

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JACYELLE KARINNE BENTO

**O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
“EDUCAÇÃO É A BASE”**

Maceió

2020

JACYELLE KARINNE BENTO

**O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
“EDUCAÇÃO É A BASE”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

B478d Bento, Jacycle Karinne.

O discurso da Base Nacional Comum Curricular: “educação é a base” /
Jacycle Karinne Bento – 2020.

132 f. : il., figs. e grafs. color.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 128-132.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação básica. 3. Discurso. 4.
Formação humana. I. Título.

CDU: 37.01



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
"EDUCAÇÃO É A BASE"

JACYELLE KARINNE BENTO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de outubro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE O. CAVALCANTE (UFAL)
Orientadora

Prof(a). Dr(a). INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA (UFPR)
Examinador(a) Externo(a)

Dedico este trabalho a meus pais,
Maria de Lourdes Bento e José Batista Bento
que enfrentaram trajetórias de vida difíceis,
para que eu pudesse ter uma caminhada mais tranquila.
Sou muito privilegiada por tê-los.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Maria de Lourdes Bento e José Batista Bento, meus companheiros de vida e também de isolamento social em tempos de pandemia. Reforço que nada disso seria possível sem o apoio e o incentivo que recebi durante toda a vida para estudar e para realizar os meus sonhos.

Agradeço a meu namorado Fabiano Jorge que esteve presente em todos os momentos dessa caminhada. Seu apoio foi de fundamental importância, assim como também sua compreensão e carinho nos momentos de escrita.

Agradeço a toda minha família, em especial a minha irmã Janyelle Mayara, ao meu cunhado Bruno Melo, a minha vovó Toinha, e as minhas madrinhas Cícera e Vera, por estarem sempre presentes e pelas importantes palavras de apoio.

Agradeço a meus afilhados Maria Yasmin, Julia Veríssimo, Kaio Cavalcante e Vinicius Alejandro por me lembrarem sempre do que é importante nesta vida e por manterem meu coração aquecido e confiante que dias melhores estão por vir.

Agradeço a meus amigos, Jislayne Feitosa, Joana Veríssimo, Manoel da Silva, Luciano Amorim, Sandra Munira, Alessandra Oliveira, Cinthya Oliveira, Larissa Gabriela, Rafaela Soares, Claudine Farias, Beatriz Silva e Nélide Fernanda pelo acolhimento e pelos momentos de descontração.

Agradeço à Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante por aceitar conduzir essa pesquisa e por todo o processo de orientação deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo por todos os anos de orientação na graduação, que foram fundamentais para a minha constituição enquanto pesquisadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Walter Matias e à Profa. Dra. Geórgia Cêa, por todas as contribuições para este trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos e à Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, que aceitaram constituir a banca examinadora deste trabalho.

Agradeço aos companheiros de GEPHED, Francisco Tenório, Josenilda Rodrigues, Aparecida Ferreira, assim como também aos companheiros do Mestrado em Educação, Donizete Medeiros, Ana Luiza, Elayne Vitorino, Keity Ellen e Viviane Caline, pela parceria e partilha durante este processo.

Agradeço a todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), assim como também a todos os funcionários da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) por financiar esta pesquisa e possibilitar a execução deste trabalho. Reconheço que sem esse incentivo não haveria possibilidade de dedicação exclusiva e deixo os meus mais sinceros votos de que outros mestres e doutores nas ciências humanas possam contar com esse direito.

Por fim, agradeço a todos os que fazem parte da Escola Municipal Antônio Carlos Vieira, em especial aos gestores Cleoneide Couto, André Ferreira, Ana Clécia, às professoras Cícera Souza, Rosângela Ferreira, Iracema Silva e aos alunos do Fundamental II e de EJA, por todas as experiências vividas enquanto docente. Foi este espaço que me possibilitou reconhecer que apesar das limitações impostas à escola pública e aos alunos da área rural, é possível construir uma educação que atenda às necessidades do povo.

“Transformar a experiência
educativa em puro treinamento
técnico é amesquinhar o que
há de fundamentalmente
humano no exercício educativo:
o seu caráter formador.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua versão final promulgada em 2018, sendo apresentada como o resultado de grandes avanços e definida como uma “nova era” para a educação básica no país. A presente dissertação tem como objetivo analisar o discurso da BNCC, buscando desvelar os seus efeitos de sentido. Para isso, fomos norteados pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux. Na AD entende-se que a língua materializa o discurso, articulando seus elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos em sua produção. Nenhum discurso nasce a partir do nada, mas sim de um trabalho sobre outros discursos, materializando-se para responder as necessidades colocadas pelas relações entre os homens. Seguindo essa metodologia, foi necessário discutir as condições de produção amplas e estritas do discurso da BNCC, onde abordamos as reformas educacionais dos anos 90 até os dias atuais. O nosso *corpus* de pesquisa, é constituído de nove sequências discursivas retiradas do documento oficial da BNCC. Analisando o discurso da BNCC, onde foi possível compreender que apesar do caráter inovador que se tem apresentado para este documento, o que estaria em curso seria a utilização da educação básica para atender às novas demandas do capital, uma vez que instituições da iniciativa privada e organismos internacionais tiveram atuação importante no processo de elaboração e implantação do referido documento, buscando estabelecer uma formação humana na educação básica voltada para o mundo do trabalho. Esta dissertação é resultado de investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa: Políticas Públicas, História e Discurso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e através dele buscamos possibilitar aos profissionais da educação básica uma leitura crítica deste documento.

Palavras-chave: Discurso. Base Nacional Comum Curricular. Educação básica. Formação humana. Organismos internacionais.

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base (CNCB) had its final version promulgated in 2018, being presented as the result of great advances and defined as a “new era” for basic education in the country. Therefore, this dissertation aimed to analyze the CNCB's discourse, seeking to understand its meaning effects. For this, we were guided by the theoretical and methodological assumptions of the French Discourse Analysis (DA), affiliated with Michel Pêcheux. In DA it is understood that the language materializes the discourse, articulating its historical, social, cultural and ideological elements in its production, no discourse is born out of nothing, but from a work on other discourses, materializing to answer the needs posed by relations between men. Following this methodology, it was necessary to discuss the broad and strict production conditions of the CNCB's discourse, where we approach educational reforms in the 90's until the present day; we selected our research corpus, with nine discursive sequences taken from the official NCCB document; and we analyzed the CNCB discourse, where it was possible to understand that despite the innovative character that has been presented for this document, what would be underway would be the use of basic education to meet the new demands of capital, since private initiative institutions and international organizations played an important role in the process of elaborating and implementing the CNCB, seeking to establish human training in basic education aimed at the world of work. This dissertation is the result of investigations carried out in the research group: Public Policies, History and Discourse of the Graduate Program in Education at the Federal University of Alagoas and through it we seek to enable basic education professionals to critically read this document.

Keywords: Discourse. Common National Curriculum Base. Basic education. Human formation. International organizations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do relatório final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos	28
Figura 2 – Imagem inicialmente divulgada para a 1ª versão da BNCC	54
Figura 3 – Capa da 2ª versão da BNCC	55
Figura 4 – Imagem utilizada na capa da 3ª versão da BNCC	57
Figura 5 – Versão atual da imagem que representa a BNCC	58
Figura 6 – Eduardo Bolsonaro no programa Mega Senha, após ocorrer a falha	78
Figura 7 – A Agenda 2030 voltada para o desenvolvimento sustentável	94
Figura 8 – Competências Gerais da Educação Básica.....	101
Figura 9 – Anúncio de uma vaga de emprego no estado de Alagoas.....	111

GRÁFICO

Gráfico 1 – Lucro líquido dos 4 maiores bancos do país 49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD/69	Análise Automática do Discurso de 1969
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (South Africa)
CG	Competência Geral
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPD	Condições de Produção do Discurso
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FD	Formação Discursiva
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Formação Ideológica
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio

OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Discursiva
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DOS ANOS 1990 À ATUALIDADE	18
2.1 Organismos internacionais e sua influência na educação	26
2.1.1 O discurso do “aprender a aprender”	33
2.2 A crise global do sistema de produção capitalista	40
2.2.1 O Brasil dentro da crise.....	44
2.3 A Base Nacional Comum Curricular: marcos legais e seu processo de elaboração	50
3 ANÁLISE DO DISCURSO: ELUCIDANDO CONCEITOS.....	60
3.1 Discurso, Ideologia e Sujeito	64
3.2 Condições de Produção do Discurso	70
3.3 Formação Ideológica.....	73
3.4 Formação Discursiva	76
3.5 Interdiscurso e Memória Discursiva.....	79
3.6 Silêncio	82
3.7 <i>Corpus</i> de Pesquisa.....	84
4. BNCC EM (DIS)CURSO: A EDUCAÇÃO É A BASE	88
4.1 A mercantilização da educação básica: o discurso das competências gerais	99
4.2 O discurso da BNCC: apontamentos sobre o currículo.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando desvelar os seus efeitos de sentido. Ele é fruto de estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos: Políticas Públicas, História e Discurso (GEPHED) da linha de pesquisa História e Política da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

O interesse por analisar o discurso da BNCC não se deu de forma repentina ou de maneira aleatória. Desde a minha graduação em Pedagogia, a Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux, se faz presente como referencial teórico-metodológico nos projetos de pesquisa dos quais fiz parte como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), assim como no meu trabalho de conclusão de curso.

No entanto, as inquietações que buscamos responder nessa dissertação, surgiram em 2017, quando tive a oportunidade de atuar como professora da Educação Básica no município de União dos Palmares – AL. A BNCC estava no centro das atenções da secretaria municipal de educação do município que estava ofertando diversos encontros para formação continuada dos professores. Essas formações tinham como objetivo principal apresentar a BNCC aos professores, para servir como uma espécie de marco inicial para a reformulação do currículo da rede municipal de ensino, reformulação esta que seria feita para que o currículo se adequasse às novas diretrizes da BNCC. Nessa formação tive acesso aos materiais de apoio fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Ao fazer uma breve análise desses documentos, alguns dos discursos que ali se materializavam me chamaram a atenção. Apesar de buscar criar um discurso de consenso em torno dos seus aspectos positivos, não pude deixar de notar o esvaziamento de conteúdos que considerava importantes em algumas disciplinas, além do foco no desenvolvimento de competências desde a Educação Infantil.

Nos últimos anos, os debates em torno da BNCC haviam se tornado frequentes. Estavam acontecendo mesas-redondas nas universidades, palestras nas secretarias estaduais e municipais de Educação, além de todo um aparato de propagandas do

governo federal no rádio, na televisão e na internet que falavam sobre os benefícios de se ter um currículo comum para a educação básica brasileira. No entanto, desde a sua versão inicial pesquisadores divergiam sobre os benefícios de se ter um currículo único para todo o território nacional, além de tecerem críticas sobre o seu processo de elaboração, definido como antidemocrático. A BNCC tem como objetivo, nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas. O discurso em torno da BNCC, afirmava que ela era o resultado de grandes avanços para a educação, uma vez que era um processo de modernização do currículo, buscando direcionar a educação brasileira para a “formação integral”, para a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”. A BNCC determina os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e apropriação durante toda a sua trajetória escolar. Essa determinação iria diminuir a desigualdade, uma vez que existindo um currículo único em todo o território nacional, os estudantes teriam acesso aos mesmos conhecimentos e processos educativos.

No entanto, dentro de um contexto político brasileiro de aprovação da PEC 241/16 que limita por 20 anos os gastos públicos em áreas prioritárias como saúde e educação, é necessário refletir se existe mesmo essa possibilidade de mudança. Partindo da compreensão de que a educação pública, em diferentes épocas e com diferentes objetivos, sempre foi utilizada pelas classes dominantes de acordo com os seus interesses, ao participar das formações para os professores, em 2017, vários questionamentos surgiram em minha mente. A quem interessa a implementação desta BNCC? Como se daria esse processo de implementação nas escolas privadas? Como os estudantes teriam acesso aos mesmos conhecimentos e teriam as mesmas oportunidades tendo condições materiais tão diferentes?

A partir do referencial da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux, é possível compreender que não existe possibilidade de discurso neutro, pois existe sempre intencionalidade para que os discursos se materializem de determinada maneira, em determinado espaço ou para que eles sejam silenciados. Segundo Florêncio *et. al.* (2009, p. 66) o discurso “é essencialmente ideológico, visto que o sujeito que o produz o faz de um lugar social, de uma posição ideológica”. Ao produzir um discurso, o sujeito o faz a partir de um lugar social, numa perspectiva ideológica, colocando os seus valores, crenças, o seu modo de ver e viver o mundo,

portanto, é possível compreender que o discurso que se materializa no documento oficial da BNCC, produz efeitos de sentido, uma vez que este documento indica o caminho a ser percorrido pela educação brasileira e por isso (re)vela o pensamento ideológico e o projeto político-social para a educação proposto através da BNCC.

Portanto, como já dito anteriormente, este trabalho intitulado **O discurso da Base Nacional Comum Curricular: “educação é a base”** tem como objetivo principal analisar o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando compreender os seus efeitos de sentido. Temos como objetivos específicos: 1) identificar as condições de produção amplas e estritas do discurso da BNCC; 2) identificar as influências de fundações e institutos da iniciativa privada, assim como dos organismos internacionais na BNCC; 3) analisar a concepção de currículo presente na BNCC com foco no desenvolvimento de competências; 4) identificar qual a concepção de formação humana norteia o discurso da BNCC.

Para alcançar tais objetivos, organizamos este trabalho em 3 seções, além da introdução e da conclusão. A seção 2 – As reformas educacionais no Brasil dos anos 1990 à atualidade – tem como objetivo trazer as condições amplas e estritas de produção do discurso da BNCC, buscando compreender o objeto a ser analisado. Para isso, como o próprio título desta seção indica, iremos discutir as ideias que nortearam as reformas educacionais que ocorreram no Brasil dos anos 1990 à atualidade, buscando a memória da influência dos organismos internacionais na educação dos países considerados de “terceiro mundo”, ao definir as necessidades básicas de aprendizagem na educação básica e a inserção do discurso do “aprender a aprender”. Abordaremos ainda, a crise global do sistema de produção capitalista, que apresenta novas demandas para a educação; além da situação do Brasil dentro desse contexto de crise. Por último, as ideias iniciais da BNCC, os marcos legais que o definiram e o seu processo de elaboração. Para isso, utilizamos o referencial teórico de Frigotto (2018); Marsiglia *et. al.* (2017); Melo (2007); Mészáros (2002); e Savianni (2007); entre outros.

Na seção 3 – Análise do Discurso: elucidando conceitos – discutimos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux, buscando elucidar os conceitos e o percurso que iremos utilizar para alcançar os objetivos propostos neste estudo. Os conceitos abordados são: discurso, ideologia e sujeito; as condições de produção do discurso; formação ideológica;

formação discursiva; interdiscurso, memória discursiva; e silêncio. Por último e não menos importante temos a constituição do *corpus* de pesquisa, em que apresentamos as nove sequências discursivas que foram retiradas da BNCC, e que constituem a materialidade discursiva que será nosso objeto de análise. Esse trabalho será realizado a partir do referencial teórico de Ferreira (2003); Florêncio *et. al.*(2009); Mالدیدیر (2003); Orlandi (2005); Pêcheux (2008) e (2009); entre outros.

Na seção 4 – BNCC em (dis)curso: a educação é a base – iremos realizar a análise das sequências discursivas apresentadas em nosso *corpus* de pesquisa, buscando responder as questões norteadoras deste trabalho, que foram baseadas em nossos objetivos específicos. Nesta seção, destacamos a influência dos organismos internacionais no discurso da BNCC, apresentamos a questão da mercantilização da educação básica, ao analisar o discurso das competências gerais e fazemos apontamentos sobre como a questão curricular se apresenta no discurso da BNCC. Utilizamos como referencial teórico: Evangelista *et. al.*(2006); Lima *et. al.*(2009); Duarte (2008); Peroni (2018); Freitas (2016); entre outros.

Buscamos com este trabalho, possibilitar aos profissionais da educação básica uma leitura crítica deste documento, com um posicionamento diferente dos materiais ofertados pelas instituições oficiais (MEC, UNDIME, CONSED, Secretarias de Educação) e, a partir deste entendimento, contribuir para que eles possam atuar de forma crítica, revertendo a lógica presente na BNCC.

2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DOS ANOS 1990 À ATUALIDADE

Para analisar o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está materializado nas sequências discursivas (SD) que foram selecionadas no seu documento oficial, se faz necessário, inicialmente, compreender as condições amplas e estritas de produção desse discurso. De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux, este é um conceito fundamental. As condições de produção do discurso (CPD) podem ser definidas como o conjunto de elementos que possibilitam a produção de um discurso, sendo possível considerar: a conjuntura social e histórica, os sujeitos que produziram este discurso, o lugar de onde falam, a imagem que fazem do outro e de si, entre outros. Sempre tendo como principal objetivo buscar compreender os efeitos de sentido que são produzidos, a partir desses elementos.

Segundo Pêcheux (2009, p. 146) “o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”, ou seja, para se compreender o sentido de um discurso é necessário, sobretudo, investigar seu processo sócio-histórico de produção, buscando entender quais posições ideológicas foram determinantes para sua produção. Dessa forma, é possível perceber como ele se inscreve ao longo da história e quais efeitos de sentido são produzidos a partir de sua enunciação.

As CPD compreendem duas dimensões: amplas - que dizem respeito às relações de produção do discurso com sua carga sócio-histórica-ideológica que atuam no processo de constituição de sentidos, trazendo a memória discursiva, buscando aquilo que foi produzido em outros momentos pelas instituições; estritas - que dizem respeito às condições imediatas, ao momento em que o discurso foi de fato enunciado e que também traz elementos importantes a serem considerados na análise (FLORÊNCIO *et. al.*, 2009). Essas duas dimensões se complementam visto que para entender as condições estritas de produção do discurso, é necessário investigar as raízes daquele discurso, de onde ele veio, como já atuou antes na história, e isso é possível através das condições amplas de produção.

A partir desta concepção é possível afirmar que a BNCC não surgiu do nada; ela possui uma carga sócio-histórica-ideológica e também possui condições imediatas

que possibilitaram a sua construção. Ambos os processos carregam e produzem efeitos de sentido para o discurso enunciado na BNCC e nesta seção iremos buscar compreender esses processos.

Apesar de a BNCC ser considerada o documento norteador a ser utilizado para reformular o currículo de todas as escolas públicas e privadas do país, tendo como um de seus objetivos, segundo o discurso oficial muito utilizado nas propagandas, promover as mesmas experiências de ensino, em um país de dimensões continentais, partimos do pressuposto de que ela provoca diferentes impactos sociais, pois estamos inseridos em uma sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas: uma que detém os meios de produção e visa ao lucro acima de tudo e de todos; outra que, desprovida dos meios de produção, detém apenas a força de trabalho para sobreviver.

A BNCC é um produto desta sociedade. Mesmo que em um primeiro momento passe a ideia de ser um documento progressista, capaz de conduzir a avanços significativos na educação, ela apresenta reflexos de um contexto nacional marcado pela desigualdade econômica, social, educacional e cultural.

Partindo desse ponto, precisamos compreender o que significa ser um país inserido no sistema capitalista e as implicações de seguir o receituário desse sistema, uma vez que ele se encontra em uma permanente crise mundial e sempre busca adaptar-se às novas demandas impostas para não entrar em colapso total. Para isso, consideramos importante refletir sobre os caminhos que nos trouxeram até os dias atuais e como o sistema capitalista se tornou o que ele é hoje.

De acordo com Frigotto (2018, p. 18-19), o capitalismo é um modo de produção “que tem em sua estrutura a crise como seu motor”. Ao longo da história, testemunhamos diversos momentos em que o sistema capitalista entrou em crise e, a partir dessa crise, precisou buscar novas formas de se manter como sistema econômico vigente. A crise faz parte do sistema capitalista e cada vez que ela surge, ele se torna mais perverso, uma vez que sempre joga a culpa para os trabalhadores e essa adaptação a novas demandas, na maioria das vezes, requer sacrifícios de direitos conquistados.

Marcamos como ponto de partida, para entender essa dinâmica que tornou possível a construção da BNCC, a década de 1970, pois ela foi fundamental para configurar um novo cenário econômico global. Foi nessa década, provocada por mais uma crise estrutural, que o sistema de produção capitalista passou por mudanças

significativas nos processos produtivos, precisando mais uma vez se adaptar. Esse processo acabou levando à substituição do modelo de produção fordista pelo modelo de produção toyotista.

Conforme Saviani (2007) ressalta, o modelo fordista estava apoiado na instalação de grandes fábricas, operando com tecnologia pesada de base fixa. Seus trabalhadores contavam com estabilidade no emprego, construindo carreira em uma única função. Existia a produção em série de objetos estandardizados em larga escala, onde se acumulam grandes estoques que são dirigidos ao consumo de massa; em contraste, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve de base microeletrônica flexível, visando à produção de objetos diversificados e em pequena escala, buscando atender a demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensa a formação de estoque. Nesse modelo, são necessários trabalhadores polivalentes, que, em lugar da estabilidade no emprego, estejam disputando diariamente cada posição conquistada; que vistam a camisa da empresa; que estejam sempre buscando elevar a sua produtividade e que, além de tudo isso, estejam dispostos a contribuir no processo de tomada de decisões relativas à produção, uma vez que fazem parte do time.

Do ponto de vista de Melo (2007, p. 68) essas mudanças exigiram uma série de modificações nas relações de trabalho, tendo em vista “uma maior eficiência produtiva, a redução dos custos trabalhistas, melhoria da qualidade dos produtos negociados e flexibilização da produção”. São estabelecidas, portanto, novas formas de gestão e de organização do trabalho. Se os processos produtivos mudam, então mudam também os processos formativos, pois nessas novas condições de trabalho existe o reforço da importância da educação escolar na formação desses novos trabalhadores. Saviani (2007, p. 427) reitera que:

[...] pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado.

A teoria do capital humano elaborada por Theodore W. Schultz, na década de 60, surgiu de um esforço por tentar compreender como países que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial recuperaram suas economias e estavam se desenvolvendo tão rapidamente. Como resultado, o teórico chegou à conclusão de

que o aumento no investimento no capital humano pelo Estado era um importante fator para o desenvolvimento econômico, ou seja, o trabalho humano, quando qualificado através da educação, era um importante meio para ampliar a produtividade econômica, aumentando, conseqüentemente, os lucros. Essa teoria legitimou e disseminou a ideia de que a educação antecede o desenvolvimento econômico, e também o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, quanto mais ele tem acesso à educação, mais ele valoriza a si próprio no mercado, como Schultz (1971, p.33) reforça ao dizer que: “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

Com a teoria do capital humano, a educação passa a ter um foco ainda maior no preparo das pessoas para atuar no mercado de trabalho, passando a fomentar um sistema de valores e atitudes que auxiliam na manutenção do sistema capitalista. Essa teoria foi tão bem aceita que Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia em 1968. Tudo girava em torno da ideia de que, conforme as pessoas iam se qualificando, progressivamente, iam sendo incorporadas pelo mercado, uma vez que, nessa época, ele estava em expansão e exigia mão de obra qualificada, que garantisse a competitividade das empresas. No entanto, após a crise de 1970, apesar de a educação continuar desempenhando um papel fundamental, a teoria do capital humano é resignificada, para se adequar a esse novo contexto. A esse respeito, diz Saviani (2007, p. 428):

[...] não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade.

A educação, portanto, passa a ser entendida como um investimento individual, não sendo mais uma obrigação do Estado assegurar essa preparação da mão de obra. Não existe mais “raio de escolha posto à disposição” como afirmava Schultz (1971), uma vez que não havia mais emprego para todos. A educação é vista como um meio a ser utilizado para competir pelos empregos disponíveis, para estar apto

para exercer o trabalho, a possuir o *status* de empregabilidade. Silva (1998, p. 26) acrescenta que:

[...] embora apresentado como uma necessidade de preparar o país para a competitividade no contexto do mercado internacional, o neoliberalismo tem sido visto, pelos seus críticos, como uma forma engenhosa de lidar com a crise do capitalismo, modificando as regras do jogo de tal forma que, lidando com o mercado em escala macro e apoiando-se nas atuais possibilidades da tecnologia, ao mesmo tempo em que amplia as condições de concentração do capital, recupera a alternativa dos excluídos introjetarem a culpa pelo seu insucesso na competição. Então, a conhecida frase: “As oportunidades estão aí, eu é que não soube aproveitá-las” passa a ser substituída pela: “Eu não consegui me preparar bem para ser um dos melhores”.

