DOS INSTITUTOS REFERIDOS NO ARTIGO ANTERIOR, CONCORRERÃO
PARA AMPLIAR O ENSINO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, EMBORA CONSERVANDO
ORGANIZAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA INDEPENDENTE, O INSTITUTO OSWALDO CRUZ,
O MUSEU NACIONAL, O OBSERVATÓRIO ASTRONÔMICO, O SERVIÇO GEOLÓGICO E
MINERALÓGICO, O INSTITUTO MÉDICO LEGAL, O INSTITUTO DE QUÍMICA, O INSTITUTO
GERAL DE METEOROLOGIA, O INSTITUTO BIOLÓGICO DE DEFESA AGRÍCOLA, O JARDIM
BOTÂNICO, A ASSISTÊNCIA A PSICOPATAS E QUAISQUER OUTRAS INSTITUIÇÕES DE
CARATER TÉCNICO OU CIENTÍFICO DA CAPITAL DA REPÚBLICA.

ANEXO C – DECRETO N. 21.241, DE 4 DE ABRIL DE 1932

Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências
O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta:

TÍTULO I Ensino secundário**CAPÍTULO I DOS CURSOS E DA SERIAÇÃO**

Art. 1º O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial.

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as disciplinas abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

Parágrafo único. Além das disciplinas constantes da seriação instituída neste artigo, os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar o ensino facultativo de outras, uma vez que não seja alterado o regime de horas semanais referido no art. 34.

ANEXO D – PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**
GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABRAHAM WEINTRAUB

ANEXO E - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*)

- (1) Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142, CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica", encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

Resolve:

CAPÍTULO I DO OBJETO

CAPÍTULO II DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS

CAPÍTULO VII DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

CAPÍTULO VIII DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

ANEXO F- COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

2. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
5. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
6. 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.
7. 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.
8. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
9. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
10. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
11. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.