Desse modo, compreendemos que em todas as épocas a educação pública brasileira foi utilizada para atender as demandas impostas pelo capital. No entanto, com o desenvolvimento do ideário neoliberal no país, a partir dos anos iniciais da década de 1990, a educação precisa mais uma vez se adequar às novas demandas do capital. Tendo em vista esse objetivo de ajustar a escola para a preparação dos futuros trabalhadores, o receituário neoliberal planeja reformas educacionais para todos os níveis de ensino no país. Essas reformas deveriam estar de acordo com essa nova filosofia de produção, assim como das transformações realizadas nos postos de trabalho, pois de acordo com Melo (2007, p. 69),

[...] essa é uma discussão que vai mobilizar a realização de reformas nos diversos países, pois os sistemas escolares passarão por sérias críticas relativas a sua ineficiência quanto à formação demandada pelo mundo atual, já que não conseguem preparar adequadamente a força de trabalho para atender ao modelo da produção flexível.

Ou seja, o foco está justamente em direcionar a educação para atender as demandas desse novo modelo de produção flexível, em virtude de a educação que estava em curso ter sido considerada ineficaz para formar trabalhadores aptos a esse novo modelo. É importante salientar que, para que ocorram as reformas educacionais no Brasil, apontadas como necessárias pelo receituário neoliberal, é preciso também redefinir o papel do Estado, uma vez que este também precisa estar alinhado aos novos objetivos e aos novos interesses do capital, sendo implantada assim a noção de Estado mínimo.

Nessa perspectiva, caberia ao Estado deixar por conta do mercado a organização e condução das relações sociais e econômicas. Não havendo

intervenção por parte do Estado, prevaleceria assim, a liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos. Para a teoria neoliberal, isso resultaria em prosperidade econômica, uma vez que o mercado se auto-regularia de acordo com suas necessidades. O Estado Mínimo ficaria responsável apenas por garantir a ordem, a legalidade e fornecer os serviços mínimos essenciais para a manutenção destes, como: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário (MINTO, 2006). Dentro dessa concepção não existe espaço para o Estado atuar de maneira direta na economia, possuindo empresas estatais. Sendo assim, é preciso passar o controle das empresas que possui para o setor privado, através do processo de privatização, assim como também o Estado não tem mais o papel de fornecer os serviços básicos e essenciais para a população, como saúde e educação.

É nesse contexto de redefinição do papel do Estado e de avanço do neoliberalismo que está inserida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a lei de nº 9,394/96, que, a partir desta data, passa a definir e regularizar a organização da educação brasileira. Anteriormente a esta, vigorava ainda a LDB de 1971, a lei 5,692/71, que foi promulgada durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Dentro do processo de redemocratização do Brasil, durante a década de 1980, se viu a necessidade de construir uma nova LDB que atendesse as necessidades deste novo contexto. Segundo Silva (1998, p. 24),

[...] a história da nova LDB começou por volta da metade da década de 80, no governo Sarney. Atravessou os governos de Collor e de Itamar, tendo sido aprovada na metade do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi demarcada, portanto, por **dois momentos bastante distintos da sociedade brasileira: do fim dos anos 80 e da metade da década de 90.** É certo que ambos podem ser compreendidos dentro do período em que o neoliberalismo já se fazia presente no Brasil, porém **até os anos 90 seus efeitos pouco se faziam sentir, se comparados com as transformações operadas na sociedade brasileira a partir de então.** [grifo nosso]

Em decorrência desses diferentes momentos, no fim dos anos 80 e no início dos anos 90, com o neoliberalismo fazendo-se cada vez mais presente, a LDB aprovada em 1996 foi resultado de um longo embate que durou oito anos, pois essa disputa já se fazia presente desde a elaboração da Constituição em 1988. Esse embate se intensificou devido às concepções divergentes de educação das diferentes

forças que se empenhavam na construção dessa lei. Essa dinâmica envolvia setores organizados da sociedade brasileira, que representavam forças progressistas e a própria instância governamental, que queria seguir o receituário neoliberal para as políticas educacionais, havendo assim discrepâncias políticas e ideológicas. Tudo isso se intensificava mais ainda por saber que estava em jogo mais do que uma lei e sim a construção de todo um projeto de sociedade.

Após várias tentativas frustradas de aprovação de uma LDB durante todos esses anos, inclusive com algumas sessões extraordinárias na Câmara dos Deputados feitas à calada da noite e impedidas por deputados progressistas da oposição, no fim do processo havia duas propostas distintas na disputa. A primeira foi elaborada a partir de debates abertos entre educadores e a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), composto por 15 organizações do campo sindical, estudantil, acadêmico-científico, entre outros. A partir desses debates, formularam-se propostas que foram convertidas em projeto encaminhado ao Congresso Nacional. A segunda proposta foi produzida pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa associados com o MEC, um conluio de parte do legislativo com o poder executivo, que apresentaram um documento elaborado em gabinete. Sobre esta questão, Bollmann e Aguiar (2016, p. 409-410) refletem que:

[...] os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberais conservadoras que impunham um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista.

Essas duas propostas eram antagônicas, desde o papel que o Estado deveria desempenhar na educação, assim como a disputa entre o público e o privado. O MEC optou por uma terceira vertente, que esvaziou a primeira proposta, que se expressava como vontade coletiva e, ao mesmo tempo, realizou alterações presentes na segunda proposta. Dessa forma, manteve os seus interesses e sob a aparência de um processo democrático de tramitação, o projeto de lei foi aprovado. Embora alguns elementos da

primeira proposta tenham sido mantidos, as melhores partes foram transformadas ou eliminadas, aproximando assim o texto final da LDB das ideias levantadas pela segunda proposta, que tinha forte apoio do governo FHC, mantendo assim as aparências de uma LDB feita pelo povo, denominada de “LDB cidadã”, mas atendendo às demandas impostas pelo neoliberalismo. Sobre essa questão Silva (1998, p. 28) reitera que:

[...] através da aliança do Ministério da Educação com parlamentares que, ao mesmo tempo em que se prestaram a fazer o jogo do governo, se aproveitaram do prestígio decorrente dessa aliança para colocar algumas de suas ideias pessoais no projeto em tramitação. Tanto que, a partir da intervenção mais decisiva do senador Darcy Ribeiro durante a fase de tramitação do projeto de lei no Senado, o texto passou a ser conhecido com a denominação Darcy-MEC, em alusão à articulação do então parlamentar com o ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. **Essa situação pode ser vista como expressão de uma aliança mais ampla, que inclui os entendimentos do executivo com organismos internacionais, sobretudo com o Banco Mundial, no sentido de alinhar a educação às exigências da realidade imposta pela “nova ordem mundial”.**[grifo nosso]

Com um processo de construção tenso, a LDB de 1996 ficou assim marcada por ser uma lei que possui avanços e retrocessos para a educação. Como podemos ver em seu 2º artigo que nos diz que: a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). Ou seja, neste artigo garante-se que a educação é também dever do Estado, o que se torna importante dentro do contexto neoliberal, uma vez que se busca reduzir cada vez mais o papel do Estado como garantidor de direitos, devendo tornar-se um Estado Mínimo. No entanto, também podemos ver que a educação tem como uma de suas finalidades a qualificação para o trabalho, o que é problemático, como vimos anteriormente, pois reproduz os valores da sociedade capitalista e atende às demandas do neoliberalismo por mão-de-obra qualificada.

Entre alguns dos avanços, podemos citar: a responsabilidade do Estado com medidas que assegurem a igualdade de condições, de acesso e permanência na escola; o estabelecimento da gestão democrática na educação escolar; a valorização dos profissionais da educação. Entre os retrocessos, alguns são: a redução da obrigação do Estado com a universalização da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio; o aparelhamento do CNE, que se tornou um mero assessor do

MEC e a redução dos mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino, o que possibilitou uma explosão desse setor, principalmente no Ensino Superior, anos depois.

Segundo Silva (1998), para compreender as estratégias que o projeto neoliberal tem reservado para a educação brasileira, é importante compreender que isso faz parte de um processo internacional mais amplo onde os organismos internacionais são os protagonistas que orientam e fiscalizam essas reformas, tanto as do Estado quanto as educacionais. Por isso consideramos que se faz necessário compreender o que são esses organismos internacionais e de que forma eles atuam nesta teia.

2.1 Organismos internacionais e sua influência na educação

Podemos definir por organismos internacionais, associações voluntárias de diferentes países que são estabelecidas mediante um acordo internacional. Essas associações se tornam órgãos permanentes, próprios e independentes e ficam encarregados de gerir os interesses coletivos de seus países-membro (SEITENFUS, 1997). Esses organismos adquirem destaque em âmbito internacional, pois atuam nas mais diferentes áreas da sociedade, como: manutenção da paz; segurança; saúde; finanças; comércio; integração regional; educação; entre outras. Os organismos internacionais têm como objetivo buscar interesses em comum entre os países e assim estabelecer cooperação entre os seus membros, atuando também como mediador nas relações entre os países, evitando conflitos e solucionando possíveis crises. Também são responsáveis por gerenciar recursos financeiros e técnicos, produzir informações e estatísticas sobre as mais diversas áreas para definir futuras políticas públicas, sendo capazes de alterar o comportamento dos Estados, de acordo com aquilo que foi pré-estabelecido entre os países.

É uma sociedade entre os países e essa relação é constituída por meio de tratados e acordos, no entanto, sabemos que alguns países são mais influentes do que outros, mantendo assim uma relação de domínio dentro desses organismos. Podemos citar entre os organismos internacionais mais conhecidos e que vez por outra aparecem em notícias nos principais meios de comunicação: a Organização

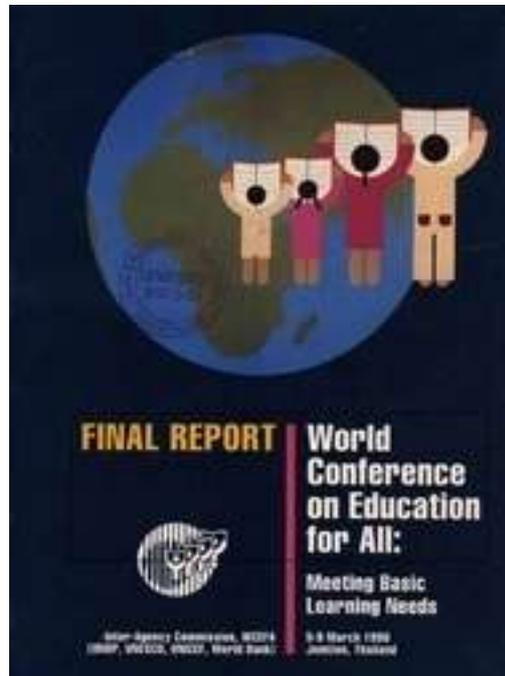
Mundial de Saúde (OMS), principalmente nos últimos tempos devido à pandemia do coronavírus; a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); entre outros. Para entender como funciona a relação entre países influentes e organismos internacionais, podemos utilizar como exemplo a relação dos Estados Unidos com a OMS durante a pandemia. Após a OMS estabelecer diretrizes de enfrentamento à pandemia, que desagradaram ao presidente republicano dos Estados Unidos, Donald Trump, este anunciou no dia 07 de julho de 2020 que o país não faria mais parte da OMS e que os recursos designados para este organismo seriam realocados a “outras iniciativas”. Portanto, esses organismos internacionais garantem uma relação de poder entre os países influentes sobre aqueles que não são, uma vez que seus interesses não podem ser contrariados e os organismos internacionais precisam funcionar de acordo com as suas vontades.

Frigotto *et.al.* (2003) ressaltam que na década de 1990, ficou registrada uma presença muito forte dos organismos internacionais na educação. O Banco Mundial (BM); o Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) passaram a atuar como tutores sobre as reformas dos Estados nacionais e sobre as reformas educacionais dos países considerados de “terceiro mundo”, que precisavam de apoio e de impulso para se desenvolver, visto que eram considerados incapazes de conseguir isso sozinhos. Na educação, esses organismos internacionais começam a entrar em cena em termos organizacionais e pedagógicos.

A década de 1990 foi marcada por grandes eventos organizados pelos organismos internacionais que buscavam discutir possibilidades de melhorias para a educação, considerada fundamental para o desenvolvimento dos países, seguindo a teoria do capital humano. Entre os dias 5 e 9 de março de 1990, ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, no Sudeste Asiático. Esse evento acontece através de uma parceria entre o BM, o PNUD, a UNICEF e a UNESCO. Segundo Frigotto *et.al.* (2003, p. 98) nesta conferência estavam presentes “agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial”. De acordo com as discussões realizadas no evento, com cerca de 155 representantes

dos países, é aprovado e divulgado um relatório intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em que os países se comprometiam a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, como podemos ver abaixo na ilustração presente na capa do relatório final.

Figura 1 – Capa do relatório final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>

Podemos observar nesta ilustração que todas as pessoas representadas estão debruçadas sobre livros, sendo crianças e adultos, meninos e meninas. Em segundo plano, temos a representação de um globo, reforçando a ideia de uma educação para todos em nível mundial. O subtítulo do relatório em inglês *Meeting Basics Learning Needs* faz um convite a conhecer o que eles compreendem por necessidades básicas de aprendizagem. No ponto de vista de Marsiglia *et.al.* (2017) este documento aponta os interesses de seus financiadores em implantar uma reforma no campo educacional para um novo projeto de formação humana, dentro de um projeto neoliberal para a educação. Ao apresentar o que de fato é necessário aprender apontam caminhos a serem percorridos na educação e se estabelece uma nova concepção de formação que precisa atender ao “básico”.

Ao analisar o corpo de texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, encontramos na introdução o seguinte argumento para justificar porque se fez

necessária a realização da Conferência e a elaboração do relatório. Segundo este, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, garantir que toda pessoa tem direito à educação, a realidade de 42 anos depois era outra apresentando os seguintes números:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir **conhecimentos e habilidades essenciais**. (CMET, 1990) [grifo nosso]

Os números são, de fato, alarmantes, mas é necessário ressaltar que temos neste fragmento um discurso que norteará todas as reformas educacionais que estariam por vir, que estabeleceu uma educação voltada para a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais. Além disso, mesmo que em um primeiro momento este discurso sobre a quantidade de pessoas que não tem acesso à educação possa comover e produzir o consenso sobre a necessidade de discutir sobre o assunto, no decorrer do texto, logo após apresentar “o quadro sombrio de problemas” que os países enfrentam devido a essa questão, os dois primeiros problemas que são citados são: o aumento da dívida e a ameaça de estagnação e decadência econômica. O problema não estava no fato de as pessoas não terem acesso à educação ou condições de vida dignas; a questão é a implicação que isso proporciona à economia, ao capital.

É de conhecimento geral que os países pobres, quando se encontram em crise financeira, adquirem empréstimos com credores financeiros internacionais, sendo os principais o FMI e o BM. A concessão desses empréstimos é feita para restaurar as condições de um possível crescimento econômico, no entanto, Marsiglia *et. al.* (2017, p. 113) revelam que “a ‘nova era’ pressupunha que os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível para honrar os compromissos firmados com os credores financeiros”. Esses organismos internacionais concedem empréstimos aos países pobres, mas não apenas isso; eles

se colocam como agentes administradores da crise e impõem políticas de ajuste para esses países que são muito duras e empobrecem ainda mais a população (GAMA, 2011). Essas políticas de ajuste se apresentam para o povo, principalmente, na forma de perda de direitos e isso não poderia se tornar uma ameaça à estabilidade econômica, uma vez que grande parte da população não tem como se desenvolver nesses países e isso pode causar revolta. Sendo assim, Marsiglia *et. al.* (2017, p. 113) reiteram que as políticas educacionais dos organismos internacionais têm o objetivo de “aliviar os efeitos decorrentes da implantação das reformas ocorridas na periferia do sistema político econômico mundial”. Sobre a influência dos organismos internacionais para a educação Torres (1996, p. 126) ainda irá nos dizer que:

[...] o BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que em cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula. (Sic).

Apesar de utilizar um discurso progressista de ampliação do acesso à educação; da busca por equidade e qualidade nos sistemas escolares, os organismos internacionais possuem interesses escusos para promover essas discussões, tendo em vista que, para além das questões discutidas anteriormente, a diretriz do BM é estimular os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, pois considera-se que com esse investimento se tem os maiores benefícios sociais e econômicos. A educação básica é considerada como um elemento essencial para o alívio da pobreza. Marsiglia *et. al.* (2017, p. 113) enfatizam que:

[...] o programa de educação para todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às ‘necessidades básicas de aprendizagem’.

Surge então a ideia de que boa parte da população irá exercer um trabalho simples por isso não precisa ter acesso a um conjunto amplo de saberes. Dessa forma, a educação básica passa a remeter à ideia de dar acesso apenas a conhecimentos mínimos, às necessidades básicas de aprendizagem. Mas quais

seriam essas necessidades? No 1º artigo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, as necessidades básicas de aprendizagem são definidas da seguinte maneira:

[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (**como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas**), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (**como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes**), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (CMET, 1990) [grifos nossos]

Ou seja, as necessidades básicas de aprendizagem podem ser resumidas a ler, escrever, saber se expressar, fazer contas, solucionar problemas, além de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são considerados necessários para se ter o mínimo de possibilidade de sobrevivência nesse sistema, para se tornar um indivíduo responsável, trabalhador e digno, adequado para a lógica do sistema de produção capitalista. Marsiglia *et. al.* (2017, p. 112) afirmam que:

[...] historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que **o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida**. Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares. [grifo nosso]

O que existe, portanto, é uma elitização do saber, pois os conhecimentos amplos científicos, filosóficos, artísticos tornam-se exclusivos das escolas privadas, onde os filhos da elite têm o privilégio garantido de acesso a todos esses conhecimentos. As escolas privadas não seguem o ensino voltado para as necessidades básicas de aprendizagem. Este modelo de educação está voltado para os filhos da classe trabalhadora, estudantes da escola pública, uma vez que nesta visão distorcida, estes não precisam ter acesso a esses conhecimentos, pois, segundo o receituário, eles precisam apenas saber/fazer o básico, que é ler, escrever, saber se expressar, fazer contas, solucionar problemas, e só. Isso explica o porquê de tantos

políticos conservadores, utilizarem o discurso de que são a favor de maiores investimentos públicos na educação básica. O discurso neoliberal exige uma educação que, de fato, se resume a esse básico, alinhada com o mínimo que um ser humano precisa saber/fazer, para reproduzir as imposições desse sistema dentro de um regime consensual. Eles não querem a crítica, a transformação, muito menos a superação.

O Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e foi um dos países que assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos. Segundo Frigotto *et. al.* (2003) por ser um dos países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, tinha como demanda urgente desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais, de acordo com o plano neoliberal. As bases da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e as articulações do BM e da UNESCO estimularam a organização do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993 e a definição do Acordo Nacional de Educação para Todos, em 1994. Esse acordo foi essencial para consolidação das reformas educacionais neoliberais que viriam a acontecer no país e foi conduzido pelo MEC com apoio do CONSED, da UNDIME, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) (MARSIGLIA *et. al.*, 2017).

Em 1995, com o início do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), as reformas educacionais que viriam a ocorrer no país alinharam ainda mais a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade. É consenso que o neoliberalismo chega ao país com Fernando Collor de Melo, mas ele se consolida e começa a mostrar suas garras com a chegada de FHC à presidência. Como vimos anteriormente, foi nessa época que ocorreu o processo de aprovação da LDB (nº 9,394/96), assim como também a reforma do currículo da educação básica, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de 1997. Os PCN foram diretrizes curriculares elaboradas em gabinete pelo MEC que tinha como principal objetivo garantir que todos os estudantes, mesmo aqueles que tivessem condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de aprender o conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, ou seja, as necessidades básicas de aprendizagem. Marsiglia *et. al.* (2017) afirmam que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi criado pelo governo FHC

para verificar a atuação deste “currículo unificado”, direcionando ainda mais o trabalho escolar para garantir as necessidades básicas de aprendizagem.

É possível compreender, portanto, que a partir dos anos 90, o neoliberalismo apresenta para a educação novas exigências, sendo elas ainda mais amplas. A educação trata agora de capacitar os estudantes para adquirir novas competências e habilidades, pois os próprios PCN nos dizem que as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca ‘aprender a aprender’, [...] (um) processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 34). Esse discurso do “aprender a aprender” que reforça uma concepção de formação humana em constante adaptação, ressurgiu nesta época e se perpetua até os dias atuais, por isso se faz necessário analisar suas raízes históricas, para compreender seu surgimento e também como esse discurso foi ressignificado dentro do contexto neoliberal.

2.1.1 O discurso do “aprender a aprender”

É primordial compreender o lema “aprender a aprender”, o que ele significa e como ele está inserido na história, pois tem sido recorrente nas políticas educacionais. Apesar de ser apresentado nos PCN como algo inovador que surgiu de debates e estudos contemporâneos, por analogia é possível identificar suas raízes nas ideias pedagógicas da Escola Nova. A memória deste lema nos remete a este movimento que buscou renovar o ensino no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX e teve como principal teórico o filósofo norte americano John Dewey. O movimento da Escola Nova surgiu como uma opção um pouco mais progressista no cenário educacional colocando-se em oposição à escola tradicional em vigor, vista como ineficaz e ultrapassada. Dewey encontra território fértil para as suas ideias em um mundo que passava por profundas e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais e que estava em busca de uma escola que estivesse sintonizada com os princípios de uma sociedade que se encontrava em constante movimento.

Segundo Pereira *et. al.*(2009) a filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno de elaborar as suas próprias certezas, seus próprios conhecimentos, suas próprias regras morais, onde o professor precisa estar

atento ao princípio geral de que as condições do meio em que os alunos vivem modelam o seu aprendizado e também reconhecer que nas situações concretas, as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento. O professor não é mais o detentor de todo o saber, mas aquele que possibilita ao aluno chegar até ele por um caminho construído pelo próprio aluno. Saviani (2007, p. 429) nos diz ainda que esse movimento caracteriza-se por:

[...] deslocar o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se **uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.** E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. [grifo nosso]

Inegavelmente esse movimento alcançou certo sucesso em alguns países europeus e americanos. No Brasil, inspirou a criação de um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi publicado em 1932 e que buscou difundir o ideário escolanovista no país. Apesar de ter sido território de disputas entre conservadores e progressistas, esse manifesto foi assinado por vinte e cinco intelectuais da educação que estavam envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural no Brasil, e que buscavam conceber uma nova concepção da escola. Entre esses intelectuais estão: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto, Lourenço Filho, Pascoal Leme, entre outros.

Segundo o site oficial do INEP, em um breve texto divulgado em comemoração aos 80 anos de publicação do manifesto, este almejava “uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos”, assim como Dewey, tinha o propósito de defender também “o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional”. As escolas brasileiras, nesta época, eram vistas sob o signo do atraso, das condições de trabalho precárias, com professores que, em sua maioria, não tinham a formação adequada para exercer a função, impossibilitando a realização de um trabalho pedagógico que atendesse às demandas que o país exigia para se

modernizar. Segundo Schuler e Magaldi (2008, p. 35), para esses intelectuais a escola tradicional estava ultrapassada,

[..] assim como suas ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes.

Nas páginas iniciais do manifesto (AZEVEDO *et. al.*, 1932, p. 196), ele é descrito como uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, justificando que, em sua concepção, a atividade que deve estar na base do trabalho escolar “é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” e ainda enfatiza a sua “superioridade pedagógica”. Dizem os autores (*ibdem*, p. 196):

[...] o que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse**, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Como citado anteriormente, a Escola Nova partia do princípio de que o aluno tinha de ter a iniciativa do seu aprendizado, a partir do seu interesse (que é considerado, nesta teoria, um fator psicobiológico) e que ele aprendia, principalmente, através da experiência. O professor atuava como um mediador para que o aluno alcançasse o conhecimento desejado, não estando mais no papel central do processo de aprendizagem. No âmbito do escolanovismo, o lema “aprender a aprender”, segundo Saviani (2007, p. 430),

[...] significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando [...] em direção ao pleno emprego.

Nesta concepção, cada indivíduo tinha um lugar na sociedade. A crítica a este movimento se insere justamente por ele entender que as aptidões são inatas; o filho do agricultor nasce para ser agricultor, perpetuando assim as desigualdades sociais apresentadas em papéis pré-determinados. Excluindo os mais pobres, a sociedade precisava de pessoas capacitadas para ocupar boas posições em um mercado que estava em expansão. Nessa época, estudar era garantia certa de uma boa posição social, até porque a educação não estava disponível para todos e eram poucos aqueles que tinham o privilégio de ter acesso a ela. A Escola Nova veio como um enfrentamento à escola tradicional, famosa por seus processos rígidos, buscando redefinir a relação entre professor e aluno e ampliar as possibilidades de um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico.

O lema “aprender a aprender” é ressignificado no contexto neoliberal dos anos 90. Ressurge entre 1993 e 1996 e ganha força com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO. Essa comissão foi composta por diversos especialistas que foram coordenados pelo francês Jacques Delors, que produziu um relatório de 41 páginas com o propósito de fazer um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” (FRIGOTTO *et. al.*, 2003, p. 99). Este relatório, que ficou conhecido popularmente como Relatório Delors, tinha como título “Educação: um tesouro a descobrir” e foi publicado em 1996. Nele, ficou evidente que mesmo países ricos sofriam com problemas sociais, como desemprego e exclusão social, portanto, era necessário além disso apontar caminhos para que esses problemas não atrapalhassem o desenvolvimento dos países. Em suma, segundo Frigotto *et.al.* (2003, p. 99) “o relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização”, pois mesmo que não seja possível extinguir esses problemas dentro do sistema capitalista, ao menos é possível minimizar os danos causados por esses problemas oriundos do próprio sistema.

Apontando como um dos problemas da mundialização a perda das referências e das raízes e buscando resolver as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação que estavam ganhando força, o relatório aponta a educação, segundo Frigotto *et. al.* (2003, p. 99), como “um instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média”. Esta educação média se materializa, no relatório, na prática pedagógica do “aprender a aprender”, fundamentada em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses quatro pilares são descritos da seguinte forma, segundo Delors *et. al.* (1998, p. 101-102).

APRENDER A CONHECER, **combinando uma cultura geral**, suficientemente ampla, **com a possibilidade de estudar**, em profundidade, **um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender**, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. APRENDER A FAZER, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a **competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe**. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. APRENDER A CONVIVER, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e **preparar-se para gerenciar conflitos** – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. APRENDER A SER, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e **estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal**. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. [grifo nosso]

O discurso presente nessa descrição dos quatro pilares do conhecimento nos possibilita diversas reflexões. Com efeito, é possível identificar que seguindo a lógica desta “prática pedagógica”, os alunos teriam acesso a uma cultura geral, mas estudando um número reduzido de assuntos, pois o importante é “aprender a aprender”, ou seja, não é necessário se aprofundar no conteúdo das disciplinas, mas sim conhecer de uma maneira geral, sabendo como se apropriar de determinados conhecimentos e utilizar quando for necessário. Sobre essa questão, Duarte (2001, p. 58) nos diz que:

[...] trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. [...] o indivíduo, nessa concepção, só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma.

Nessa concepção, aprendendo o básico, posteriormente, o aluno deve aproveitar “as oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” para se especializar em um assunto quando for necessário para atender às demandas da função que virá a exercer em seu trabalho. Antes disso, em sua formação inicial, é necessário adquirir experiências sociais e de trabalho, pois essa “prática pedagógica” orienta que o desenvolvimento dos estudos deve ser feito de maneira alternada entre ensino e trabalho. Os alunos precisam desenvolver as competências e habilidades necessárias para lidar e atender às “numerosas situações”, uma vez que eles não irão mais adquirir uma qualificação profissional para atender apenas a uma determinada função; eles precisam se tornar trabalhadores polivalentes, realizando diferentes e inúmeras funções, sendo capazes de enfrentar as mais diversas situações que podem ocorrer em um ambiente de trabalho, sendo sempre perseverantes e resistentes, além de se desenvolver profissionalmente. Esta “prática pedagógica” também norteia o desenvolvimento emocional do aluno, para ele estar preparado para trabalhar em equipe, gerenciar conflitos, ter responsabilidade social e pessoal, pois ele e só ele responde por tudo o que acontece em sua vida. É preciso ter autonomia, saber desenvolver suas potências, entre outras características valorizadas em um excelente trabalhador.

É necessário salientar que o Relatório Delors, foi produzido na perspectiva de, no futuro, inspirar e orientar as reformas educacionais a serem feitas nos países pastoreados pela UNESCO. Essa “inspiração” e “orientação” estaria presente na elaboração dos programas de reforma, assim como também na definição de novas políticas pedagógicas. No Brasil, o relatório foi publicado em 1998 com prefácio do então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que ressalta a importância deste documento ao evidenciar o papel essencial da educação “no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades”, reafirmando assim o compromisso do MEC com a UNESCO de repensar e adequar a educação brasileira.

Em seu prefácio Souza (1998, p. 11) afirma ainda que a educação é idealizada “como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”. Diante dessas afirmações é concebível refletir se a superação destes problemas sociais é possível através de uma educação inserida no sistema econômico capitalista que tem a desigualdade em suas raízes mais profundas. Mesmo que em uma primeira leitura o relatório aparente ter uma natureza progressista, buscando uma educação capaz de formar cidadãos mais conscientes, é possível identificar o caráter de adaptação dessa pedagogia, pois segundo Duarte (2008, p. 12), torna-se evidente quando se tem como objetivo:

[...] preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregados [...]. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de **uma educação destinada a formar indivíduos criativos**, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Essas questões se apresentam de modo implícito, como podemos ver ainda no prefácio escrito pelo ministro da educação Paulo Renato Souza (1998, p.16), onde se afirma que cabe à educação “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal”. Ou seja, este dizer reforça que cada indivíduo é responsável por si, as oportunidades estão sendo “dadas”, tudo depende da sua criatividade, pois cada um vai construir o seu caminho, sendo responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.

Duarte (2008, p. 13) complementa que a sociedade do conhecimento de Delors é uma ideologia produzida pelo capitalismo, sendo “essa sociedade, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” e nos diz ainda, que não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que buscam a superação desse modo de sociedade. Como todos os caminhos neste trabalho nos levam a adentrar em uma

discussão sobre o sistema capitalista, consideramos importante compreender o que é esse sistema e como ele norteia todos os passos a serem dados, nas mais diferentes áreas da sociedade, inclusive na educação. Faremos isto a seguir.

2.2 A crise global do sistema de produção capitalista

A partir de nossos estudos, compreendemos que o capitalismo se consolida como sistema econômico vigente, após a derrocada do antigo sistema feudal. Conseqüentemente, temos profundas mudanças nas relações sociais, pois surgem duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Segundo o manifesto do partido comunista de Marx e Engels (2008a), essas duas classes são antagônicas, uma vez que o proletariado é a classe de trabalhadores desprovidos de propriedade e de capital, ou seja, de qualquer meio de produção, que vende a sua força de trabalho para sobreviver e a burguesia, por sua vez, é a classe detentora do capital, proprietária dos meios de produção, que compra essa força de trabalho por uma pequena parte do seu valor real e extrai assim a mais-valia. Sendo assim, Marx (2008b, p. 79) constata em seus estudos que,

[...] o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, **toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade.** [grifo nosso]

Dessa forma, a relação entre essas duas classes tem, em sua gênese, a exploração. O trabalhador, por não ser detentor dos meios de produção, precisa vender a sua força de trabalho, para conseguir sobreviver nesse sistema, ganhando muito pouco pela sua produção e muitas vezes nem garantindo as condições mínimas para a sua sobrevivência. O burguês transforma o trabalhador e a sua força de trabalho em uma simples mercadoria. Apesar de ser uma relação colocada como hierárquica de cima pra baixo, o burguês precisa do trabalhador, pois é através da exploração de seu trabalho, de sua produção, que ele extrai a mais-valia e gera cada

vez mais lucro. No entanto, esse processo é tão camuflado que os trabalhadores muitas vezes não se dão conta do poder e da força que eles têm, uma vez que existe todo um imaginário construído para que ele não ocupe determinados espaços e não entenda esses processos. Mészáros (2002, p. 96) afirma que “não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente [...] e totalitário”. O capitalismo como o modo de produção predominante, interfere diretamente em todos os aspectos da sociedade, sejam eles políticos, sociais, educacionais ou econômicos. A burguesia torna-se assim a classe dominante, pois por deter os meios de produção, também norteia a sociedade para que ela possa agir de acordo com seus mandos e desmandos.

Como se não bastasse, esse sistema vem ao longo dos anos passando por mudanças estruturais, que são produtos de diversas crises em que existe a necessidade de adaptação e de mudanças substanciais que se tornam essenciais para a sobrevivência do sistema. Vivemos hoje uma nova fase do capitalismo, bem diferente do capitalismo industrial do século XVIII, mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado (Duarte, 2008). Qual a essência da sociedade capitalista? A exploração da classe trabalhadora; a defesa da propriedade privada; o lucro e a acumulação de capital. Marx e Engels (2008a, p. 8) afirmam que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes”, logo nossa história, enquanto sociedade, não foge a essa regra por isso nós precisamos buscar compreendê-la.

Vimos anteriormente, a partir dos estudos de Frigotto (2018) que o capitalismo é um modo de produção que tem a crise como seu motor, ela faz parte da sua estrutura. Decerto, ainda segundo o referido autor, essa crise tem se tornado cada vez mais profunda e o seu enfrentamento tem se efetivado através da destruição das forças produtivas, particularmente, eliminando os direitos conquistados a tanto custo pela classe trabalhadora. Segundo Costa (2012, p. 132) por serem fenômenos próprios do sistema de produção capitalista, é possível compreender que as crises têm origem na “contradição central entre o caráter social da produção e a apropriação privada de seus resultados”, ou seja, apesar de a produção de mercadorias e o consumo serem cada vez maior, a riqueza que é gerada nesse processo se concentra nas mãos de poucas pessoas, mas os prejuízos decorrentes da produção são socializados. Enquanto os burgueses se tornam cada vez mais ricos e detentores do

capital, os trabalhadores se tornam cada vez mais pobres e dependentes da venda de sua força de trabalho para sobreviver. Costa (ibidem) ainda nos diz que as crises ocorrem com “periodicidade regular desde os primórdios desse modo de produção”, portanto já se espera que esse sistema entre em crise de tempos em tempos.

Nos últimos anos, têm se tornado cada vez mais raros os momentos em que o sistema não se considera em crise ou em período de recessão. Isso ocorre, porque, diferente das crises anteriores, a atual é universal e global, atingindo todas as esferas da vida e, mesmo ocorrendo em um determinado ponto do mundo, tem reflexos gerais. De acordo com Mézàros (2002, p. 129) a crise “não é mais cíclica, mas contínua e cada vez mais aguda e destrutiva de direitos e da natureza”. Compreende-se, portanto, que a atual crise do capitalismo é sistêmica, sendo assim mais complexa e destrutiva. Costa (2012, p. 129) afirma que:

[...] as crises cíclicas se transformaram em fenômenos recorrentes do modo de produção capitalista e para enfrentá-las o capital já adquiriu vasta experiência e desenvolveu ferramentas para atenuar seus efeitos mais perversos e ressurgir desse processo num patamar superior. Já as crises sistêmicas são bem mais complexas, com duração mais longa e efeitos devastadores mais acentuados. Seus resultados provocam mudanças profundas na vida econômica, na estrutura das relações de produção, na forma de dominação do capital, além de modificações em toda a vida social.

Isto significa que as crises cíclicas provocavam pequenos abalos no sistema de produção capitalista. Por ser um fenômeno recorrente, o próprio sistema aprendeu a lidar com suas consequências e buscou formas de diminuir os seus impactos negativos, procurando sair mais fortalecido. Entretanto, as crises sistêmicas são diferentes das crises cíclicas, elas provocam mudanças significativas, pois duram mais tempo e têm uma dimensão maior, desestruturam toda a ordem anterior e constroem, sob seus escombros, uma nova ordem. As crises sistêmicas significam a exaustão de todo um período histórico de acumulação do capital, por isso, é necessário passar por uma reestruturação total. Costa (2012, p. 137) complementa que,

[...] as crises sistêmicas não só desorganizam de maneira radical o sistema econômico, político e social construído para responder às necessidades da ordem anterior, mas atingem todas as instituições da velha ordem, em proporções tais que provocam mudanças no conjunto do sistema e abrem espaço para a contestação do próprio sistema. Nestas épocas de crises sistêmicas, **a aliança entre o Estado e as classes dominantes torna-se mais explícita** [...]. [grifo nosso]

Dessa forma, dentro do contexto de uma crise sistêmica é necessário refletir sobre o papel do Estado, considerado um pilar indestrutível do capitalismo, cuja função no dizer de Mészáros (2002, p. 107) “é gerir os interesses do capital”. O Estado como poder público e gerenciador de toda a sociedade deveria assumir o papel de garantidor dos direitos da população, defendendo os interesses do povo, uma vez que a riqueza está concentrada nas mãos de poucas pessoas, entretanto, em tempos de crise sistêmica, o Estado deixa clara a sua aliança com as classes dominantes, atuando em seu favor para a manutenção e o fortalecimento do sistema, operando de maneira incisiva no processo de eliminação de direitos da classe trabalhadora para manter os privilégios da classe dominante. Frigotto (2018, p. 19) avalia que:

[...] a crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc..

Com o objetivo de manter o sistema capitalista e de atuar de acordo com os interesses das classes dominantes, o Estado transfere a sua responsabilidade e o seu poder de tomada de decisões, para os organismos internacionais que representam os grandes grupos econômicos. De acordo com o receituário neoliberal, transforma-se em um Estado de exceção permanente, que passa a ser comandado pelos bancos centrais e ministérios de economia que precisam definir medidas que diminuam os gastos públicos, que garantam o lucro, principalmente do capital financeiro (FRIGOTTO, 2018). Em Mészáros (2002, p. 106-107) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

[...] a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material, paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno [...]. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. [grifo nosso]

Não importa se as medidas tomadas pelo Estado irão gerar o empobrecimento da população e ameaçar as suas condições dignas de sobrevivência, como o acesso

aos serviços básicos essenciais como saúde, educação, segurança, entre outros. Garantindo e protegendo a permanente produtividade do sistema, o Estado alcança seu objetivo principal. Gruppi (1987, p. 27) destaca que o Estado é uma necessidade para a manutenção do sistema capitalista, uma vez que “é parte essencial da estrutura econômica, é um elemento essencial da estrutura econômica, justamente porque a garante”. Em tempos de crise sistêmica, o Estado é acionado pela classe dominante para garantir o bom funcionamento do sistema, o que se torna uma grande contradição, uma vez que aqueles que são a favor do projeto neoliberal e a sua reforma acreditam que a atuação do Estado deve ser mínima, porém é possível perceber, que essa atuação mínima se idealiza apenas para os serviços a serem ofertados para a população, uma vez que, para a classe dominante, o Estado deve estar sempre pronto para intervir a seu favor e agir em seu socorro.

2.2.1 O Brasil dentro da crise

Inserido neste cenário de crise sistêmica do capitalismo, o Brasil se apresenta como um país com uma enorme desigualdade econômica, social, educacional e cultural que é produto histórico de ditaduras e golpes da classe dominante para manutenção de seus privilégios (FRIGOTTO, 2018). A década de 1990 significa um marco temporal para o início do processo de domínio das políticas macroeconômicas neoliberais no Brasil. Essas políticas foram “sugeridas” por organismos internacionais (BM e FMI) e estavam sendo norteadas pelo Consenso de Washington. Silva *et. al.* (2017, p. 16) enfatizam:

[...] a ideia nodal do ideário neoliberal que o Consenso procura transmitir é que, para ocorrer expansão e desenvolvimento, é preciso **privatizar tudo, desregular tudo, nenhum empecilho legal para a atuação do mercado**. Vale lembrar que devido ao grau de dependência imposto pelo capital aos países em desenvolvimento, o termo “recomendações” neste caso, pode ser substituído sem nenhum prejuízo para o entendimento, por “imposição”. [grifo nosso]

Ainda segundo Silva (ibidem), “esse documento foi elaborado em 1989 sendo o resultado de uma reunião com funcionários do governo norte-americano e representantes do FMI, BM e BID, para avaliar as reformas econômicas a serem

implantadas nos países em desenvolvimento”. Dentro dessa perspectiva, as ações desse “consenso” passaram a ser executadas no Brasil, com reformas comerciais fundamentadas pela teoria neoliberal que foram recomendadas/impostas pelo BM e apoiadas nacionalmente pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Tem início neste momento, o processo de privatização das estatais e a abertura da economia para o capital estrangeiro assim como o corte de gastos do Estado, com a diminuição de direitos sociais e a redução do funcionalismo público (MACIEL, 2011). FHC instaura em seu primeiro ano de governo, um ministério responsável pela Administração Federal e Reforma do Estado, onde lança um documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), que, como seu título indica, tinha como objetivo nortear uma reestruturação. Na introdução deste documento, com o propósito de justificar essa necessidade pela reforma afirma-se que:

[...] a crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. **Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais.** (BRASIL, 1995, p. 6) [grifo nosso]

Em síntese, este trecho do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado afirma que no Brasil as crises econômicas foram provocadas devido ao modo como os governos anteriores ampliaram a atuação do Estado, em setores nos quais ele não deveria atuar. Isso provocou a degradação dos serviços públicos que, em sua maioria, servem à população menos favorecida, portanto, apenas com a reforma do Estado, que se torna indispensável para garantir o crescimento da economia, seria possível promover a igualdade social e regional, uma vez que, naquele momento, as regiões sul e sudeste apresentavam desenvolvimento maior do que as outras regiões.

Isso tudo representa uma grande contradição, visto que este documento apresenta a constituição de 1988 como um grande retrocesso justamente por garantir o direito de acesso da população a serviços essenciais públicos, que aumentariam a atuação/intervenção do Estado e, conseqüentemente, também os seus gastos. As

reformas e os procedimentos que viriam a ser realizados posteriormente no governo FHC deixam ainda mais clara essa contradição.

Neste período, foram realizadas a reforma da previdência e a reforma administrativa, além de processos de transferência de riquezas públicas para o setor privado, o fortalecimento dos grandes monopólios privados e a desindustrialização e a desnacionalização da economia nacional (SILVEIRA, 2009). O propósito desse fenômeno era a adoção do Estado Mínimo, que estava previsto no Plano Diretor, em que as funções básicas do Estado seriam manter a educação primária, a saúde e a infra estrutura essencial ao desenvolvimento econômico. Foi nesta época que presenciamos a privatização de empresas estatais em diversos setores como: transportes; telecomunicações; distribuição de energia elétrica; rodoviário; mineração; entre outros. Essas empresas foram privatizadas pelo governo utilizando-se da desculpa de que elas não geravam lucros para o Estado, no entanto, é importante refletir qual a empresa privada que assumiria um setor que não dá lucro? Nenhuma.

Com o fim do mandato de FHC em 2002, tivemos o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que ocorreu entre os anos de 2003 e 2010 e após este tivemos o governo da presidenta Dilma Vana Rousseff, de 2011 até o *impeachment* em 2016. Tanto no governo de Lula, quanto no da sua sucessora Dilma, os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados; pelo contrário, continuaram lucrando até mais do que no governo FHC, principalmente no período de forte expansão econômica em que se encontrava o país (FRIGOTTO, 2018). Nenhuma reforma estrutural que abalasse os pilares do sistema econômico capitalista foi efetivada.

No entanto, diante desse cenário, é importante refletir o que motivou o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 e contribuiu para o avanço da extrema-direita ao poder com a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a presidência em 2018. Frigotto (2018, p. 22-23) assim avalia:

[...] a ampliação da crise econômica mundial e seus reflexos internos tornaram insuportáveis à classe dominante local, pequenas, mas significativas, conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos. Com a crise econômica, externa e interna, o que a classe dominante não admitiu foi abrir mão do lucro e dos privilégios.

O referido autor (ibidem) reitera ainda que a classe dominante brasileira associada aos centros hegemônicos do grande capital, não aceitaram os avanços

sociais e a conquista de direitos das classes dominadas durante os governos do PT, pois houve progressos relevantes como: o aumento real do salário mínimo; a expansão e a criação das universidades federais e institutos federais; as políticas públicas voltadas para negros, quilombolas, índios, com a criação do sistema de cotas; o crescimento de programas sociais voltados para o desenvolvimento social, como o Bolsa Família, entre outros; além do estabelecimento de relações internacionais mais justas, reforçando o continente latino-americano através do MERCOSUL e tendo forte participação e influência no BRICS¹ o que proporcionou a correlata diminuição da submissão do Brasil aos Estados Unidos, que historicamente esteve sempre ligado aos golpes de Estado em toda a América Latina, buscando manter uma relação de dependência entre ele e esses países. Conforme, as questões apresentadas, é importante lembrar que, segundo Negrão (1996, p. 5),

[...] o neoliberalismo aponta para o sacrifício dos direitos básicos, sociais e políticos de grande parte da população, ao negar padrões de regulação negociados entre agentes coletivos, tais como os sindicatos, os partidos e o Estado, que de forma mais ou menos atenuada implicavam em obstáculos – ainda que frágeis – a acumulação ampliada do capital e permitiam as classes subordinadas algum grau de participação na repartição do produto social do trabalho.

Mesmo que os governos do PT não tenham chegado sequer a ameaçar a hegemonia das classes dominantes, era inaceitável que as classes dominadas criassem voz e se tornassem atuantes na sociedade. A elite e a classe média brasileira não aceitam pegar o mesmo avião que a sua empregada doméstica; não aceitam que os seus filhos estudem nos mesmos cursos, nem frequentem os mesmos espaços que os filhos da classe trabalhadora em uma universidade pública federal.

O *impeachment* de Dilma Rousseff se efetivou no primeiro semestre de 2016, mas teve início com o fim do processo eleitoral em 2014 quando o candidato à presidência, Aécio Neves, não aceitando sua derrota, apoiado pela elite brasileira e por boa parte da classe média, utiliza-se de um discurso anticorrupção, inviabilizando o segundo mandato da presidenta. A classe dominante não aceitou a derrota nas urnas e buscou manter sua vontade por outros meios. Foi às ruas com bandeiras do

¹ BRICS é o bloco dos cinco países de economia emergente, formados por: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (South Africa em inglês).

Brasil e camisas da seleção brasileira, protestando contra a corrupção que foi automaticamente ligada a tudo o que remetia ao PT.

Com o *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer assume a presidência, ao mesmo tempo em que assume uma agenda neoliberal ainda mais nefasta que vai resultar na aprovação da chamada PEC da morte (PEC 241/16) que limita os gastos públicos com saúde, educação e outras áreas prioritárias por 20 anos; na reforma do Ensino Médio; na aprovação da terceirização em todas as atividades empresariais; na reforma trabalhista, com imensas perdas de direitos para os trabalhadores, assim como a instauração de uma Base Nacional Comum Curricular que atenda aos interesses neoliberais para a educação. De acordo com Silva (2017, p.13),

[...] o que está em pauta no projeto do governo Temer é um processo de crise civilizatória ético-política, imersa na ordem da reprodução do capital cujo cotidiano local e global nos leva a viver, de maneira crescente, as mazelas perversas da sociedade das desigualdades e da devastação. Assim sendo, se o presente desenhar o futuro, estaremos indo para a barbárie, para a violência, para a miséria e para a exclusão de populações cada vez maiores, para o colapso ambiental, para os regimes políticos autoritários, repressivos, ou melhor dizendo: fascistas.

Infelizmente, isso se materializa em 2018, quando com 55,13% dos votos válidos, cerca de 57,8 milhões, o candidato da extrema-direita Jair Bolsonaro é eleito presidente do país. Neste governo, em pouco mais de um ano, foi aprovada uma nova reforma da previdência; o congelamento no orçamento de todos os ministérios, tendo sido mais afetado o da educação que teve cerca de R\$ 5,84 bilhões congelados; cortes de mais de 11.811 bolsas de pesquisa de pós-graduação; fim da política de reajuste real do salário mínimo; enfraquecimento da moeda brasileira; crescimento exponencial do desmatamento na Amazônia; destruição do Pantanal; atuação pífia no combate à pandemia do Corona Vírus; além de diversos escândalos de corrupção, envolvendo sua família; crise entre seus ministros e o STF, ameaçando uma intervenção militar; entre muitos outros. A democracia e a estabilidade política estão ameaçadas e o presidente segue a tendência de que mais demandas da agenda neoliberal sejam aprovadas nos próximos anos de governo, como a reforma administrativa.

Compreendemos, portanto, que nos últimos anos, no Brasil, tem acontecido um verdadeiro desmonte das políticas públicas voltadas para as camadas mais pobres da população. A sociedade capitalista é uma sociedade de contradições; enquanto os

direitos fundamentais da população, como acesso à saúde e à educação, vão sendo atacados, os bancos brasileiros bateram recordes de lucro em 2019, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Lucro líquido dos 4 maiores bancos do país



Fonte: <https://www.poder360.com.br/economia/lucro-dos-4-maiores-bancos-do-pais-alcanca-r-204-bilhoes-e-bate-recorde/>

É possível compreender que o Estado assume sua aliança com o sistema de produção capitalista, reproduzindo o discurso de que estamos vivendo em tempos de crise e recessão, onde a única solução possível está na necessidade de economizar cada vez mais nos gastos públicos, na retirada de direitos fundamentais, jogando todo o ônus da crise sistêmica do capitalismo nas costas dos trabalhadores. Enquanto isso, como visto no gráfico acima, os bancos batem recordes de lucro. As classes dominantes seguem intactas, mantendo os seus privilégios e aumentando os seus lucros, tornando-se cada vez mais detentoras do capital, além de manter em suas mãos o controle da sociedade, seguindo o receituário para que esse sistema perdure.

A educação brasileira não fica imune aos ditames do capital, uma vez que sempre foi um importante dispositivo de regulação para o projeto de sociedade das classes dominantes. A BNCC é fruto de todo esse processo e dessas relações de exploração, sendo necessário investigar as bases legais deste documento e como se deu o seu processo de elaboração.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular: marcos legais e seu processo de elaboração

A partir do que foi abordado, compreendemos que a educação tem passado constantemente por reformas com o propósito de se adequar ao receituário neoliberal para atender às novas demandas da sociedade capitalista. A BNCC, não está alheia a esse processo. Diante das condições amplas de produção do discurso que foram discutidas anteriormente nesta seção, foi possível compreender o percurso social, histórico e ideológico que tornou possível a promulgação da BNCC. Por isso é primordial compreender também como se deu o seu processo de elaboração, que diz respeito às condições estritas de produção do discurso, uma vez que este processo não ocorreu de maneira linear, mas também marcado por debates, tensões e resistência, materializando efeitos de sentido.

A grande questão é que todas as reformas educacionais nunca se resumem apenas a uma simples reforma. Em seu documento oficial, a BNCC é apresentada como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Ou seja, a BNCC se propõe a nortear todo o currículo da educação básica, onde os estudantes são inseridos ainda quando crianças, saindo desse sistema ao se tornarem adolescentes/jovens adultos. Por isso, essa pauta se amplia para além de um projeto educacional e torna-se referente a todo um projeto de sociedade, tendo a BNCC um grande poder em suas mãos.

A discussão em torno da necessidade de se ter uma base nacional comum que orientasse o currículo da educação brasileira não é recente. Segundo seu documento oficial (2018), a BNCC é embasada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A Carta Constitucional de 1988, em seu Art. 205 reconhece que a educação é um direito fundamental de todos e que deve ter sua responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade, determinando que a educação “será promovida e incentivada [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A fim de alcançar tais finalidades no âmbito da educação escolar, orienta em seu Art. 210 que

“serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p.151). Este artigo sinaliza a construção de um currículo unificado para o ensino fundamental para que possa garantir uma formação básica comum que seja capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento do estudante, prepará-lo para o exercício da cidadania, assim como também qualificá-lo para o trabalho.

Podemos encontrar esse discurso sobre uma formação básica comum também na LDB de 1996, no Inciso IV de seu Art. 9 onde afirma que é responsabilidade da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão **os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum** (BRASIL, 1996) [grifo nosso]

Este artigo da LDB apresenta dois conceitos que foram fundamentais para desenvolver e definir a questão curricular no Brasil (BRASIL, 2018). O primeiro conceito está relacionado ao que deve ser básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, incorporando o entendimento de que as competências e as diretrizes são comuns, no entanto, os currículos são diversos. O segundo conceito refere-se ao foco do currículo, pois os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências e a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais e não apenas os conteúdos mínimos que devem ser ensinados em sala de aula. Seguindo o receituário neoliberal, essas são consideradas as noções fundantes da BNCC. Ainda na LDB, é retomada a discussão sobre o que é básico-comum e o que é diverso quando se estabelece a necessidade de se ter uma base nacional comum. Seu Art. 26 afirma que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996)

Ou seja, a LDB afirma que além de ter uma base nacional comum, também se faz necessário inserir as particularidades que são próprias de cada região, local,

comunidade em que a escola está inserida. Por isso, apesar de existir o básico-comum, os currículos se tornam diversos. Ainda de acordo com o documento oficial da BNCC (BRASIL, 2018, p.11), a orientação que se faz presente na LDB sobre currículo “induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” em toda a década de 1990, assim como quando houve sua revisão nos anos 2000.

Temos ainda, como marco legal para a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi promulgado em 2014, com a Lei nº 13.005/20147, que reitera a necessidade de uma base nacional comum em sua primeira estratégia da meta 7, como podemos ver a seguir:

(7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, **diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61) [grifo nosso]

Sendo assim o PNE, se apresenta de acordo com os marcos legais que foram descritos anteriormente, ao afirmar a importância da criação de uma base nacional comum curricular para o país, tendo como foco a aprendizagem como uma estratégia para aumentar a qualidade da educação básica em todas as suas etapas, não apenas no ensino fundamental, mas também no ensino médio, garantindo os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ainda sobre essa questão, é importante salientar que em 2017, ano de publicação da versão final da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, a LDB passou por alterações por força da Lei nº 13.415/2017, que ocorreram justamente para dar base legal a questões que viriam a ser aprofundadas na BNCC. Foi a partir desse momento que a legislação brasileira passa a utilizar simultaneamente duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação, são elas: direitos e objetivos de aprendizagem; competências e habilidades; como podemos ver, nos exemplos a seguir.

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 [...].

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017) [grifo nosso]

O próprio documento oficial da BNCC (BRASIL, 2018) ressalta que se trata de duas maneiras diferentes para designar algo comum, pois as duas finalidades se relacionam, ou seja, os direitos e objetivos de aprendizagem dizem respeito a tudo aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica e isto inclui as competências e as habilidades que estão relacionadas a ter tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. Aí reverbera o discurso do “aprender a aprender” assim como o discurso das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Para além dos marcos legais que foram apresentados a BNCC foi elaborada em torno de um processo que durou pouco mais de três anos produziu três versões diferentes. Com a divulgação do PNE em 2014, a discussão em torno da BNCC e a necessidade da sua elaboração, por ser uma estratégia importante para uma das metas do PNE tornaram-se frequentes no MEC. Essa discussão se materializa durante a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) que foi organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que ocorreu entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, resultando em um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira que se tornou importante referencial para o processo de mobilização para a elaboração de um currículo unificado. Menos de um ano depois, entre os dias 17 e 19 de junho de 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum (BNC)² que reuniu assessores e especialistas para a elaboração de uma primeira versão da Base.

² O segundo C de Curricular foi acrescentado posteriormente, mas ainda na primeira versão.

Figura 2 – Imagem inicialmente divulgada para a 1ª versão da BNCC



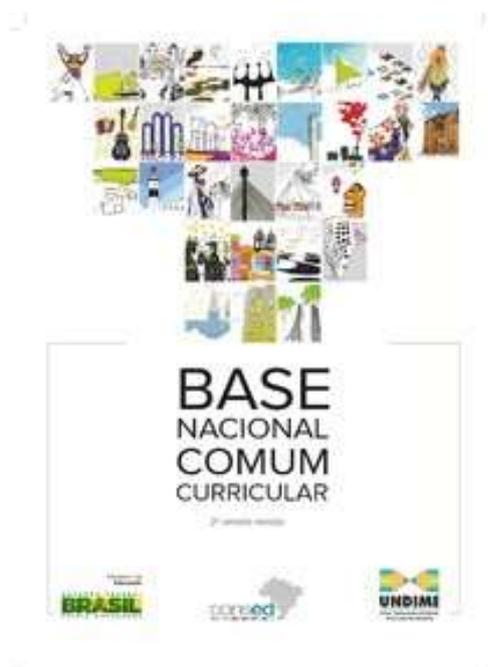
Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

A imagem que estava sendo veiculada na época para ilustrar a construção da BNCC nos mostra um mapa do Brasil com diversos pontos interligados dentro e fora da sua extensão territorial, como se a BNCC fosse nortear um currículo que fosse capaz de promover diálogos entre o Brasil e o mundo, sendo um documento colaborativo. A primeira versão foi disponibilizada no site oficial da BNCC no dia 16 de setembro de 2015. Era um documento com aproximadamente 302 páginas e a proposta inicial era que, a partir desta primeira versão, ocorressem debates e diálogos com a comunidade de pesquisadores, docentes e a sociedade civil para construir uma segunda versão mais ampla.

Em sua introdução, o então ministro da educação Renato Janine Ribeiro afirma que, para se construir a melhor versão possível da Base, se faz “necessária a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens” (BRASIL, 2015, p. 2) e incentiva a leitura, a crítica e as sugestões a essa primeira versão, pois é a partir da BNCC que se está “construindo o futuro do Brasil”. No site oficial da BNCC, afirma-se que entre os dias 2 a 15 de dezembro de 2015, houve uma mobilização nas escolas em todo o Brasil para discutir sobre essa versão preliminar da BNCC, no entanto, por ter sido um documento que teve sua elaboração realizada em gabinete, Marsiglia *et. al.* (2017, p. 114) salientam que “as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que, de alguma forma, estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país”. Desse modo, desde essa primeira versão já havia certo direcionamento na formulação da BNCC.

Passado o período de “sugestões e críticas” à primeira versão, a segunda versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016, em meio ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A segunda versão tinha 652 páginas e acabou não sendo a versão final, pois o documento continuou disponível para consulta. A sua capa era repleta de ilustrações que representavam aspectos culturais, econômicos, arquitetônicos dos estados da federação, como podemos ver abaixo:

Figura 3 – Capa da 2ª versão da BNCC



Fonte: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/>

Essas ilustrações indicavam a pluralidade existente no país, sendo necessária, para além da Base, que seria o currículo básico comum a todos os estados, a inserção de um currículo também voltado para os aspectos regionais e locais. Inclusive a sua capa remete a essa questão ao colocar o título Base Nacional Comum Curricular na base de uma pirâmide invertida que possibilita o acesso e a amplitude a tantos outros aspectos importantes e particulares que devem estar também inseridos no currículo.

De 23 de junho a 10 de agosto de 2016, promovidos pelo CONSED e pela UNDIME, ocorreram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Esses debates eram abertos a toda a sociedade. Por isso, no site oficial da BNCC afirma-se que o processo de elaboração deste documento foi democrático, com o envolvimento de educadores e

diversos setores da sociedade, através desses seminários que foram realizados em todos os estados e de cerca de 12 milhões de consultas públicas efetuadas através do site oficial. No entanto, com o processo de *impeachment* acontece também uma troca nos principais cargos estratégicos do MEC que redefine todo o processo de elaboração da BNCC que fora realizado até então. Sobre essa questão Marsiglia *et. al.* (2017, p. 115) enfatizam que:

[...] com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) Maria Inês Fini [...] **O indicado por Temer para o Ministério tem como objetivo comandar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial.** O mesmo podemos afirmar em relação à Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini. Ambas tem uma longa trajetória em cargos ligados aos governos tucanos comandando reformas empresariais e privatistas na educação. [grifo nosso]

Se antes já existia certa influência dos organismos internacionais e da classe empresarial no processo de elaboração da BNCC, a partir do *impeachment* e com a chegada de Michel Temer ao poder isso se consolida, pois o neoliberalismo passa a atuar de maneira mais contundente nas ações do Estado. Marsiglia *et. al.* (2017) comprovam essa questão ao afirmar que o Ministro Mendonça Filho interferiu no processo de elaboração da BNCC ao ponto de adiar a divulgação de sua terceira versão com o objetivo de “acertar” os rumos desse documento e adequar o processo aos interesses dos novos ocupantes do Ministério. Todos eles estavam sintonizados com as ideias do receituário neoliberal e pós-moderno.

Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao CNE que elabora o parecer e o projeto de resolução para a homologação do documento e, a partir desse momento, já começa o processo de formação e capacitação dos professores, além do apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos seus próprios currículos escolares. Segundo Neira (2017, p.4), da segunda para a terceira versão existe um “esvaziamento do potencial crítico e democratizante, para dar lugar a uma formação totalmente instrumental alinhada aos ditames do mercado”, além de terem sido feitas concessões aos setores conservadores, como a bancada evangélica, quando o MEC retirou os termos “orientação sexual” e “gênero” que foram considerados como “termos sensíveis” para

a educação. Além dessas questões, a identidade visual da BNCC também passa por mudanças, como podemos ver abaixo:

Figura 4 – Imagem utilizada na capa da 3ª versão da BNCC



Fonte: <https://www.unimestre.com/o-que-e-a-bncc-base-nacional-comum-curricular/>

A nova identidade visual da BNCC, consoante a afirmação de Neira (ibidem). Não existe mais representação da pluralidade brasileira, uma vez que as imagens que representavam a cultura, a economia, a arquitetura e que faziam referência aos diversos patrimônios do país foram retiradas. A pirâmide não está mais invertida, sendo agora uma pirâmide regular de cubos coloridos com as cores que representam a bandeira do Brasil. Essa representação remete à imagem da educação como uma escada que leva para o topo, bem alinhada com os princípios de concorrência do mercado. Por ser uma pirâmide de três níveis, é possível compreender que faz menção ao currículo das três etapas da educação básica que ela almeja nortear. Além dessas questões, temos o acréscimo do slogan “EDUCAÇÃO É A BASE” dando ênfase ao papel da BNCC na educação básica brasileira, pois sendo a base, torna-se fundamental. É o primeiro passo necessário e obrigatório, para toda a sua construção. Após críticas, no governo atual, esta identidade visual passa novamente por atualizações, como podemos ver a seguir:

Figura 5 – Versão atual da imagem que representa a BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Atualmente, o símbolo da BNCC é uma pirâmide em 3D, onde foram retirados os três níveis, permanecendo apenas dois. É possível visualizar neste símbolo três cubos, sendo cada um deles colorido por uma cor da bandeira. Cada cubo representa uma etapa da educação básica, no entanto, nesta pirâmide não há como dizer que uma etapa é mais importante do que a outra, diferente da imagem anterior. O slogan “EDUCAÇÃO É A BASE” vai, de fato, para a base da imagem, reforçando o seu dizer.

É importante destacar ainda, que a terceira versão da BNCC não foi divulgada completamente em abril de 2017. Nesta época, foi entregue apenas a BNCC desenvolvida para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo promulgada em 20 de dezembro de 2017, no aniversário de 21 anos da LDB. Diante das discussões que a reforma do Ensino Médio de Michel Temer provocou e com a pressão da sociedade civil, a BNCC para o Ensino Médio foi entregue no dia 02 de abril de 2018 e homologada no dia 14 de dezembro de 2018.

Segundo Silva (1996, p. 83), “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. O currículo revela relações de poder, a partir do momento em que elege os conteúdos a serem dados em sala de aula e aqueles que não devem ser inseridos. Para atender às novas demandas da sociedade capitalista, ficou clara a necessidade de políticas educacionais que estejam de acordo com o receituário neoliberal e que permitam a utilização da educação para tais fins. Na quarta seção deste trabalho, nos aprofundaremos no discurso sobre a BNCC, em nossa análise. Antes disso, compreendemos a necessidade de discutir os pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso pècheuxtiana, que está ancorada no materialismo histórico dialético, pois é a partir do estudo desses pressupostos que buscaremos desvelar os

lugares, a partir dos quais os sujeitos desse discurso enunciam, que Formação Ideológica lhes dá sustentação, que memória discursiva evocam, o que silenciam, entre outros importantes aspectos.

3 ANÁLISE DO DISCURSO: ELUCIDANDO CONCEITOS

Como dito anteriormente, iremos nortear esta pesquisa pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux. A escolha por esse referencial não ocorreu de maneira acidental, mas sobretudo, devido à pertinência desta teoria do Discurso, uma vez que, segundo seus pressupostos teórico-metodológicos, essa teoria considera o discurso como práxis humana que se constitui nas relações históricas e sociais, materializando-se na linguagem, portanto, para se compreender os seus sentidos se faz necessário considerar as relações entre a língua, a história e a ideologia. Sendo assim, faz-se necessário ressaltar o berço desta teoria, cujo surgimento ocorre na França, assim como também os acontecimentos que possibilitaram o seu estabelecimento no Brasil.

Florêncio *et. al.* (2009, p. 21) compreendem que “toda produção intelectual de uma época, resulta das contradições sociais determinantes daquela sociabilidade, de sua conjuntura política e econômica”. A AD não foge a essa regra. Essa teoria surge na França, em meados do fim da década de 1960, quando várias manifestações populares aconteciam, questionando principalmente o modelo de sociedade vigente, as suas desigualdades sociais e a exploração de classes. Após a Segunda Guerra Mundial, segundo Florencio *et. al.* (*ibidem*), a Europa ocidental prosperava devido aos investimentos feitos pelos Estados Unidos, porém esse processo “não ocorreu sem o aumento da desigualdade social, da exploração de classes e do afloramento dos movimentos sociais”.

Em maio de 1968, em Paris, ocorre a maior greve já realizada na França, onde 10 milhões de trabalhadores paralisam as suas atividades. Conjuntamente, aconteciam grandes movimentações estudantis, principalmente nas universidades, quando os estudantes saem às ruas, pedindo reformas no ensino, criticando, sobretudo, a estrutura conservadora e elitista da universidade francesa. Esses acontecimentos repercutiram mundialmente, inclusive no campo epistemológico na França, que até então era dominado pelo estruturalismo, uma corrente de pensamento nas ciências humanas que viveu seus anos de ouro nas décadas de 1950 e 1960, sendo, segundo Ferreira (2008, p. 3) o “paradigma de formatação do mundo, das ideias e das coisas para toda uma geração da intelectualidade francesa”.

O estruturalismo na linguística tinha como principal referência Ferdinand de Saussure, que defendia uma separação entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*) e que considerava a língua, conforme Florêncio *et. al.* (2009, p. 22), “um sistema de signos ideologicamente neutro e como uma estrutura estabilizada, pouco sujeita a mudanças”. Ou seja, as ideias saussurianas na linguística giravam em torno do papel central da língua, ignorando a existência de outros aspectos e particularidades, negando que a língua pode ser influenciada pelo social, pela história, pelo inconsciente e também pela ideologia. Para Saussure, a língua é depositada na mente de cada falante, sendo homogênea, excluindo assim o sujeito que enuncia.

Segundo Ferreira (2003, p. 40), dentro dessa perspectiva saussuriana, “importava normalizar o sujeito, já que era visto como o elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico, que deveria corresponder a uma língua objetivada, padronizada”. No entanto, os acontecimentos de maio de 1968 possibilitaram o surgimento de novos questionamentos nas ciências humanas que se tornaram decisivos para subverter o paradigma do estruturalismo, possibilitando também um novo cenário para a linguística, em que foi possível trazer o sujeito, até então excluído, para o centro das discussões linguísticas (FERREIRA, 2003). É nesta conjuntura que a AD surge no ano de 1969, com a publicação do livro *Análise Automática do Discurso* de autoria de Michel Pêcheux, onde se define um novo objeto de estudo: o discurso. Maldidier (2003, p. 22) afirma que foi na AAD/69:

[...] que se ligam – pela primeira vez – todos os fios constitutivos de um objeto radicalmente novo: o *discurso*. Esta primeira “máquina discursiva”, como dirá Michel Pêcheux bem mais tarde, desempenhará ao mesmo tempo para ele o papel do momento quase mítico da fundação e o do protótipo remodelado sem cessar, criticado, corrigido, finalmente abandonado, mas sempre presente.

Sendo assim, é a partir da definição do discurso como objeto de estudo, que o filósofo Michel Pêcheux em parceria com o linguista Jean Dubois, funda uma nova teoria do Discurso com base no materialismo-histórico, uma nova disciplina que seria chamada de *Análise de Discurso* (MALDIDIER, 2003). Apesar de terem formações distintas, Pêcheux e Dubois eram marxistas althusserianos e partilhavam das mesmas considerações sobre a história, a luta de classes, os movimentos sociais, além de ter em comum o objetivo político de utilizar a arma científica da Linguística como um novo meio para abordar a política (FLORÊNCIO *et. al.*, 2009). No entanto, já em seus

primeiros passos, a AD mostra como seria seu percurso enquanto campo teórico, uma vez que, devido a diferenças de perspectivas entre seus fundadores segue por dois caminhos diferentes. Referente a essa questão, Florêncio *et. al.* (2009, p. 23-24) nos dizem que a AD,

[...] na perspectiva de Jean Dubois, [...] é pensada como um progresso da Linguística – passa-se do estudo das palavras, da frase, para o estudo do enunciado, ficando a questão do sujeito falante presa ainda ao psicológico. **Na perspectiva de Michel Pêcheux, [...] elege o discurso e não a língua como objeto de estudo; teoriza a relação da linguística com a história e a ideologia; concebe o discurso como sempre determinado, apreendido dentro de relações que o sujeito estabelece no seu mover-se no mundo; pensa a enunciação no quadro de uma teoria não subjetiva do sujeito. Ou seja, toda e qualquer enunciação é resultado das relações sociais que o sujeito estabelece.** [grifo nosso]

Ou seja, enquanto Dubois pensava a AD como um progresso para a Linguística, deslocando o seu objeto de estudo da língua (das palavras, da frase) para o estudo do enunciado, além de deixar a questão do sujeito que enuncia o discurso presa ainda ao psicológico, Pêcheux elege o discurso como o objeto central de estudo da AD. Portanto o sujeito possui um papel importante nesta concepção da AD, uma vez que o discurso que ele enuncia é resultado de suas relações sociais.

A AD caracteriza-se também por buscar romper com o excesso do formalismo linguístico e por dialogar com outras áreas das ciências humanas, especialmente por estabelecer relações entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Segundo Ferreira (2003, p. 40) o que a AD fez de mais expressivo na época em que surgiu foi “abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época”, a AD se torna, portanto uma articulação multidisciplinar (MALDIDIER, 2003). No entanto, é importante salientar que os conceitos que a AD utiliza de outras áreas das ciências humanas (da psicanálise, do materialismo histórico e da linguística) deixam de ter os sentidos estritos originais que têm em suas áreas e passam a se ajustar dentro do corpo teórico da Análise do Discurso. De acordo com Florêncio *et. al.* (2009, p. 29),

[...] a AD é uma perspectiva teórica que propõe um novo olhar para o sentido, o sujeito e a história, introduz questionamentos, não apenas nos estudos da linguagem, mas também, no âmbito das ciências humanas, espalha-se por inúmeros lugares, especificamente na América Latina e encontra terreno fértil no Brasil.

Entretanto, embora tenha nascido na década de 60 inserida no marxismo, tendo como base o materialismo-histórico, e tendo como objetivo ser um modo de intervenção e de engajamento político, a AD vai perdendo essas características. Atualmente na França, esse caráter não mais foi retomado pelas análises de discurso vigentes, iniciando um processo de desconstrução e de reelaboração da teoria, encontrando-se hoje despolitizada, mais próxima da sociolinguística e da pragmática. Nesse sentido Ferreira (2008, p. 213), afirma que:

[...] quando se fala no percurso da análise de discurso francesa, a referência a Michel Pêcheux se impõe, ainda que ninguém se detenha mais no quadro teórico construído à época por ele e seu grupo. Isso quer dizer que noções como formações discursivas, formações ideológicas, interdiscurso [...] memória discursiva se perderam na poeira do tempo e raramente são empregadas nas análises em curso. Se quisermos ver tais noções em funcionamento e produtivamente empregadas na análise de distintas materialidades discursivas, há que se ficar no Brasil, que continua sendo considerado (aqui e lá fora) como o lugar mais representativo dessa linha pêcheuxtiana.

É necessário reconhecer que a grande contribuição para a consolidação da linha pêcheuxtiana da AD no Brasil vem de Eni Puccinelli Orlandi, linguista e professora universitária. Foi a partir de sua atuação, que desde o início da década de 80, a AD é disciplina obrigatória nos cursos de graduação em Letras e Linguística da UNICAMP. Além disso, com a fundação de uma linha de pesquisa para a realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado no curso de pós-graduação em Linguística da mesma universidade, foi possível formar gerações de pesquisadores na AD francesa, filiada a Pêcheux, que atuam hoje em diferentes lugares, no Brasil e no exterior, ajudando a expandir os campos e lugares de atuação dessa teoria (BALDINI *et. al.*, 2014). Sobre essa questão Ferreira (2008, p. 247) enfatiza que:

[...] no Brasil, na sua fase de implantação, a análise do discurso também se centrou na análise de discursos políticos, o que valeu críticas desqualificadoras da parte de linguistas tradicionais. Aos poucos, porém, o leque de discursos submetidos à análise foi se ampliando e diversificando, abarcando desde discursos institucionais a discursos do cotidiano. Esse fato foi decisivo para testar a consistência e coerência do arcabouço conceptual e também para dimensionar a potência metodológica da teoria.

O processo de consolidação dessa teoria no Brasil não ocorreu de maneira tranquila, encontrando até os dias atuais resistência de alguns linguistas mais

tradicionais. No entanto, apesar dos desafios apresentados para a AD no Brasil, enquanto teoria ela se permitiu adaptações para atender a essas novas demandas discursivas. Ferreira (2008, p. 246) afirma que “no Brasil a análise do discurso não se esvaziou nem se descaracterizou como teoria materialista dos sentidos”, pois é interessante notar que aqui ela ainda se mostra pulsante com novos objetos de análise; novos conceitos, que permitiram o fortalecimento e a expansão desta teoria do Discurso. Partindo desses pressupostos, consideramos necessário como próximo passo, compreender os principais conceitos da AD francesa, que estão associados a Michel Pêcheux, uma vez que são importantes para a realização do processo de análise.

3.1 Discurso, Ideologia e Sujeito

A partir do exposto, foi possível compreender que a AD surgiu na França na década de 1960, segundo Melo (2011, p. 28), marcada por “uma conjuntura de contestação presente na sociedade francesa, constituindo-se como um modo de intervenção política”. A AD, em Pêcheux, utiliza os conceitos de outras áreas das ciências humanas (da psicanálise e do materialismo histórico), para além da linguística. Essa teoria se torna inovadora, pois ela não se limita a um estudo puramente linguístico, que busca entender a língua apenas pela organização de seus elementos sintáticos, definindo-a como um elemento neutro e homogêneo, tampouco compreende o discurso apenas como um instrumento a ser utilizado para a comunicação, para se transmitir uma mensagem. Sobre essa questão Ferreira (2003, p. 41) irá nos dizer que:

[...] a AD recorta seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da linguística imanente que se centra na língua, nela e por ela mesma, e também das ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos; ela não trabalha com a língua da linguística; a língua da transparência, da autonomia, da imanência.

Sobre o discurso, Maltby (2003, p. 21) ressalta que este deve ser tomado como “um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico que é sustentado por um sujeito, nem com o texto, pois é um conceito que extrapola qualquer concepção comunicacional da linguagem”, ou seja, o discurso vai para além

de um simples meio utilizado para a comunicação ou para transmissão de informação, inserido como objeto central de estudo da AD. Ele se materializa de diferentes formas, tornando possível a construção de efeitos de sentido entre os locutores (LAGAZZI-RODRIGUES *et.al.*, 2006). Ainda sobre a questão do discurso, Henry (1997, p. 25) nos diz que:

[...] Pêcheux recusa completamente a concepção da linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação de significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, isto é, "informações". Esta teoria ou concepção da linguagem é, para ele, uma ideologia cuja função nas "ciências humanas e sociais" (onde ela é dominante) é justamente **mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação** e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais. Mesmo não possuindo uma linguagem nos moldes das linguagens humanas, os animais se comunicam. Por este motivo, a redutora concepção de linguagem humana como instrumento de comunicação (concebida, é verdade, de modo muito complexo, muito elaborada, e muito performante, mas, no entanto, para isso) conduz a conceber o homem e as sociedades humanas com base nos mesmos princípios dos animais e das sociedades animais. [grifo nosso]

Pêcheux compreende, portanto, que reduzir o discurso a um mero instrumento de comunicação, de transmissão de informação, tem como objetivo manter uma falsa aparência de neutralidade da linguagem, cobrindo e obscurecendo a ligação do discurso com a prática política. Os animais se comunicam, no entanto, é possível considerar que a linguagem humana é mais complexa e se constrói de maneira mais elaborada, impossível ter apenas como objetivo o de comunicar ou transmitir informação. A partir de tais considerações, compreendemos, como já dito anteriormente, que a língua materializa o discurso e se faz necessário considerar os seus elementos históricos, sociais e ideológicos para compreender como o discurso produz efeitos de sentido. De acordo com Orlandi (2005, p. 15) a AD como seu próprio nome indica,

[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. **Ela trata do discurso.** E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. [...] com o estudo do discurso observa-se o homem falando. **Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.** [grifo nosso]

A AD trata do discurso, e Pêcheux, ao eleger o discurso e não a língua como objeto de estudo representa uma virada, um acontecimento sem precedentes na

história das práticas linguísticas (FLORÊNCIO *et. al.*, 2009), uma vez que, subverte a ordem estabelecida até então. Florêncio *et.al.*(2009, p. 27) no dizem ainda que:

[...] podemos entender que todo discurso é uma resposta a outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando. Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações.

Ou seja, é possível conceber o discurso como uma resposta a outros discursos, compreendendo que ele é uma produção social, uma vez que dialoga, reitera, discorda, polemiza com outros discursos, sendo construído nas relações sociais que o sujeito estabelece. A AD tem como função principal, portanto, explicar como esse discurso produz sentidos, esclarecendo as relações destes com a ideologia e isso é possível através do processo de análise.

Referente aos sentidos, Pêcheux (2009, p. 146) nos diz que, “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo, em uma relação transparente com a literalidade do significante”, ou seja, o discurso por carregar o histórico e o ideológico das relações sociais, não pode ser neutro, ser transparente, pois ao produzi-lo o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, colocando no discurso os seus valores, suas crenças, o seu modo de ver e viver no mundo. Essas posições produzem efeitos de sentido, uma vez que a mesma frase, com as mesmas palavras pode ter sentidos diferentes a partir do lugar do qual sujeito enuncia.

Para compreender esta questão, pensando em como o discurso se constitui em uma sociedade dividida por classes, Henry (1997, p. 25-26) exemplifica que,

[...] é sob a forma geral do discurso que estão apagadas as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção, sem dúvida isto não se produz de modo explícito, através de um tipo de ordem: "coloque-se aqui, este é seu lugar no sistema de produção", isto é, pelo viés de uma espécie de "comunicação", eventualmente acompanhada de alguma forma de coerção física ou de ameaça. [...] **O que precisa ser compreendido é como os agentes deste sistema reconhecem eles próprios seu lugar sem terem recebido formalmente uma ordem, ou mesmo sem "saber" que têm um lugar definido no sistema de produção.** Quando alguém se vê obrigado a ocupar um lugar dentro de um sistema de trabalho, este processo já se deu anteriormente; tal pessoa sabe, por exemplo, que é um trabalhador e sabe o que tudo isto implica. [grifo nosso]

Como já citamos anteriormente, é possível compreender que o discurso carrega o histórico e o ideológico das relações sociais. É no discurso que a materialidade da língua funde-se à materialidade da história e opera nas relações sociais, produzindo sentidos. Partindo deste entendimento, é necessário entender também que esse processo não é feito de maneira explícita. No discurso também é possível apagar as desigualdades e as contradições de classe das relações sociais.

Como vimos na citação de Henry (1997), mesmo que ninguém tenha dito explicitamente a um trabalhador o que é ser um trabalhador, ele sabe a sua função e sabe o que estar nela implica, sabe o seu lugar nas relações sociais e o sentido de ser um trabalhador. Por exemplo, mesmo que o discurso enunciado nas relações sociais em que o trabalhador está inserido passe a sensação de cooperação entre o trabalhador e o dono da empresa, inseridos em diferentes classes dentro do sistema de produção capitalista, existe algo que impede que certos dizeres sejam ditos, que certos posicionamentos sejam tomados, uma vez que, cada um deles possui um lugar definido anteriormente no sistema de produção e eles sabem disso, mesmo que ninguém tenha dito. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 167) isso acontece porque “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Sobre a ideologia, Florêncio *et. al.* (2009, p. 71) afirmam que ela

[...] se constitui pelas contradições de classes, cujas visões de mundo em conflito se apresentam nas determinações materiais. Constantemente, o sujeito se vê diante de situações – próprias de suas relações sociais – que apelam para a sua compreensão. Pelo fato de que tal compreensão é imprescindível para a sua existência como ser social, como partícipe da formação e organização da sociedade. **Ele (o sujeito) busca respostas, a partir de seu lugar social, assumindo posições ideológicas que, em suas práticas sociais de relações de classe, produzem sentidos** [grifo nosso]

Ou seja, a ideologia se estabelece através das contradições de classes que se fazem presentes na sociedade. O sujeito é sempre colocado em situações, nas quais precisa assumir uma posição ideológica, produzindo sentidos. Buscando compreender a constituição do sujeito pela ideologia, Pêcheux ao fundar essa teoria vai buscar as respostas para esse questionamento em Althusser, no entanto, é necessário enfatizar que Pêcheux não considera que a ideologia seja algo abstrato ou geral. Segundo Silva Sobrinho (2007, p. 61), embora utilize esse teórico do marxismo como base, ele “se afasta de uma concepção reprodutora de ideologia que apenas

interpela os indivíduos colocando-os em lugares sociais, sem que nisso ocorram resistências ou falhas”, como entende Althusser.

Partindo desse entendimento, compreendemos a necessidade de conhecer, mesmo que rapidamente, as ideias de Althusser (1985) sobre a ideologia. Este autor elabora o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que são meios de controle utilizados pelo Estado que funcionam através da ideologia, trabalhando a favor de um mesmo objetivo que é o de reproduzir as relações de produção capitalistas (aqui se coloca o adendo de Pêcheux que acredita que seja possível também transformar essas relações).

Para Althusser, cada AIE tem um papel fundamental para a reprodução dessas relações, a escola, por exemplo, é um dos principais, mas podemos citar também a religião, a família, o sistema jurídico, os sindicatos, a mídia, assim como a cultura que é estabelecida. Essas instituições induzem uma formação ideológica nos sujeitos de inúmeras maneiras e essa formação sustenta a manutenção do sistema de produção capitalista, uma vez que o sujeito se integra tanto ao sistema, que ele não vê possibilidade de existir outro modo de viver senão aquele que lhe é imposto. Althusser (1985) afirma ainda que só existem práticas através e sob uma ideologia, assim como só existe ideologia através do sujeito e para os sujeitos. Essa forma de operação da ideologia funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos ou transforma os indivíduos em sujeitos, tendo um funcionamento tão acertado que muitas vezes nem é perceptível. Esta operação muito precisa é chamada de *interpelação*.

Reforçando este dizer Pêcheux e Fuchs (1997, p. 165-166) caracterizam essa questão nos dizendo que:

[...] a modalidade particular do funcionamento da instancia ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade [...]. Esta reprodução contínua das relações de classe (econômica, mas também, como acabamos de ver, não-econômica) é assegurada materialmente pela existência de realidades complexas designadas por Althusser como "aparelhos ideológicos do Estado", e que se caracterizam pelo fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem as relações de classes sem, no entanto, decalcá-las exatamente. Num dado momento histórico, as relações de classes (a luta de classes) se caracterizam pelo afrontamento, no interior mesmo destes aparelhos, de posições políticas e ideológicas "que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. [grifo nosso].

Sendo assim, a ideologia interpela de tal maneira o sujeito que este é conduzido sem se dar conta desse processo, acreditando que está exercendo sua livre vontade, quando na verdade está agindo de acordo com o que se espera, ocupando os espaços da maneira que a ideologia determina, reproduzindo as relações de produção da sociedade capitalista. Maldivier (2003, p. 49) irá salientar que:

[...] a leitura que Michel Pêcheux fazia do famoso texto de Althusser era original e marcava uma intuição teórica muito fina. **Acrescentando a palavra “transformação” na fórmula consagrada utilizada por Althusser sobre a reprodução das relações de produção**, ele tentava desmanchar as interpretações funcionalistas que o texto althusseriano não parava de suscitar. [grifo nosso]

Portanto, diferente da concepção de Althusser, Pêcheux não se atém apenas à reprodução das relações de produção, trabalhando também com a possibilidade de transformação dessas relações de produção através do sujeito. Para Pêcheux (2009) os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) não são a expressão da dominação da classe dominante, mas sim o seu lugar e meio de realização, é por meio deles, de maneira contraditória, que se pode reproduzir, mas também transformar as relações de produção. Essa dominação da ideologia da classe dominante nos AIE acontece, pelo fato de que a reprodução domina a possibilidade dessa transformação, opondo-se, freando, impedindo que ela aconteça.

Ao falar sobre o processo de interpelação, Pêcheux (2009) nos diz que a AD se faz extremamente necessária, pois a evidência da existência espontânea do sujeito, onde o sujeito tem certeza de ser a origem ou a causa de si, é imediatamente aproximada por Althusser da evidência do sentido, quando o sujeito tem certeza da neutralidade do seu dizer. Nesse sentido, Pêcheux (2009, p. 140) afirma que a “constituição do sentido se junta à constituição do sujeito, e não de um modo marginal [...], mas no interior da própria ‘tese central’, na figura da *interpelação*”. Florêncio *et. al.* (2009, p. 70) esclarecem ainda que,

[...] quando falamos de sujeito em relação com a história, estamos falando de sujeito ideológico, produtor de efeitos de sentido, pela relação com o simbólico. **A ideologia constitui, então, o sujeito e os sentidos, em sua função de estabelecimento da relação necessária entre o linguístico e o social.** [grifo nosso]

O sujeito produz efeitos de sentido através da sua relação com o simbólico; é um sujeito ideológico justamente por ser um sujeito produto de suas relações sociais, que tem relação com a história. Segundo Florêncio *et. al.* (2009, p. 43) “[...] o sujeito é sempre o sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade. Esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia que darão as bases do complexo psíquico do indivíduo.” Ainda sobre o sujeito, Ferreira (2003, p. 43) complementa que:

[...] na teoria do discurso, abandona-se a categoria de sujeito empírico, do indivíduo, e trabalha-se com um sujeito dividido, com uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas. **Nem a hipertrofia do sujeito cheio de vontades e intenções, nem o total assujeitamento e a determinação de mão única.** O sujeito assim como é afetado pela formação discursiva onde se inscreve, também a afeta e determina em seu dizer. [grifo nosso]

Ou seja, na AD, é possível compreender que o sujeito é determinado pela ideologia, mas também existe o reconhecimento de que o sujeito consegue subverter essa ordem afetando e determinando seu dizer. Ninguém é “assujeitado” totalmente, existe sempre a possibilidade de interferência do sujeito. Compreendendo essas questões, trataremos, ainda nesta seção, de outras categorias importantes da AD como: as condições de produção do discurso; formação ideológica; formação discursiva; interdiscurso e memória discursiva; silêncio; e a constituição do *corpus* de pesquisa. Iniciamos com as Condições de Produção do Discurso (CPD), pois de acordo com Lagazzi-Rodrigues *et.al.*(2006, p. 15): “[...] na análise de discurso não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade”.

3.2 Condições de Produção do Discurso

Buscando entender melhor as relações do sujeito com o discurso e sua participação na produção social, é necessário compreender o que são as Condições de Produção do Discurso (CPD) e como elas são importantes para o processo de análise do discurso. Abordamos esse conceito brevemente no início da seção 2 deste trabalho, justamente porque as CPD têm como objetivo compreender o conjunto de elementos que cercam a produção do discurso a ser analisado. Portanto para analisar

o discurso da BNCC, se fez necessário investigar inicialmente o contexto sócio-histórico que permitiu a sua produção, como fizemos na seção 2.

Todos os aspectos são importantes e devem ser levados em consideração quando procuramos identificar o sentido de um discurso - desde a conjuntura histórico-social, até os sujeitos que produziram o discurso - buscando compreender de que lugar eles falam, a imagem que fazem de si e do outro, entre outros elementos. Amaral (2005, p. 27) nos diz que:

[...] a produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. Isso significa dizer que **é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam**. Assim, a análise das condições de produção do discurso tanto inclui as determinações históricas desse discurso como os efeitos de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é produzido. [grifo nosso]

O discurso tem origem nas relações sociais e produz efeitos de sentido, atuando e modificando a realidade em que se insere. Florêncio *et. al.* (2009, p. 27) também nos fornecem contribuições nesse sentido, ao afirmar que todo discurso é produzido socialmente, em um momento histórico, considerando que “ele não nasce a partir do nada, mas sim de um trabalho sobre outros discursos, se materializando para responder as necessidades colocadas pelas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência”. Portanto, segundo Amaral (2005, p. 35), as CPD estão relacionadas

[...] à totalidade do processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura, a sociedade e a economia, tudo isso constituindo a substância da história. **O que se destaca na noção de condições de produção não é a situação empírica, as circunstâncias imediatas que constituem o ‘contexto’ no qual o discurso foi produzido; é a representação da situação empírica no imaginário histórico-social, a ‘exterioridade constitutiva do discurso’**. [grifo nosso]

É preciso compreender, a princípio, que o sujeito ao produzir um discurso está inserido em um processo social muito amplo, onde ele possui relações imediatas com a cultura, a sociedade, a economia. No entanto, essas instâncias possuem um estabelecimento na sociedade muito antes desse sujeito produzir esse discurso, logo, no trabalho de análise se faz necessário investigar para além do momento em que o discurso foi enunciado, mas também as raízes históricas e sociais desse discurso,

buscando entender como este produz efeitos de sentido. Segundo Florêncio *et.al.* (2009, p.67):

[...] para a AD, não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências. **Procura-se compreender como se constituem os processos de produção de sentidos que se fazem presentes no texto e dão lugar, ao analista do discurso, a investigar como tal texto produz sentidos.** Isso mostra que os dizeres não podem ser vistos como mensagens que são transmitidas e compreendidas em tal transparência, mas em seus efeitos de sentido, produzidos por sujeitos que realizam suas escolhas, em determinadas situações, que se mostram no modo como dizem. [grifo nosso]

É preciso compreender que o discurso é produzido por sujeitos que se posicionam em suas relações sociais e produzem efeitos de sentido. Além disso, para a AD não existe apenas um sentido possível para o discurso, que foi estabelecido e se põe tal qual é, é preciso analisar o discurso para além do que está ali evidente. Por exemplo, dois sujeitos enunciam o discurso “precisamos lutar por nossos direitos”. A partir das investigações em torno das condições de produção desse discurso, foi possível constatar que um sujeito é dono de uma grande indústria e o outro sujeito é um trabalhador assalariado. É possível compreender, portanto, que esse mesmo discurso produz efeitos de sentido diferentes, uma vez que os dois sujeitos se encontram inseridos em diferentes classes sociais dentro do sistema de produção capitalista, e o direito de um é bem diferente do direito do outro, apesar de ambos se reconhecerem com direitos. É através do discurso que compreendemos como os sujeitos se posicionam na sociedade, uma vez que o discurso produz efeitos de sentido, sendo impossível existir discurso neutro, justamente por essas questões. A concepção de Lagazzi-Rodrigues *et. al.* (2006, p. 15) reforça que:

[...] as condições de produção incluem, pois os sujeitos e as situações. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente.

Como discutimos no início da seção 2, compreendemos que as CPD possuem duas dimensões: amplas e estritas. As CPD amplas estão relacionadas à produção do discurso com a sua carga sócio-histórica-ideológica. Para sua investigação é

necessário recorrer à memória discursiva, buscando compreender como aquele discurso foi produzido em momentos anteriores. As CPD estritas estão relacionadas ao momento em que o discurso é enunciado, que também traz informações importantes para a compreensão dos sentidos. Essas duas dimensões se complementam, funcionando em conjunto. Analisar um discurso sem investigar as suas CPD é praticamente impossível, uma vez que para compreender os efeitos de sentido produzidos em uma materialidade discursiva, se faz necessário ir além das circunstâncias momentâneas do discurso e compreender onde aquele discurso se inscreve, em que contexto sócio-histórico.

Reforçando essa concepção, Melo (2007, p. 90) nos diz que “as condições de produção são designadas geralmente como o contexto social que envolve um *corpus*, isto é, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura”. Sendo assim, estudar as CPD amplas e estritas nas quais o discurso foi produzido é o primeiro passo após definir o objeto no processo de análise, sempre tendo como objetivo entender os efeitos de sentido do discurso. Tratar das CPD requer a compreensão de que o discurso é prática social, inserido nos processos das determinações sociais, políticas e econômicas, denominado pela teoria marxista de Formação Ideológica (AMARAL, 2005). É este o próximo conceito a ser discutido nesta seção.

3.3 Formação Ideológica

Tendo como base a discussão feita anteriormente, sobre o conceito de ideologia e de como ela opera na sociedade, compreendemos que a categoria de Formação Ideológica (FI) na AD é uma das mais importantes, uma vez que as FI estão relacionadas ao lugar social, a partir do qual o sujeito que enuncia o discurso se posiciona e com o qual se identifica. Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166) afirmam que é possível se referir à FI para:

[...] caracterizar um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças, na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, **cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.** [grifo nosso]

No sistema de produção capitalista, os conflitos devem-se às posições de classes existem entre a classe dominante, detentora do capital e dos meios de produção e a classe dominada, que por não deter o capital e nem os meios de produção, acaba se “subordinando” à classe dominante, vendendo a sua força de trabalho, buscando ter condições de sobrevivência nesse sistema. Como já citamos em outro momento, Pêcheux (2009, p. 146) nos diz que “o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”, ou seja, o sentido de uma expressão não é vinculado a sua literalidade, mas de fato determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico. Essas posições ideológicas são assumidas pelo sujeito consciente ou inconscientemente. Não é raro um sujeito da classe dominada reproduzir um discurso da classe dominante. Isso acontece através do trabalho da ideologia na reprodução/transformação das relações de produção, conceito que vimos anteriormente. Pêcheux (2009, p. 134) afirma que,

[...] a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo dominante” das formações ideológicas de uma formação dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Portanto, a FI é a expressão da estrutura de uma formação social que põe em jogo as práticas associadas às relações de classe. A classe dominante por ser detentora dos meios de produção e principal interessada para a manutenção desse sistema norteia essas práticas. Por esse motivo a FI comporta posições de classe e é caracterizada, justamente, por produzir sentidos que procuram camuflar os conflitos de classe existentes, buscando passar a ideia de que vivemos em uma sociedade que busca ser justa, igualitária e com ausência dessas contradições. É possível compreender através do dizer de Vasconcelos *et. al.* (2013, p. 72) que:

[...] esse complexo, em sua contraditoriedade, constitui a sociedade, em dado momento histórico, objeto e lugar da práxis humana. **Assim, a ideologia tem em si a função de estabelecer um mecanismo estruturante do processo de significação que acontece nas relações sociais, e é no discurso que as formações ideológicas se materializam.**[grifo nosso]

Por ser o discurso o lugar de materialização das FI, é possível conceber que só através do processo de análise desse discurso é possível identificar a FI, compreendendo como a ideologia estabelece a base para a construção dos efeitos de sentido. Segundo Florêncio *et. al.* (2009, p. 71) “as formações ideológicas são representadas pela via de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põem à mostra as posições em que sujeitos **se colocam/são colocados**” [grifo nosso]. Em virtude disso, compreendemos que os sujeitos se posicionam ou são posicionados (mesmo que não reconheçam esse processo) através das FI. Sobre essa questão, Vasconcelos *et.al.* (2013, p. 72) complementam que

[...] a ilusão de transparência de sentidos é que conduz ao efeito ideológico e às posições assumidas pelo sujeito do discurso, como responsável pelo sentido do dizer. É o complexo de valores, atitudes e representações históricas das diferentes classes que deixa entrever que se pode falar das mesmas coisas, utilizando a mesma linguagem, a partir de diferentes lugares, ou seja, atribuindo-lhes diferentes sentidos. [grifo nosso]

O imaginário do sujeito não reconhece a sua subordinação, uma vez que a ideologia opera de tal maneira na sociedade, em um processo tão intrínseco, que o sujeito tem a ilusão de ter autonomia, de ser totalmente responsável por aquilo que diz, acreditando que o seu dizer é transparente e não produz sentidos outros, senão aquele que está ali evidente. Pêcheux (2009, p. 149), ao falar sobre o funcionamento da ideologia como “interpelação dos indivíduos em sujeitos” afirma que ela “se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas”. Ou seja, as FI abastecem o sujeito de dizeres que são condizentes com aquilo que ela deseja que o sujeito acredite ser sua realidade, por isso os sentidos se tornam evidentes e o sujeito aceita e enuncia esse discurso. A AD busca interromper este processo, uma vez que busca os sentidos do discurso para além daquilo que se coloca como evidente. Pêcheux (2009, p. 150) complementa essa questão ao afirmar que:

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto 'pré-construído' e 'processo de sustentação') que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. [grifo nosso]

Em suma, as FI determinam os sentidos das palavras porque as inserem nos processos discursivos das Formações Discursivas que representam. O processo de interpelação busca justamente, criar uma identificação do sujeito que produz o discurso com aquilo que a ideologia vigente consente, por isso, muitas vezes o sujeito nem percebe e nem levanta a possibilidade de que outros efeitos de sentido são possíveis para aquilo que foi dito. Segundo Amaral (2005) é no interior das Formações Discursivas, que os sujeitos podem manifestar as posições ideológicas que ocupam no meio social. Portanto, compreendemos a necessidade de discutir sobre o que são as Formações Discursivas e como esse conceito se inscreve na AD francesa.

3.4 Formação Discursiva

É necessário destacar que o conceito de Formação Discursiva (FD) foi inicialmente utilizado por Michel Foucault em seu livro *Arqueologia do saber* para designar os conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, que foram historicamente determinadas (VASCONCELOS *et.al.*, 2013). No entanto, este conceito foi ressignificado por Pêcheux sob a ótica da teoria marxista de Althusser e introduzido na AD.

Pêcheux (1995, p. 160) afirma que uma FD pode ser definida como “aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito”. Em outras palavras, uma FD estabelece o que o sujeito pode ou não dizer, ao estar inserido em uma Formação Ideológica (FI) dominante. Portanto, a indicação de uma FD está intrinsecamente ligada ao funcionamento da FI vigente. Do ponto de vista de Florêncio *et. al.* (2009, p. 75-76) as FD,

[...] são provenientes de uma formação ideológica que lhes dá suporte, como lugar de articulação entre língua e discurso. Cada formação ideológica traz em si, como um de seus elementos de composição, uma ou várias formações discursivas, como lugar em que formações ideológicas realizam um trabalho de estabelecimento de sentidos – aceitáveis pela formação dominante, ou não.

A Formação Ideológica (FI) dá suporte à Formação Discursiva (FD). Dessa maneira, uma FI pode comportar uma ou várias FD. A partir dessa concepção, é possível compreender que os sentidos não estão predeterminados na língua, mas se encontram possíveis de serem identificados através das FD, uma vez que elas realizam a função de estabelecer os sentidos. Sobre isso, Florêncio *et. al.* (2009, p. 72-73) afirmam que,

[...] o sentido se configura nas posições (formações ideológicas) em que se inscrevem. As formações ideológicas, como organização de posições políticas e ideológicas, constituem suportes indispensáveis para as formações discursivas [...]. Os sentidos se produzem, pois, nas formações discursivas representativas das formações ideológicas.

Segundo Orlandi (2005), o trabalho da ideologia na ordem do discurso é o de produzir evidências possíveis de colocar o homem na relação imaginária com as suas condições materiais de existência. Por ser evidente, os homens se posicionam de acordo com essa FI de modo muito natural, sem resistência, uma vez que o trabalho da ideologia é tão forte que isso se torna coerente. Por isso, o discurso produz sentidos, por estar inserido nas FD que representam essas FI. Sobre isso Florêncio *et. al.* (2009, p. 76) reafirmam que:

[...] se a formação discursiva estabelece o que pode e deve ser dito, é porque algo existe – em conflito com esta afirmação – **que não pode e (ou) não deve ser dito e que, vindo de outro lugar, de outras formações discursivas, ali se imiscui, em diferentes efeitos de sentidos, muitas vezes rejeitados, mas que se evidenciam, sob a forma de discursos outros.** Assim, a formação discursiva assume caráter plural, com fronteiras tênues e instáveis, sempre passíveis de deslocamentos provocados por contradições ideológicas.

Vivemos em uma sociedade baseada no sistema de produção capitalista, que possui contradições ideológicas. Mesmo que exista uma FI dominante, naturalmente existe em oposição a esta, uma FI não-dominante. Amaral (2005) afirma que as FD, veiculam ideias e definem aquilo que é permitido ou não dizer para que determinados interesses possam ser alcançados, sejam esses interesses de manutenção das

relações de produção ou para a transformação dessa realidade. Sobre a relação das FD com as contradições ideológicas, Vasconcelos *et. al.* (2013, p. 67) nos explicam ainda que:

[...] as FD representam as formações ideológicas (FI) e que são essas que irão determinar os sentidos do discurso. Melhor dizendo, as formações ideológicas são expressões da conjuntura ideológica de uma formação social. A formação social capitalista, com a dominância de uma classe sobre outra, é composta por duas formações ideológicas contraditórias. Por um lado, pela Formação Ideológica do Capital, com a naturalização da divisão de classes, exploração do trabalho, a propriedade privada, o consumo; por outro lado, a Formação Ideológica do Trabalho, que assume o ponto de vista da força do trabalhador. A Ideologia dominante tenta apagar o conflito, a luta de classes.

Silva Sobrinho (2007, p. 67) reitera que as FD são contraditórias, heterogêneas e antagônicas, uma vez que representam na linguagem as FI. A FD determina “o que pode e deve ser dito” a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica do sujeito que enuncia o discurso, pois se ele está inserido em determinada FD. Ele não pode proferir o discurso de uma FD contrária à primeira, a não ser que aconteça a falha, o equívoco. Um exemplo dessa questão aconteceu quando Eduardo Bolsonaro, deputado e filho do presidente Jair Messias Bolsonaro, participou de um game show no canal de televisão RedeTV, intitulado Mega Senha.

Figura 6 – Eduardo Bolsonaro no programa Mega Senha, após ocorrer a falha.



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/eduardo-bolsonaro-lula-livre-mega-senha/>

Nesse jogo são dadas palavras soltas aos convidados “famosos” e os participantes da plateia, através delas, precisam adivinhar o mais rápido possível a

palavra-chave aos quais elas se referem. Em sua vez, ao ser apresentada a palavra LIVRE, Eduardo Bolsonaro utilizou LULA, fazendo referência ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que na ocasião se encontrava preso em Curitiba, devido à operação Lava Jato. A falha, o equívoco, ocorre no momento em que ele relacionou de imediato a palavra LIVRE a Lula, sendo que esse discurso “LULA LIVRE” estava sendo defendido pela esquerda, em uma campanha pela soltura do ex-presidente. Eduardo Bolsonaro é da ultra direita, ele e sua família se posicionaram diversas vezes a favor da prisão do ex-presidente de esquerda Lula, portanto, a FD na qual ele se insere estava em contradição com a FD desse discurso; ela não permitiria que ele proferisse esse discurso, que ele fizesse essa ligação de imediato, mas houve a falha deixando um expressão de desespero em seu rosto e sendo necessário reafirmar seu posicionamento após a exibição do programa em seu perfil pessoal no twitter. Sobre essa questão, Florêncio *et.al.* (2009, p. 78) esclarecem que:

[...] ainda que determinado por uma formação discursiva que determina o seu dizer, o sujeito enfrenta contradições ideológicas que se fazem presentes e desfazem a homogeneidade, expressando a divisão, própria de uma complexidade social, pelo compartilhamento de seu espaço discursivo com outros sujeitos.

Compreende-se que a FD é homogênea, uma vez que ela unifica e representa a possibilidade dos dizeres serem ditos ou não, no entanto, as contradições ideológicas presentes na sociedade possibilitam que mesmo que um sujeito esteja em uma determinada FD, possa produzir um discurso inserido em uma FD contrária a que ele se insere. Amaral (2007, p. 26) conclui que as formações ideológicas constituem um conjunto complexo de “formações discursivas que, por sua vez, formam um complexo com o dominante, esse dominante será o interdiscurso que é definido como um saber discursivo que constitui a memória do discurso, que determina certa formação discursiva”. Trataremos dos conceitos de interdiscurso e memória discursiva, a seguir.

3.5 Interdiscurso e Memória Discursiva

O interdiscurso e a memória discursiva algumas vezes são apresentados e utilizados na AD como sendo o mesmo conceito. No entanto, neste trabalho, partimos

do entendimento de que eles estão interligados, mas não são iguais. O interdiscurso é definido por Amaral (2007, p. 30) como sendo o “emaranhamento de vários discursos que determina uma formação discursiva. O ‘todo complexo dominante’ que as formações discursivas procuram dissimular pela suposta transparência do dizer”, ou seja, é possível compreender que o interdiscurso é composto por um conjunto de inúmeros discursos de diferentes formações discursivas que já foram enunciados em outros momentos. Florêncio *et. al.* (2009, p. 78) afirmam que:

[...] o interdiscurso possibilita o movimento entre essas várias formações discursivas, e é esse movimento que faz acontecer o retorno de discursos que já foram constituídos anteriormente e que entram na produção discursiva atual, [...] resignificando o já-dito antes, noutro lugar; como espaço de confrontos ideológicos das relações de dominação/subordinação.

Pêcheux (2009) apresenta o interdiscurso, como sendo a exterioridade constitutiva do discurso. Ou seja, é o que possibilita, segundo Florêncio *et. al.* (ibidem, p. 81), “que dizeres outros, convocados na história, ideologicamente marcados, vão afetar os discursos produzidos pelo sujeito, em dada condição de produção”. Essa retomada de dizeres outros é possível graças à memória discursiva, pois a partir do lugar que ele ocupa na história se ativa a memória discursiva. Sobre essa categoria, Florêncio *et. al.* (ibidem) apresentam o conceito que segue:

[...] a esse lugar, onde estão o já-ditos, prontos a serem convocados, a AD denomina memória discursiva, como um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como resignificação. Ao mesmo tempo em que aciona a memória, essa memória sofre alterações na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos do que não pode e não deve ser dito. Sentidos historicamente sedimentados vêm à superfície pela via do esquecimento, pelo não-dito que, embora funcionem pela interdição, propiciam a produção de novos sentidos, num misto de memória e esquecimento, pelo movimento de idas e vindas entre as diferentes formações discursivas. Há, então, uma constante tensão entre lembrar e esquecer. Sujeitos não se constituem sem memória, da mesma forma que discursos não se produzem sem memória e sem inconsciente. [grifo nosso]

Compreendemos, portanto, que o sujeito ao constituir um discurso sempre recorre a outros discursos. Esses discursos fazem parte de uma memória discursiva em que se inscrevem discursos outros que foram produzidos em um momento específico e em uma realidade histórico-social. Assim, todo discurso se sustenta em

discursos que já foram produzidos em outro momento, em outras instâncias discursivas.

Quanto à questão do esquecimento, Pêcheux (2009) aponta dois esquecimentos possíveis. O primeiro é referente ao fato de que o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer, desconhecendo/esquecendo que ele já foi dito antes. O segundo esquecimento é da ordem da formulação do discurso, quando o sujeito esquece que existem outros sentidos possíveis para o enunciado, acreditando ser possível ter uma autonomia sobre a escolha das palavras e dos sentidos ao constituir um enunciado.

Segundo Indursky (2011, p.86) “o interdiscurso não é dotado de lacunas; ao contrário. Ele se apresenta totalmente saturado. Esta é a natureza do interdiscurso: reunir todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas”. É por abrigar todos esses sentidos, por estar incompleto, que o interdiscurso se torna diferente da memória discursiva. A memória discursiva, segundo Indursky (ibidem), diz respeito “à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos”. Apesar de memória discursiva e interdiscurso, às vezes, serem tratados como sinônimos, eles não podem ser confundidos. A esse respeito diz Indurski (ibidem, p. 87-88):

[...] há diferenças importantes entre as duas noções. A *memória discursiva* é regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma FD e, por essa razão, é *esburacada, lacunar*. Já o *interdiscurso* abarca a *memória discursiva referente ao complexo de todas as FD*. Ou seja, a memória que o interdiscurso compreende é uma memória ampla, totalizante e, por conseguinte *saturada*.

Ou seja, a memória discursiva sofre apagamentos, interferências e é justamente nesse momento que surge para o sujeito a ilusão necessária de que o discurso que ele produz é original e que não possui vínculo histórico (FLORÊNCIO *et.al.*, 2009).

Pêcheux (2008, p. 56) nos mostra que o discurso é prática social e mais do que uma estrutura, “é acontecimento, que articula uma atualidade a uma rede de memória. [...] Todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas”, uma vez que temos no discurso o social e o histórico como indissociáveis para compreender o seu sentido. Entre Formação Ideológica e Formação Discursiva, entre aquilo que pode e

deve ser dito e aquilo que não pode ser dito de jeito nenhum, encontra-se a categoria a ser estudada a seguir nesta seção, que é o silêncio.

3.6 Silêncio

O silêncio é a última categoria de AD a ser discutido neste trabalho, mas nem por isso ele deixa de ser importante para se compreender os efeitos de sentido de um discurso. O silêncio, apesar de ser a ausência do dizer em palavras, pode nos dizer muito na AD, uma vez que também constitui sentidos. Orlandi (2007, p. 12) acredita que

[...] mais importante é compreender que: 1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’.

Em outras palavras, a autora nos diz que o mais importante é compreender que uma maneira de estar no sentido é o silêncio. Ou seja, mesmo em silêncio o sujeito se posiciona. Existe também o modo de silenciar o sujeito, por outros fatores, através do “pôr em silêncio”. Segundo Orlandi (ibidem), “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”, ou seja, a relação daquilo que é dito com aquilo que não é dito pode ser contextualizada com o que a autora chama de poder-dizer. Quando eu quero dizer algo e não posso dizer dentro de um determinado espaço ou lugar, acontece a censura. Sobre essa questão, a referida autora (ibidem, p. 13) afirma:

[...] a censura é vista aqui por nós não como um dado que tem sua sede na consciência que um indivíduo tem de um sentido (proibido), mas como um fato produzido pela história. Pensada através da noção de silêncio, como veremos, a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não “vinga” em um lugar determinado. O sentido não pára (sic); ele muda de caminho.

A censura, neste caso, é apresentada como um processo de silenciamento que busca limitar o sujeito no percurso do sentido, porém é possível compreender que,

apesar de todas as barreiras colocadas, o sentido não pode ser contido, para continuar a significar. Ele muda o caminho; mesmo não significando em lugar determinado, ele faz significar em outros lugares. Portanto, mesmo que o silêncio exista na censura, ele é pensado por Orlandi (ibidem) como “migração de sentidos”, isto é, uma vez estancados em um lugar os sentidos migram para outro lugar buscando significar aquilo que era proibido dizer. Um exemplo dessa questão são as músicas que eram censuradas durante a ditadura militar no Brasil. A censura não é um fato da consciência individual do falante, mas do escopo geral, pois, como diz Orlandi (ibidem, p. 139), “o sujeito é proibido de circular pelas formações discursivas”, ou seja, a censura busca estancar o movimento social e histórico do sentido que produz os sujeitos em seu processo de identificação. Além disso, a censura não acontece necessariamente em uma hierarquia de cima pra baixo, ela pode acontecer entre iguais, e pode ser igualmente eficaz em seu objetivo.

Orlandi (ibidem, p. 14) diz ainda que “[...] o sentido sempre pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante”, ou seja, antes da linguagem vem o silêncio, ele é o princípio. No entanto, existem distinções no próprio silêncio, são elas: o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço, produz as condições para significar; o silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente “outras” palavras), para se dizer X é necessário não (deixar) dizer Y e o silêncio local, que se refere à censura propriamente dita (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura), ou seja, buscamos apagar os sentidos daquilo que queremos enunciar em determinados momentos; existe uma interdição no dizer (ORLANDI, ibidem).

O silêncio na produção de sentidos nos leva a perceber que ele produz consequências para o estudo da linguagem, e aponta para diferentes caminhos. É possível compreender o silêncio como um deslocamento em direção a duas fronteiras: a que existe entre aquilo que é dito e o não-dito e o que existe entre o dito (não-dito) e o que foi determinado a dizer pela exterioridade (ORLANDI, ibidem). Dada a complexidade da categoria, existem diversos motivos para se pensar o silêncio, entre elas, problematizar as noções de linearidade, literalidade, completude, pois conforme Orlandi (2009, p. 46), a “significação não se desenvolve sobre uma linha reta,

mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio”. De todo modo, o silêncio produz significados e é através dele que os sujeitos significam e se deixam significar, sendo essencial, portanto, no processo de análise do discurso.

3.7 *Corpus* de pesquisa

Diante do entendimento das categorias da AD francesa, filiada a Michel Pêcheux, que discutimos até o momento, compreendemos que se faz necessário, agora apresentar o *corpus* de pesquisa. É importante considerar que esta é uma etapa fundamental para o processo de análise do discurso e deve ser feita a partir dos objetivos do trabalho (MELO, 2007). Assim sendo, temos como objetivo principal analisar o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando compreender os seus efeitos de sentido, portanto o *corpus* desta pesquisa será delimitado a partir de materialidades inscritas no documento oficial da BNCC que foi publicado em 2018. Recorreremos a Courtine (2009, p. 54) que define *corpus* como sendo:

[...] um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção de um discurso. A constituição de um *corpus discursivo* é, com efeito, uma operação que consiste em realizar, por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado de acordo com um plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa. [grifo nosso]

Compreendemos que as sequências discursivas (SD) são as formas concretas do discurso. É a partir de sua análise, que podemos identificar as posições que o sujeito ocupa em relação às Formações Ideológicas (FI) e, por conseguinte, às Formações Discursivas (FD), uma vez que, como afirmam Florêncio *et. al.*(2009, p. 70): “[...] a ideologia tem em si a função de estabelecer um mecanismo estruturante do processo de significação que acontece nas relações sociais, e é no discurso que as formações ideológicas se materializam”. Sobre o processo de significação, Melo (2007, p. 96) nos esclarece que:

[...] não interessa o que a palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que foi enunciada. Esse percurso nos conduzirá ao sentido, uma vez que esse não está nas palavras, mas na discursividade, ou seja, na maneira como, no discurso a ideologia produz seus efeitos, uma vez que os sentidos estão sempre determinados ideologicamente.

Ou seja, a ideologia se faz presente nas relações sociais, produzindo efeitos de sentido para o discurso, portanto, a delimitação do *corpus* discursivo se torna um ponto de apoio e referência importante para se chegar à compreensão da totalidade do discurso. Melo (idem, p. 98) indica que:

[...] na definição do *corpus* o analista pode seguir caminhos variados que podem ser os seguintes: organizá-lo com uma ou várias sequências discursivas; com sequências discursivas produzidas por um ou vários locutores; [...] com sequências produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas, dentre outras possibilidades.

Neste trabalho, a partir do referencial teórico-metodológico da AD, optamos por realizar a constituição do *corpus*, recortando sequências discursivas do próprio documento da BNCC, ou seja de um mesmo locutor, por isso compreendemos que este é o discurso oficial da BNCC. Devido a suas dimensões, atualmente possuindo mais de 600 páginas, elegemos o seu capítulo de introdução para retirada das SD, uma vez que é nesta parte da BNCC que são apresentadas questões centrais deste documento como as competências gerais para a educação básica, assim como os seus fundamentos pedagógicos, que, no nosso entendimento, possibilitam o trabalho de análise.

Como critério orientador da seleção das sequências, além dos objetivos deste trabalho, optamos por recortar aquelas que apontam caminhos para a formação que a BNCC busca estabelecer na educação básica, assim como as diretrizes que buscam nortear esse documento. Consideramos que as SD selecionadas estão posicionadas em uma mesma Formação Ideológica (FI) por expressarem o discurso oficial da BNCC e também em uma mesma Formação Discursiva (FD). No percurso inicial de nossa análise, ao investigar as condições de produção amplas e estritas do discurso da BNCC discutidas na seção II, delimitamos algumas questões norteadoras baseadas em nossos objetivos específicos para a etapa de análise, sendo elas:

- Como os organismos internacionais influenciaram o discurso da BNCC de 2018?

- Qual o objetivo de um currículo focado para o desenvolvimento de competências?
- Como o lema do “aprender a aprender” se faz presente e é ressignificado na BNCC de 2018?
- Qual a concepção de formação humana que norteia o discurso da BNCC de 2018?

As nove sequências discursivas (SD) a serem analisadas na próxima seção são as seguintes:

SD1: Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 8)

SD2: CG2. 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. (BRASIL, 2018, p. 9)

SD3: CG6. 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. (BRASIL, 2018, p. 9)

SD4: CG8. 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. (BRASIL, 2018, p. 10)

SD5: CG9. 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. (BRASIL, 2018, p. 10)

SD6: CG10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10)

SD7: Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)

SD8: No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

SD9: Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 14)

Com efeito, após a definição do *corpus* de pesquisa a ser analisado, e utilizando os conceitos que estudamos nesta seção, temos uma base sólida e coerente para analisar esse discurso buscando desvelar os seus efeitos de sentido.

4. BNCC EM (DIS)CURSO: A EDUCAÇÃO É A BASE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que foi promulgado em 2018. A BNCC é um documento de caráter normativo para o currículo dos sistemas e redes de ensino, influenciando as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ao definir:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, **de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação - PNE. (BRASIL, 2018, p. 7) [grifo nosso]

Em 2018, seu site oficial, afirmava que a BNCC era o resultado de grandes avanços para a educação brasileira, uma vez que este documento visava modernizar o currículo, direcionar a educação brasileira para a “formação integral”, para a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, ao determinar os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e apropriação durante sua trajetória na educação básica - desde seu ingresso na educação infantil, até o fim do ensino médio. O site oficial da BNCC afirmava ainda que essa determinação dos conhecimentos essenciais diminuiria a desigualdade no país, uma vez que existindo um currículo único em todo o território nacional, os estudantes teriam acesso aos mesmos conhecimentos. Além disso, com a sua implantação, a educação brasileira iria se alinhar aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo, sendo uma “nova era” onde a “educação é a base”, deixando assim no passado, os signos do atraso, ineficiência, má qualidade e desigualdade, que estavam sendo relacionados à educação básica, principalmente a que ocorre nas escolas públicas.

O documento oficial da BNCC (BRASIL, 2018, p.5), afirma:

[...] a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, **além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.**[grifo nosso]

Ou seja, “a educação é a base”, para além do sentido da educação ser considerada como um pilar essencial para a formação de toda a sociedade, neste enunciado a palavra base remete também à BNCC, que passa a definir todo o percurso a ser percorrido pela educação brasileira, portanto a educação se torna de fato a Base, pois ela se faz presente desde a construção dos currículos das escolas, da produção dos materiais utilizados na sala de aula, até a formação inicial e continuada dos professores no Ensino Superior, entre outros. Seu documento oficial (BRASIL, 2018, p. 5) afirma que “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Por isso, compreendemos que a análise do discurso da BNCC, pode nos dizer muito sobre o que se espera para a educação brasileira, uma vez que neste documento, encontramos os fundamentos para a educação que se pretende estabelecer no país.

Em uma primeira leitura, o discurso da BNCC pode encher os olhos e ser visto como um documento progressista, extremamente positivo para a educação e que, de fato, pode conduzir esta área para avanços significativos e necessários. O discurso oficial da BNCC, materializado em seu site oficial, expressa que esse documento busca formar uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, orientada por “princípios éticos, políticos e estéticos”, onde os estudantes dos diferentes estados brasileiros terão acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, uma vez que o currículo será unificado em um país com dimensões continentais, diminuindo assim também a desigualdade. Como não achar esse discurso bonito e atrativo? Como se opor a essas questões? Afinal, todos queremos isso para a educação, não é mesmo?

Em suma, com esse discurso oficial, buscou-se formar um consenso sobre os benefícios de se ter um currículo unificado, norteando a educação básica no país. Para isso, o Estado investiu em propagandas de televisão, com um comercial exibido diversas vezes, que apresentava a BNCC unificando classes sociais opostas em torno de um mesmo objetivo de aprendizagem. Na ocasião do comercial era apresentada uma aula sobre “CIDADANIA”; propagandas na internet, que utilizaram youtubers, que

têm como público alvo os mais jovens, para que as crianças e os adolescentes entendessem “as mudanças positivas” que haveria na escola, em uma linguagem mais simples. Além disso, em formações de professores totalmente voltadas para esse processo de aceitação da BNCC, pastoreadas pelo MEC, UNDIME e CONSED, onde foram disponibilizados para as secretarias municipais e estaduais de educação, todos os materiais de apoio necessários para esse processo no próprio site oficial da BNCC, como: slides; vídeos; trechos resumidos da BNCC; questionários a serem aplicados; entre outros. No entanto, os pressupostos teórico-metodológicos da AD francesa pecheuxtiana nos convidam a buscar os sentidos para além daqueles que se apresentam como evidentes. A partir do estudo das condições de produção amplas e estritas de produção do discurso da BNCC, realizadas na seção 2 deste trabalho, é possível considerar algumas questões que irão nos auxiliar no processo de análise.

Desde a década de 90 até os dias atuais, o Brasil é um dos países que seguem o receituário neoliberal dos organismos internacionais em todas as esferas sociais. A educação não escapa a esse fenômeno. Vivemos em um sistema capitalista em crise global, em que vão surgindo necessidades de adaptação para se adequar às novas demandas necessárias para a manutenção do sistema. Portanto, consideramos que o discurso da BNCC a ser analisado a seguir, se inscreve em uma Formação Ideológica Neoliberal e em uma Formação Discursiva do Mercado. O enunciado da **SD1** já nos possibilita reflexões acerca disso.

SD1: Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “**educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza**” (BRASIL, 2013), mostrando-se também **alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)**. (BRASIL, 2018, p. 8) [grifo nosso]

O enunciado da **SD1** utiliza uma citação para definir o papel da educação na BNCC. Esta citação foi retirada de um documento feito pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, intitulado Caderno de Educação em Direitos Humanos e foi publicado em 2013. A educação, segundo este discurso, “**deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza**”. Nesse sentido, ao utilizar o verbo **dever**, o enunciado

remete à obrigação que a educação tem de afirmar valores e estimular ações voltadas para a “**transformação da sociedade**”. A partir, das nossas investigações em torno das condições amplas de produção do discurso da BNCC, é possível compreender que o sistema de produção capitalista utiliza todas as suas forças, que são significativas, uma vez que possui os meios de produção, para manutenção e expansão do sistema. Portanto, uma verdadeira transformação da sociedade, dentro desses moldes é praticamente impossível, sendo contrária aos seus interesses. Então, a qual “**transformação da sociedade**” este enunciado se refere?

Para responder a essa questão se faz necessário compreender o papel que a educação exerce para o sistema de produção capitalista. Como vimos nas condições amplas de produção do discurso, a década de 1990 ficou marcada por grandes eventos feitos em parceria entre diferentes organismos internacionais para discutir a educação e definir o papel que ela deveria exercer dentro do sistema, atribuindo-lhe certo protagonismo e dando continuidade a ideias presentes na Teoria do Capital Humano que definia a educação como um importante investimento a ser feito para o desenvolvimento dos países. Em síntese, segundo Evangelista *et.al.*(2006, p.43) o papel definido para a educação era:

[...] elevar a qualificação média dos trabalhadores e assegurar o controle sobre eles, para conter o risco de uma rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos danosos da globalização. **A educação foi concebida como redentora**, solução de problemas econômicos e aliada à solução dos conflitos. [grifo nosso]

Como efeito destrutivo da expansão da globalização, assim como também de crises cíclicas do sistema de produção capitalista, houve o aumento acelerado e significativo da pobreza, além de inúmeras perdas de direitos para os trabalhadores. A educação foi vista como uma possível solução para esses problemas, uma vez que, essas questões representavam uma séria ameaça ao sistema, pois a memória social remetia a rebeliões que haviam ocorrido em alguns países ao redor do globo e ganhado força e apoio da população, justamente porque ela não tinha condições dignas de sobrevivência. Lima *et. al.* (2009, p. 308) esclarecem que:

[...] em tempos de mundialização do capital e de flexibilização do trabalho humano, marcados por mudanças tecnológicas e pela recomposição do sistema produtivo, o conhecimento assume papel relevante no contexto ideológico da sociedade capitalista e, por decorrência, há um revigoramento do mito de valorização da educação por sua relevância para o desenvolvimento das nações, voltando esta ao cerne das discussões políticas e econômicas. As propostas globalizantes são veiculadas por organizações multilaterais, como o Banco Mundial, articulador do processo de integração das nações ao liberalismo. Pautados nestas diretrizes, os países vêm promovendo ajustes em suas economias, bem como reformas sociais e educacionais para ajustar-se aos novos padrões de acumulação da sociedade capitalista.

Na busca para encontrar soluções possíveis, que não abalasses os pilares do sistema capitalista, uma vez, que na realidade não importam as condições do povo, desde que o sistema esteja salvo, a educação foi colocada no papel central, para controle da população e para aliviar a pobreza. Seguindo o pensamento de que, mesmo que não seja possível extinguir esses problemas sociais por completo, ao menos é possível minimizar os danos causados por esses problemas oriundos do próprio sistema. Duarte (2008, p.14) esclarece que o papel da educação no sistema capitalista,

[...] seria justamente o de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, **gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.** [Grifo nosso]

O enunciado que indica a “**transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa**”, presente na **SD1**, refere-se a uma utopia, que acena com a possibilidade de existência de um capitalismo humanizado, onde as contradições de classe foram superadas e os problemas atuais são outros, como a “**preservação da natureza**”. Assim, podemos dizer que o sentido desta **SD** indica que a educação na BNCC ainda é vista como a peça fundamental que alivia os problemas sociais decorrentes do próprio sistema de produção capitalista, como a pobreza, a desigualdade, a injustiça, muito presentes no Brasil.

Transformar a sociedade dentro dessa concepção burguesa de educação é muito difícil, praticamente impossível, uma vez que para isso acontecer é necessária a total superação desse sistema, pois ele é a origem desses problemas sociais e certamente este não é o objetivo da BNCC. Em suma, o papel da educação, dentro

dessa concepção, seria justamente o de buscar a conciliação, o consenso, a cooperação, a solidariedade, com o propósito de apagar/silenciar as contradições de classe desse sistema, uma vez que essas “simples diferenças” estariam superadas e as questões atuais a serem resolvidas através da educação seriam outras mais importantes no contexto atual.

No segmento da **SD1**, observamos também a presença dos organismos internacionais quando expressa claramente que a definição apresentada para o papel da educação está “**alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)**”. Segundo o site da Plataforma Agenda 2030³ (2015), idealizado para auxiliar na divulgação de suas metas,

[...] a Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. **São objetivos e metas claras, para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades e atuem no espírito de uma parceria global que orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro.**[grifo nosso]

Esta agenda surgiu a partir de um documento que foi realizado em 2015 na Assembleia Geral da ONU em Nova York, intitulado “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que apresenta o propósito de ser um guia para as ações da comunidade internacional nos próximos anos, desenvolvendo um plano de ação para todas as pessoas e o planeta.

Esse documento foi assinado por 193 Estados-membros da ONU, entre eles o Brasil, e foi feito em parceria entre a ONU e mais vinte e oito organismos internacionais, entre eles, o BM, o FMI e a OMC. Com dezessete objetivos integrados, buscam mesclar, o que eles consideram como as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental, com metas que irão estimular e apoiar ações em cinco áreas, consideradas de importância crucial para a humanidade, sendo elas: as Pessoas, o Planeta, a Prosperidade, a Paz e as Parcerias, como podemos ver na representação abaixo:

³ <http://www.agenda2030.org.br>

Figura 7 – A Agenda 2030 voltada para o desenvolvimento sustentável



Fonte: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/#:-:text=A%20Agenda%202030%20%C3%A9%20um,dentro%20dos%20limites%20do%20planeta.>

Das ações apresentadas na imagem, duas são importantes para esta análise. A ação voltada para as Pessoas que é erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade e a de Prosperidade que visa garantir vidas prósperas e plenas em harmonia com a natureza. Em síntese, a Agenda 2030 reforça o discurso voltado para a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, como o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Observamos que este documento propõe que, com intervenções específicas, estratégias sólidas, recursos adequados e vontade política, até mesmo os países mais pobres são capazes de progredir em um caminho mais sustentável e resiliente até 2030.

Compreendemos, a partir das nossas investigações em torno das CPD, que os organismos internacionais atuam como tutores nas reformas dos Estados Nacionais em todas as áreas, incluindo a educação. A BNCC está **alinhada** à Agenda 2030, mas compreendemos que a influência exercida pelos organismos internacionais vai além de um simples alinhamento. Como indicamos, nas CPD estritas, a partir das reflexões de Marsiglia *et. al.*(2017) quando nos dizem que participaram do processo de elaboração da BNCC, entidades e pesquisadores que estavam interessados nas alterações de orientação curricular do país. Mesmo que este documento tenha tido

uma “participação popular” por meio de seminários e consultas públicas, ele foi organizado em gabinete. Marsiglia *et. al.* (2017, p. 108) reiteram que o processo de elaboração da BNCC,

[...] reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e **fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.** [grifo nosso]

Ou seja, para além da parceria entre o MEC, o CONSED e a UNDIME, existiu uma Organização Não Governamental (ONG), que atuou de maneira incisiva no processo de elaboração da BNCC. A partir dessa constatação, surgem alguns questionamentos. Que ONG é essa? Quem faz parte dessa ONG? Quais os interesses da ONG para se ter uma base nacional comum no país?

A ONG Movimento pela Base Nacional Comum, que é a atual ONG Movimento pela Base, se define em seu site oficial⁴ como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedicam à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. O discurso inicial é que buscam promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros e apresentam como missão o trabalho para garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam cumpridos, apoiando o processo de implementação da BNCC em todas as redes e escolas públicas do país. Além disso, a ONG Movimento pela Base (OMPB, 2020) articulou:

[...] o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. **Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos.** Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes. [grifo nosso]

Ou seja, inquestionavelmente a ONG Movimento pela Base atuou nos processos de elaboração e implementação da BNCC. Essa atuação acontece com

⁴ <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

mais peso, após a troca nos cargos estratégicos do MEC, que ocorreu após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, quando essa ONG passou a ter relações ainda mais estreitas com o MEC, uma vez que membros do seu Conselho Executivo passaram a fazer parte da pasta, como o ex-ministro Rossieli Soares da Silva (que foi o sucessor do Ministro Mendonça Filho) e a ex-secretária executiva do MEC Maria Helena Guimarães de Castro. Para além destes, essa ONG é composta ainda por fundações e institutos da iniciativa privada, como: a Fundação Lemann; a Fundação Roberto Marinho; o Instituto Ayrton Senna; o Instituto Inspirare; o Instituto Natura; o Instituto Unibanco; o Itaú BBA, entre outros. Em uma rápida busca em seus sites oficiais é possível encontrar que essas fundações e institutos são apoiados e financiados, em sua maioria, por organismos internacionais como: BID, BM, OMC, FMI, entre outros.

A ONG Movimento pela Base, afirma ainda em seu site oficial que defendeu sete princípios de orientação para a construção da BNCC e o seu papel era justamente o de garantir que esses princípios fossem respeitados e seguidos ao longo do processo de elaboração. Sendo esses princípios:

01. Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade; 02. Clareza e objetividade; 03. Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais; 04. Obrigatoriedade para todas as escolas de Educação Básica do Brasil; 05. Diversidade como parte integrante; 06. Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos; 07. Construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas. (OMPBNCC, 2015)

Compreendemos que esses princípios estão alinhados ao discurso dos documentos que norteiam o receituário neoliberal para a educação e que são impostos pelos organismos internacionais para os países que estão em desenvolvimento. Os sete princípios foram respeitados no processo de elaboração da BNCC, influenciando diretamente a organização estrutural deste documento, no entanto, é possível constatar um processo de silenciamento do trabalho desta ONG, visto as proporções de sua atuação. Em nenhum momento, a ONG é citada no documento oficial da BNCC, pois o que se apresenta em seu discurso, é que o processo de elaboração da BNCC foi democrático com seminários em todos os estados da federação e com cerca de 12 milhões de consultas públicas. Apesar de a

ONG Movimento pela Base ser uma ONG sem fins lucrativos e “apartidária”, existe uma concepção de mundo baseada na sociedade capitalista que conduz a sua atuação, ou seja, seu discurso se inscreve em uma Formação Ideológica Neoliberal, até porque as fundações e institutos da iniciativa privada, que compõem o seu quadro de membros são filiados a grandes empresas e bancos brasileiros, estando também inserida na Formação Discursiva do Mercado.

É importante ressaltar ainda, que essa ONG é uma extensão da atuação de outra ONG mais conhecida, chamada de Movimento Todos pela Educação que atua desde 2006 no Brasil. Em seu site oficial⁵ essa ONG é definida como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, sem ligação com partidos políticos, que possibilita o diálogo com todos, afirmando ainda que nunca recebeu recursos do governo e que tem como propósito melhorar a educação no Brasil, “impulsionando a qualidade e a equidade na educação básica”. Sua atuação é voltada para a produção de estudos e pesquisas sobre a educação e para a mobilização da sociedade pela melhoria da qualidade da Educação, articulando com o poder público políticas educacionais que garantam a aprendizagem de todas as crianças e jovens. Utiliza como um de seus lemas: Queremos um país melhor! Como? Com educação de qualidade para todos. A ONG Movimento Todos pela Educação deu seus primeiros passos em 2005, quando líderes empresariais se reuniram buscando refletir sobre a educação brasileira. Segundo Marsiglia *et. al.* (2017, p. 113) esse grupo argumentava que:

[...] as políticas educacionais desenvolvidas no país até então **comprometiam os interesses empresariais, dada a baixa “qualidade” apresentada.** Diante disso, para orientar a definição da política educacional, foi criado, em 2006, o organismo empresarial “Todos pela Educação”, cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. [grifo nosso]

Ou seja, esses empresários consideravam a educação brasileira de baixa “qualidade” o que comprometia seus interesses, uma vez que se precisava de mão de obra qualificada para atuar no mercado brasileiro. Essa ONG foi criada para atender às demandas dos empresários brasileiros de uma educação que conseguisse adequar-se à nova configuração do capitalismo. Defendendo uma educação norteada

⁵<https://www.todospelaeducacao.org.br/>

pelo discurso presente no relatório final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A referida conferência ocorreu em 1990, apresentando a importância de os países investirem na educação básica e na garantia de desenvolver nos estudantes as necessidades básicas de aprendizagem, que podem ser resumidas a ler, escrever, saber se expressar, fazer contas, solucionar problemas, ter conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, necessários à formação dos trabalhadores. Marsiglia *et.al.*, (2017, p. 113) reiteram que, a concepção desta ONG:

[...] envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros. Tais referências foram incorporadas pela política educacional recente e permitiram o avanço da subordinação da escola pública ao programa neoliberal de sociedade e educação.

Sob a alegação de estabelecer uma educação de qualidade para Todos e de garantir esses direitos básicos de aprendizagem, o projeto de educação da classe dominante, do empresariado brasileiro, dos organismos internacionais, avança na escola pública brasileira, uma vez que deixa claro que ela é o grande foco dessas instituições, por meio das políticas educacionais de concepção neoliberal. Os organismos internacionais e as fundações e institutos da iniciativa privada que fazem parte da ONG Movimento pela Base são aqueles que antes já faziam parte do Movimento Todos pela Educação. Com as novas demandas do sistema de produção capitalista, a classe empresarial brasileira passou a defender uma nova intervenção curricular no Brasil.

Compreendemos, portanto, que a BNCC, não está apenas “**alinhada**”, como foi também uma exigência dos organismos internacionais, utilizando os marcos legais já existentes, para fundamentar sua construção. Também utilizaram essas ONG’s para produzir consenso na sociedade civil sobre a necessidade de se ter uma base comum curricular, silenciando que a BNCC foi feita para atender às demandas dos organismos internacionais e das classes dominantes para a manutenção e também para o alinhamento às novas configurações da sociedade capitalista, em uma espécie de privatização do público, adequando-se à agenda neoliberal. Peroni (2018, p. 214-215) ressalta que:

[...] a mercantilização da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. **Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe.** [grifo nosso]

Quando falamos sobre a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais, e na educação como um todo, percebemos que tudo está conectado uma vez que os organismos internacionais são extremamente organizados. A BNCC é influenciada por documentos da década de 90, que mesmo após tantos anos ressurgem e são apresentados como sendo inovadores. No entanto, percebe-se o retorno à memória discursiva da educação como redentora para a sociedade e também da Escola Nova, ao propor esse protagonismo do aluno no desenvolvimento de competências e habilidades, entre outras questões, como veremos a seguir.

4.1 A mercantilização da educação básica: o discurso das competências gerais

De acordo com as discussões realizadas até o momento, é possível considerar que a BNCC foi um documento que sofreu interferências consideráveis em seu processo de elaboração e de implementação. Essas interferências ocorreram tanto por parte dos organismos internacionais, como também das fundações e institutos da iniciativa privada, ligados às grandes empresas e bancos brasileiros que formam a ONG Movimento pela Base. Compreendemos, portanto, que a BNCC foi e está sendo utilizada como um importante instrumento no processo de mercantilização da educação pública. Esse processo ocorre quando a educação pública sofre reformas que estejam de acordo com os princípios e a lógica do mercado, para atender as suas novas demandas e contribuir para a manutenção do sistema de produção capitalista. Segundo Peroni (2018, p. 2013),

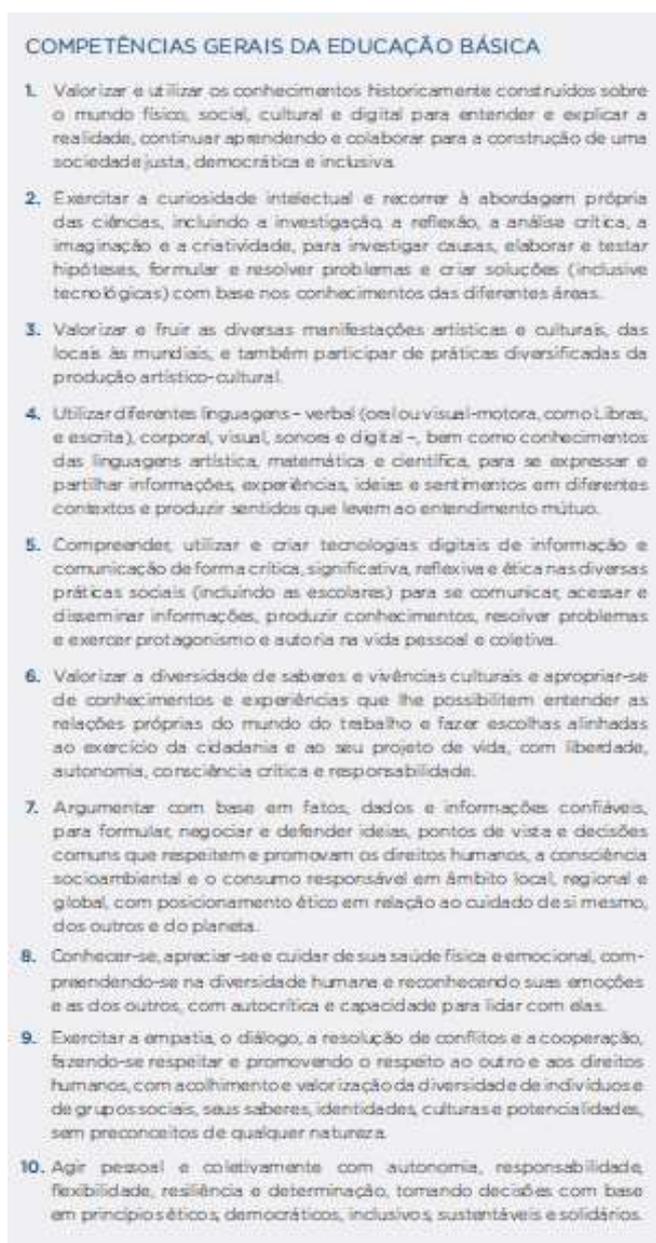
[...] existem várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; **ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional.**[grifo nosso]

Nesse caso, o privado acabou definindo o público, pois a BNCC pode ser entendida como uma política pública educacional que atende a interesses privados. Observamos essa questão, quando a BNCC apresenta como foco de todo o processo de aprendizagem, o desenvolvimento de dez competências gerais. Segundo Ramos (2002, p. 407) competência é “uma noção originária da psicologia, que chama a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras”. Esse discurso foi introduzido na educação, a partir do Relatório Delors de 1996, que discutimos anteriormente nas CPD. Neste relatório, segundo Delors *et. al.* (2000, p. 89) a educação tem como função: “transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das **competências do futuro**” [grifo nosso]. Além disso, ao citar uma prática pedagógica fundamentada em quatro pilares do conhecimento, indica que é preciso aprender a fazer “a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, **a competência que torna a pessoa apta** a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (ibidem, p. 101) [grifo nosso]. Esse discurso não é novidade na educação brasileira, uma vez que essa concepção já se fez presente nos PCN, que foram publicados em 1997. No entanto, existe uma diferença crucial entre esses documentos, uma vez que os PCN não eram obrigatórios por lei e a BNCC é imposta para todas as etapas da Educação Básica. A ONG Movimento pela Base, defendeu o discurso das competências na BNCC e exalta essa questão, ao apresentar em seu site oficial que:

[...] a base da aprendizagem proposta pela BNCC é um conjunto de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. As competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, atitudes e valores essenciais para preparar os estudantes para a sociedade do século 21. As 10 competências traduzem o que chamamos de educação integral, que leva em consideração todos os aspectos a serem desenvolvidos nas crianças e jovens: intelectual, emocional, corporal, social, cultural. As 10 competências aparecem no texto introdutório da BNCC e rege todas as definições de competências e habilidades específicas das etapas, áreas e componentes. (OMP, 2020) [grifo nosso]

Segundo o documento oficial da BNCC (BRASIL, 2018), as aprendizagens essenciais⁶ que são os conhecimentos que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, devem ter como objetivo assegurar aos estudantes o desenvolvimento dessas competências gerais. Como podemos ver abaixo, são dez as competências gerais definidas na BNCC para a Educação Básica.

Figura 8 – Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9-10)

⁶Este conceito tem fundamento nas necessidades básicas de aprendizagem apresentadas no relatório da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, discutidas anteriormente nas CPD.

Compreendemos que essas competências norteiam a concepção de formação humana que a BNCC pretende para os seus estudantes, na medida em que devem ser introduzidas desde a educação infantil, até o ensino médio, tendo como objetivo “preparar os estudantes para a sociedade do século 21” em relação aos aspectos: “intelectual, emocional, corporal, social, cultural”. No documento oficial da BNCC, competência é definida como a mobilização de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para **resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**” (BRASIL, 2018, p. 8) [Grifo nosso]. Sendo assim, compreendemos que inserido em uma Formação Ideológica Neoliberal, o discurso das competências expressa vinculação a uma Formação Discursiva do Mercado, uma vez que indica a necessidade de seu desenvolvimento para atender a demandas complexas relacionadas a três eixos, sendo um deles o “**mundo do trabalho**”.

Seguindo o receituário do Relatório Delors (2000) onde se afirma que a educação deve “transmitir [...] mais saberes e saber-fazer evolutivos”, os Fundamentos Pedagógicos da BNCC enfatizam a necessidade de indicar de maneira clara e objetiva o que os alunos devem “saber” (relacionados à constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (quando ocorre a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver tais demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018). Durante a definição do *corpus* de pesquisa deste trabalho, compreendemos a importância de analisar esse discurso das competências gerais, pois identificamos que ele produz efeitos de sentido que precisam ser desvelados. Por isso, selecionamos cinco sequências discursivas das dez competências gerais, para análise.

SD2: CG2. 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**. (BRASIL, 2018, p. 9) [grifo nosso]

Inicialmente, a **SD2** chama a atenção ao utilizar oito verbos de ação, sendo eles: **exercitar, recorrer, investigar, elaborar, testar, formular, resolver, criar**. Os verbos presentes neste enunciado, nos remetem a uma educação que tem como prioridade a aquisição do método científico, para essa educação “mais ativa”, presente no discurso do “aprender a aprender”, discutidas em nossas CPD, em detrimento dos saberes historicamente produzidos. Marsiglia *et. al.* (2017, p. 108) compreendem a educação como:

[...] um processo de ensino e **aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade**. Sua origem se confunde com a do próprio ser humano. Este, se distingue dos demais animais pois, fundamentalmente, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem necessidade de adaptar a natureza a si. Neste processo de transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano se humaniza, constitui sua existência, aprende, ensina e produz cultura. Assim, sua formação ocorre nesse processo de produção e reprodução da cultura. **E nestas bases, a produção do conhecimento e a educação não estão separados da forma como se constitui a sociedade. São, portanto, historicamente produzidos.**[grifo nosso]

Essa concepção se inscreve em uma Formação Ideológica e Discursiva diferente da **SD2**, uma vez que a aquisição do método científico é um atalho a todo esse processo descrito por Marsiglia. A esse respeito Duarte (2001, p. 58) afirma que:

[...] trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. [...] O indivíduo, nessa concepção, só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma.

Portanto, sendo necessária uma atividade autônoma ele precisa “**exercitar a curiosidade intelectual**” e “**recorrer à abordagem própria das ciências**”, uma vez que dentro desta concepção de educação o estudante aprende a partir das experiências adquiridas. O professor não tem mais o papel de transmitir os conhecimentos que foram historicamente produzidos; apenas possibilitar um terreno fértil para que os alunos possam aprender, a partir da sua “**curiosidade intelectual**” e responder suas questões a partir da “**abordagem própria das ciências**”. No Relatório Delors *et. al.* (1998, p.101) isto se materializa em um dos quatro pilares do conhecimento, ao afirmar que é preciso aprender a conhecer, “combinando uma

cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida”.

Nesse caso, não é mais necessário que os alunos tenham acesso aos conteúdos amplos das diferentes disciplinas, de maneira concreta e completa. Dentro dessa concepção é necessário apenas ter acesso a uma cultura geral, para ter uma **“base nos conhecimentos das diferentes áreas”**, fornecendo meios para que, quando surgirem oportunidades de estudar um conteúdo em profundidade, o aluno saiba operar os instrumentos necessários, beneficiando-se das oportunidades de educação que são oferecidas ao longo da vida. Compreende-se que, se estas não foram oferecidas, é porque não foram necessárias, retomando-se aí a memória discursiva escolanovista do “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2001, p. 29)

[...] é nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

Dentro dessa perspectiva de educação, os oito verbos de ação encontrados na **SD2** se alinham ao modo como os alunos devem se posicionar em sala de aula, como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, principalmente para “aprender a aprender”.

SD3: CG6. 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. (BRASIL, 2018, p. 9) [grifo nosso]

No enunciado da **SD3**, inicialmente, chama-nos a atenção a utilização dos verbos **“valorizar”** e **“apropriar-se”**. O verbo valorizar, nesse funcionamento discursivo, não remete ao sentido de atribuir valor. Segundo Cavalcante (2007, p. 134), a atribuição de valor “seria decorrência de uma posição crítica do sujeito, uma

vez que não existem valores absolutos, mas uma incessante luta entre diferentes valores, sempre em relação a diferentes circunstâncias”. Para tanto, o aluno necessitaria apropriar-se dos conhecimentos científicos que possibilitariam o conhecimento da realidade. Valorizar, nesse enunciado, continua a autora (ibidem, p. 135): “produz o sentido de reconhecer as qualidades, os méritos de um valor pré-estabelecido. Caberá ao aluno apenas a alternativa de reconhecer o valor da pluralidade de saberes e do patrimônio cultural brasileiro”. O aluno **“deve”** também **“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”**. Mas a que “mundo do trabalho” refere-se o enunciado? Qual sentido de trabalho está velado neste enunciado?

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, segundo Lukács (2013, p. 40), “o trabalho é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens”. Ainda sobre essa questão, afirma o referido autor (1997, p. 32), “também sob esse aspecto, o trabalho se revela como instrumento de **autocriação do homem como homem**” [grifo nosso]. Ou seja, como ser biológico, ele é produto do desenvolvimento natural, através do trabalho, ele se transforma em um ser social. Ele é o único ser que, ao invés de adaptar-se à natureza, transforma-a para atender a suas necessidades e, ao transformar a natureza, ele também se transforma.

Entretanto, não é a esse **“mundo do trabalho”** que o enunciado da **SD3** se refere. As **“relações próprias do mundo do trabalho”** que o aluno deve entender são as relações do trabalho assalariado, do trabalho alienado, cuja lógica é a produção da mais valia. Ou seja, as relações desiguais entre o trabalhador que vende sua força de trabalho e o patrão, dono dos meios de produção, que precisa explorar o trabalho do trabalhador, para acumular riqueza. Logo, as relações próprias desse **“mundo do trabalho”** que o aluno precisa entender são as relações de mando e subordinação. Mando dos proprietários dos meios de produção e subordinação do trabalhador que vende sua força de trabalho. Portanto, o aluno deve **“apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe permitam entender”** o seu lugar nesse “mundo”, na hierarquia da empresa, ou seja, o lugar de subordinado, que precisa produzir, atingir metas, para atender aos interesses do mercado – e assim **“fazer escolhas alinhadas ao**

exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade e autonomia” [grifo nosso]. Nesse último segmento da **SD3**, atribui-se ao aluno a responsabilidade por suas escolhas que devem estar **“alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida”**. Assim, o futuro do aluno depende exclusivamente de suas escolhas.

Enfatiza-se aí o discurso da liberdade de escolha e da autonomia. Ao induzir o estudante a acreditar que pode traçar “um projeto de vida” e fazer as escolhas que quiser, produz-se a ilusão de que basta querer e se esforçar para conquistar o que se quer, apagando-se, com isso as diferenças de classe, as desigualdades sociais. Com isso, segundo Cavalcante (2007), camufla-se a fragmentação do processo de formação do aluno, além de silenciar que ele “terá liberdade de escolher” dentro das limitações que a realidade da escola pública oferece.

SD4:CG8. 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. (BRASIL, 2018, p. 10) [grifo nosso]

A **SD4** ao enunciar **“conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”**, nos remete ao cuidado individual que cada um deve ter sobre sua saúde. Quem o faz adocece menos e produz mais, logo, o trabalhador que desenvolver algum problema de saúde, a culpa é exclusivamente sua pois, “não se conhece; não se aprecia; não se cuida”. Ou seja, a qualidade de vida do indivíduo depende unicamente dele próprio, do conhecimento de seu corpo e da adoção de hábitos saudáveis, nada tem a ver com suas condições de trabalho ou questões mais amplas que devem ser cuidadas pelo Estado.

Transfere-se assim para as vítimas a responsabilidade pela sua qualidade de vida. Dessa forma, silencia-se a origem do problema que, segundo Cavalcante (2007, p. 136), “tem sua origem nas condições precárias de vida a que está submetida uma grande parte da população brasileira, condenada a sobreviver sem terra, sem teto, sem emprego, sem saneamento básico” e, às vezes, em condições insalubres de trabalho. Além disso, no segmento da **SD4** o aluno deve reconhecer **“suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”**. A memória discursiva nos remete a um dos quatro pilares do conhecimento do Relatório Delors, que indica que o indivíduo deve “aprender a conviver”, uma vez que, deve desenvolver “a compreensão do outro e a percepção das interdependências” – realizar projetos

comuns e **preparar-se para gerenciar conflitos** – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS *et. al.*, 1998, p. 101) [grifo nosso]. Ou seja, esse discurso se faz presente para evitar atritos e desgastes no ambiente de trabalho, sempre fazendo uma autocrítica (reconhecendo sua culpa) em cada possível situação, para possibilitar esse ambiente de trabalho “mais saudável”. É interessante notar que tudo está interligado a essa responsabilidade colocada nas costas do trabalhador, sobre tudo e sobre todos. O patrão sai de cena, e tudo depende exclusivamente daqueles que precisam vender sua força de trabalho.

SD5: CG9. 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. (BRASIL, 2018, p. 10) [grifo nosso]

Compreendemos que o enunciado da **SD5** dá certa continuidade às discursividades presentes na **SD4**, no sentido de desenvolver a competência no aluno para o gerenciamento de conflitos, para aprender a conviver. Ao enfatizar a necessidade que o aluno tem de “**exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**”, assim como na **SD4**, compreendemos que esses dizeres constituem efeitos de sentido voltados para preparar os futuros trabalhadores para seus ambientes de trabalho, compreendendo-se por “**empatia**” o ato de buscar se colocar no lugar do outro e entender os seus posicionamentos, o “**diálogo**” essencial para instaurar uma boa comunicação entre as partes, a “**cooperação**” fundamental para um bom trabalho em equipe, portanto, o exercício de colocar em prática essas habilidades possibilita a “**resolução de conflitos**”.

No segmento da **SD4**, constatamos ainda a presença do multiculturalismo, quando se apresentam no enunciados, os seguintes dizeres: “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.” Segundo Marsiglia *et. al.* (2017) os pressupostos que determinam a estrutura da BNCC, ressaltam essa centralidade do documento para a presença da diversidade, do pluralismo, e na democracia (burguesa), uma visão de mundo que pertence ao discurso multiculturalista que ela (ibidem, p. 117) define como,

[...] uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Ou seja, o multiculturalismo é uma das vertentes pós-modernas que mais se faz presente nos currículos escolares. Um currículo orientado pelo multiculturalismo deve incluir: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade das diferentes culturas existentes. A autora (ibidem, p. 117) reitera que isso se torna problemático no momento em que o multiculturalismo estabelece que:

[...] a ciência é apenas a maneira pela qual um grupo social, neste caso, o dos cientistas, busca dar algum significado aos fenômenos da vida social e natural, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes, ou seja, não há uma hierarquia entre os saberes. **No mundo educacional, esse discurso reverbera a ideia de que a escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada, negando-se, dessa forma, o ideal de formação do sujeito racional e consciente.** [grifo nosso]

Malanthen (2016) esclarece que esses pressupostos do multiculturalismo apresentam um caráter problemático principalmente por duas razões: a primeira está relacionada à incoerência do discurso que é apresentado como sendo supostamente crítico, mas, ao contrário, é marcado pelo conformismo social e pela resiliência que caracterizam sua atitude, pois dentro dessa perspectiva não existe possibilidade de superação do capitalismo, mas sim uma possibilidade de inclusão no sistema, dando ênfase à ilusão de um sistema humano que possibilita um lugar para todos; a segunda é pelo fato de que, admitindo-se essa valorização da cultura de diferentes grupos sociais, por um lado, e a desvalorização da ciência e do conhecimento, por outro, em última instância, o multiculturalismo acaba por reforçar a política neoliberal de sucateamento da escola. O referido autor (ibidem, p. 19), ainda nos diz:

[...] a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

Em um país como o Brasil, repleto de desigualdade social, cultural, educacional, esse discurso se torna problemático. O multiculturalismo incentiva a “**valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**”, mas impossibilita perceber as diferenças que permeiam e a crítica ao sistema responsável por essas desigualdades. Existe, portanto, uma certa glamourização de grupos sociais que vivem em condições precárias, não existe discussão para transformar a realidade ocasionada por esses problemas sociais, apenas a discussão para incluir esses grupos nessa mesma sociedade. Com isso, os problemas não deixam de existir, apenas tomam outras formas e ficam mascarados pelo discurso de respeito e valorização da diversidade.

SD6:CG10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10) [grifo nosso]

O enunciado da **SD6** convoca o indivíduo a “**agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**”, e aponta que o indivíduo precisa tomar “decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” que regem a sociedade no qual estão inseridos. Nessa sequência, ditam-se ainda as regras que o trabalhador deve seguir, como ele deve agir para sobreviver no “**mundo do trabalho**”, sendo este assalariado e precarizado. É necessário então agir com “autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência”, criando assim consenso em torno desse discurso, pois como ficar contra algo que parece ser tão positivo?

Sobre essa questão Cavalcante (2007) afirma que o funcionamento da língua não é alheio à práxis discursiva, pois ele possibilita deslocamentos e condensações, metáforas, metonímias, estabelecendo um jogo discursivo que procura encobrir o que o sujeito tem a ilusão de não revelar. Assim, ao escolher os itens lexicais; autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência, enfatiza-se o discurso da liberdade e da autonomia, induzindo o indivíduo a acreditar que seu sucesso ou fracasso depende exclusivamente dele, de sua capacidade de flexibilizar-se, ou seja, adaptar-se às exigências estabelecidas pelo capital e ser resiliente, não desistir ante as adversidades. Com isso, busca-se apagar a luta de classes, a exploração do homem

pelo homem, as limitações impostas por uma sociedade desigual, fazendo com que os sujeitos acreditem que são os únicos responsáveis pelo seu futuro, onde o Estado lava as suas mãos e o sujeito se encontra sozinho.

É nesse sentido que Pêcheux (1995) afirma que o funcionamento da ideologia burguesa de exaltação à autonomia aprisiona todos os aspectos da subjetividade, inclusive o discursivo. Como diz Pêcheux (2008) todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe. Assim, os sujeitos assumem posições relacionadas às posições de classe, conseqüentemente, o discurso expressa posições assumidas pelos sujeitos em diferentes práticas sociais concretas. Seguindo essa ótica, ante a análise das materialidades presentes nas competências, podemos afirmar que os sujeitos do discurso da BNCC assumem a perspectiva do capital, trabalhando a favor delas e entendendo que elas são necessárias positivamente para a sociedade.

Para além das particularidades de cada sequência discursiva analisada, anteriormente, é possível identificar nas competências gerais, características que um bom trabalhador deve oferecer para o mercado de trabalho. Isso não acontece de maneira aleatória e sem intencionalidade. As competências gerais estariam, então, voltadas à preparação de um trabalhador “mais adequado” às novas demandas da sociedade capitalista. Esse seria então o foco para o desenvolvimento das competências gerais na Educação Básica, pois elas remetem às competências profissionais necessárias ao “**mundo do trabalho**”, termo que se faz tão presente no discurso da BNCC. Neste sentido, Nomeriano (2007, p. 59) indica que:

[...] as competências profissionais consistiriam na mobilização, por parte do trabalhador, de valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas tanto rotineiros quanto inusitados no campo profissional. Em contextos sócio econômicos tão instáveis, o desenvolvimento de competências profissionais proporcionaria condições de laboralidade ao trabalhador.

Isso se torna ainda mais problemático quando refletimos que existe certa ênfase no documento oficial da BNCC para desenvolver essas competências, desde a educação infantil, etapa que se trabalha com crianças ainda na primeira infância. As competências gerais estão intrinsecamente interligadas às competências profissionais, como podemos ver abaixo, neste anúncio de uma vaga de emprego em Alagoas que

apresenta as competências técnicas e comportamentais necessárias que os candidatos precisam ter para se candidatar para uma vaga de Auxiliar Administrativo.

Figura 9 – Anúncio de uma vaga de emprego no estado de Alagoas

Estamos Contratando!!

O [REDACTED] quer conhecer pessoas com determinação e Talentosas!

Você deseja fazer parte de uma empresa que tem o compromisso de oferecer sempre o melhor?

Então, candidate-se!

Auxiliar Administrativo

Requisitos: Ensino Médio Completo ou Graduando em Administração, marketing ou áreas afins, com cursos de atendimento ao cliente e Vendas.

O cargo requer vivência mínima de 1 ano com vendas!

Competências Técnicas : Atendimento ao Cliente, Fechamento de Caixa, Vendas e Negociação e Habilidades com o mundo digital.

Competências Comportamentais : Excelente Comunicabilidade, resiliência, bom relacionamento Interpessoal, disciplina, empatia e cordialidade.

Jornada de Trabalho: 44h/semanais.

Oferecemos Salário: R\$ 1.300,83
+ benefícios

Os currículos deverão ser enviados para o e-mail [REDACTED] **até o dia 21/08/2020.**

Fonte: Instagram @empregosal

Como falamos anteriormente, o anúncio refere-se a uma vaga para Auxiliar Administrativo, onde o candidato deve ter o Ensino Médio completo ou ser Graduando em Administração, em marketing ou áreas afins (mesmo que administração e marketing não sejam áreas correlatas). Ainda como requisito para preencher esta vaga, é necessário ter cursos de atendimento ao cliente e vendas, assim como vivência mínima de 1 ano com vendas. Essa “flexibilidade” define o diferencial do indivíduo, pois não existe uma função estabelecida de atuação na empresa, apesar de a vaga ser para Auxiliar Administrativo ele também vai atuar como vendedor. Esse anúncio nos possibilita refletir sobre a atuação do trabalhador (assalariado e

precarizado) no mercado atual, uma vez que ele precisa desenvolver e ter todas essas competências, além de administrar e exercer inúmeras funções, enfrentando uma jornada de 44 horas semanais, para ganhar um pouco mais de um salário mínimo. Para além disso, o que chamou nossa atenção foi justamente o fato de o anúncio citar as competências que o seu futuro trabalhador, precisa ter para preencher esta vaga, estando elas divididas em dois eixos: Competências Técnicas e Competências Comportamentais.

Nas Competências Técnicas o candidato precisa saber atender aos clientes; fechar o caixa; saber vender e negociar, além de ter habilidades no mundo digital. As Competências Comportamentais indicam a necessidade de se ter uma **excelente comunicabilidade, resiliência, bom relacionamento interpessoal, disciplina, empatia e cordialidade**. Portanto, é possível identificar que as competências comportamentais presentes nesse anúncio são aquelas que acabamos de encontrar em nossa análise, que se fazem presentes no discurso das competências gerais da BNCC, que devem ser trabalhadas em toda a Educação Básica. É possível perceber, portanto, a identificação dos dois enunciados com a Formação Discursiva do Mercado, pois os discursos se alinham e se tornam homogêneos. Segundo Cavalcante (2007, p. 43),

[...] uma formação discursiva estabelece um domínio de saber, um lugar em que as formações ideológicas operam, regulando **os sentidos e estabelecendo as formulações que são aceitáveis** (o que pode e deve ser dito) e outras inaceitáveis (o que não pode e não deve ser dito). [grifo nosso]

A BNCC, ao reproduzir esse discurso, atende aos interesses privados da classe empresarial que participou do processo de elaboração e implementação do referido documento, uma vez que prepara os estudantes para a sua futura condição de trabalhador assalariado e precarizado. No entanto, nessa posição, estarão os alunos que são filhos da classe trabalhadora, pois apesar de a BNCC tentar silenciar as contradições de classe existentes em nossa sociedade, reafirmadas ao enunciar nas propagandas oficiais que se “o currículo for o mesmo as oportunidades também serão”, elas continuam em funcionamento.

Compreendemos, a partir da análise das sequências discursivas, que as competências gerais reforçam as atuais relações de dominação e exploração do trabalhador, além de impor novas formas de disciplina e controle da mão de obra.

Apesar de aparentemente modernizar as práticas educativas, o que percebemos é a formação de indivíduos que estejam ajustados às novas demandas do sistema de produção capitalista. É importante refletir, com Marsiglia *et.al.* (2017, p. 116), como “essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim, entender melhor quais as ‘competências’ que o mercado exige dos indivíduos”. Percebe-se, portanto, nessas discursividades, a materialização do discurso do individualismo, do fim das classes sociais, em que o indivíduo pode tudo, basta querer. Com isso, busca-se apagar a luta de classes, a exploração do homem pelo homem, as limitações impostas por uma sociedade desigual, fazendo com que os sujeitos acreditem-se “livres” para “decidir o seu futuro”.

4.2 O discurso da BNCC: apontamentos sobre o currículo

De acordo com as nossas análises e investigações em torno das CPD, foi possível constatar que a BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais que contaram com o auxílio de fundações e institutos da iniciativa privada em seu processo de produção e organização, estando inserida em uma Formação Ideológica Neoliberal e alinhada a uma Formação Discursiva do Mercado. Ao analisar a parte inicial do documento oficial da BNCC, encontramos processos de silenciamento, uma vez que não se encontra no documento uma linha sequer sobre qual a perspectiva de currículo que o orienta, além de não informar também fundamentos teóricos para o trabalho do professor. Esses processos não ocorrem de maneira natural, Marsiglia *et.al.* (2017, p. 107) nos dizem que “as políticas curriculares ao longo dos anos de 1990 e 2000, têm justamente o objetivo de esvaziar a concepção de currículo com o objetivo de atender as “necessidades imediatas da classe trabalhadora.” A autora (*ibidem*) reitera ainda que:

[...] na fase de maior acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção. Levando em consideração que **o saber é também um meio de produção**, essa contradição atravessa também todo o campo educacional, pois se a **classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história**, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a.

A BNCC é, portanto um documento que silencia o acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, colocando em evidência métodos, procedimentos, competências e habilidades que estão voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital e da manutenção desse sistema. No entanto, esses conteúdos não deixam de ser inseridos na educação, mantendo o discurso de que a BNCC não é currículo, apenas um documento norteador deste processo. Compreendemos que isso possibilita que escolas da iniciativa privada continuem ofertando o amplo acesso desses conteúdos a seus alunos. Em contraponto, conhecendo a realidade da escola pública, o foco será dar conta do currículo mínimo apresentado pela BNCC, uma vez que as condições do trabalho pedagógico são outras e, além disso, a escola pública conta com um fator extra escolar que norteia seu trabalho pedagógico, que é justamente a política de avaliações em larga escala, feitas para avaliar o seu desempenho, apresentando metas que precisam ser “batidas”, como podemos ver na análise da SD7, feita a seguir.

SD7: Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, **o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).(BRASIL, 2018, p. 13) [grifo nosso]

Na **SD7** enuncia-se que “**o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos**”. Esse processo tem acontecido, justamente, por essa ser uma das principais orientações dos organismos internacionais para a educação, como vimos nas análises feitas anteriormente. Uma educação voltada para atender a necessidades básicas de aprendizagem com o foco no desenvolvimento de competências. Segundo Melo (2007, p. 109),

[...] a adoção do conceito de competência é um fenômeno que tem um sentido não só técnico, mas também político, tendo em vista que essa noção representa um processo de despolitização das relações sociais e individualização das reivindicações e das negociações coletivas que passam a pautar-se cada vez mais em parâmetros individuais e técnicos.

Um currículo que deveria ser voltado para possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e conhecimentos amplos, que foram historicamente produzidos pela humanidade, acaba reduzindo-se ao objetivo de desenvolver apenas competências, como é o caso da BNCC. Existe, portanto, um esvaziamento no currículo, pois ocorre a valorização de um currículo pragmático e superficial, voltado para atender as necessidades atuais da sociedade, segundo os organismos internacionais. A transmissão do conhecimento científico por parte da escola não é uma prioridade; o aluno precisa apenas “aprender a aprender”.

O segmento do enunciado da **SD7** nos diz ainda que um currículo com foco no desenvolvimento de competências é “**também o enfoque adotado nas avaliações internacionais**” e a seguir indica os organismos internacionais que controlam essas avaliações internacionais, sendo eles a **OCDE**, através do **PISA**; e a **UNESCO**, através do **LLECE**. Já discutimos anteriormente, tanto nas CPD como na análise da **SD1**, a influência que os organismos internacionais exercem na educação básica brasileira, mas as avaliações feitas em larga escala representam uma maneira ainda mais sofisticada de controle e imposição dessa concepção de educação, uma vez que essas práticas de avaliação em larga escala tomam o controle do processo pedagógico das escolas públicas, pois elas estão no centro dessa questão, sendo avaliadas. O que acontece, segundo Freitas (2016, p. 143) é que:

[...] como são milhares de objetivos a serem trabalhados durante o ensino básico, estabelecem-se processos de avaliação centrados em “competências e habilidades” consideradas básicas para o desenvolvimento do estudante (uma “matriz” de referência para a avaliação). Emerge dessa prática o entendimento de que a definição do que é a “boa educação” está contemplada na “matriz de referência”, a qual deve, então, dar base para a elaboração dos itens para os testes que deverão verificar se ela está, de fato, sendo implementada nas escolas. E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutirmos o que entendemos por ser uma boa educação. Cria-se uma identidade entre a “boa educação” e as competências e habilidades da matriz.

Os organismos internacionais buscam, portanto, controlar o processo de aprendizagem dos países que eles orientam, através das avaliações em larga escala. Essas avaliações têm como objetivo auditar essa aprendizagem que é produzida pelas escolas, utilizando a desculpa de apoiar o ensino em sala de aula, mas indicando se está sendo executado um “bom trabalho”, se os países estão possibilitando o desenvolvimento das “necessidades básicas de aprendizagem” e

também das “competências”. Nesse sentido Marsiglia *et. al.* (2017, p. 119) nos dizem que:

[...] existe uma expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema – redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, **tirando assim a obrigação do Estado**. [grifo nosso]

Como citamos em nossas CPD, na década de 90, durante o governo FHC, foi estabelecido o SAEB, que na época tinha justamente a função de aplicar provas que avaliassem a atuação dos PCN nas escolas, enquanto tentativa de um “currículo unificado”. As avaliações de larga escala nacionais, vêm se fortalecendo desde então. Hoje o INEP é o órgão responsável pelo planejamento e pela operacionalização das avaliações, representando o Brasil na OCDE e buscando alcançar o padrão de qualidade indicado pelo PISA⁷. As avaliações são aplicadas no Brasil, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Superior, uma vez que são aplicadas: a prova ANA; a prova Brasil; o ENEM e o ENADE. Segundo Freitas (2016) essas propostas de aplicação das avaliações tendem a produzir um “senso comum” na sociedade a favor dessas formulações, aderindo à crença de que essa competitividade é positiva, pois a avaliação responsabiliza os professores e a escola, caso os estudantes não alcancem os resultados esperados, fazendo assim com que o trabalho pedagógico seja mais eficaz. O referido autor (*ibidem*, p. 142) ainda indica que,

[...] as propostas de responsabilização verticalizada defendidas pelos reformadores empresariais da educação exigem que haja uma formulação clara dos objetivos de aprendizagem a serem obtidos, como forma de “verificar” o atingimento desses no processo de avaliação. Caso esses objetivos sejam formulados como uma “base nacional comum”, estabeleceu-se um processo de padronização em escala nacional. A argumentação vem bem “embalada”: “trata-se de garantir os direitos de aprendizagem”.

O discurso da BNCC, portanto, corrobora com o discurso das avaliações em larga escala. O problema dessas avaliações está justamente em visar “às necessidades básicas de aprendizagem” que os organismos internacionais apresentam como essenciais para a educação. Freitas (*ibidem*, p. 144) reitera que,

⁷ <http://portal.inep.gov.br/pisa>

[...] testes são sempre limitados e, além disso, quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de “preparação para o exame” do que de fato as habilidades “incorporadas” pelas crianças.

A escola pública, buscando insistentemente alcançar esse padrão de qualidade que é apresentado como meta, acaba priorizando esse “currículo mínimo”, esvaziando o currículo ainda mais. Mesmo que o discurso sobre a BNCC nos diga que esse documento não é o currículo, ele acaba se tornando. Atualmente, todas as escolas públicas se preocupam com as metas do IDEB; as secretarias municipais e estaduais fazem premiações voltadas para as escolas de maior nota, tudo para alcançar uma educação de “primeira qualidade”. Assim, o trabalho pedagógico da escola pública vai sendo moldado e perdendo a sua função social de dar a esses alunos acesso além do que se interpreta como mínimo. A **SD8** possibilita mais reflexões acerca dessa questão.

SD8: No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável **requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, **atuar com discernimento e responsabilidade** nos contextos das culturas digitais, **aplicar conhecimentos para resolver problemas**, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14) [grifo nosso]

Dentro de um contexto de crise global do capitalismo, o enunciado da **SD8**, ao ressaltar que estamos em um “**novo cenário mundial**”, produz efeitos de sentido que sugerem que este “**novo**” contexto exige que novas características precisam ser desenvolvidas nos estudantes, para que eles estejam adaptados para as novas demandas. Essas características são apresentadas no segmento da **SD8** e, como vimos nas análises anteriores, elas coincidem propositalmente com características que um bom profissional deve apresentar, capacitando esses estudantes para lidar com as novas demandas do “**mundo do trabalho**”.

É preciso que o estudante seja capaz de “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”. No entanto, para que o

estudante seja capaz de ser tudo isso a **SD8** enuncia que “**requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**”. Ou seja, no segmento da **SD8** ao usar a expressão “**muito mais**”, o enunciado indica que para ser esse indivíduo que a sociedade precisa não basta apenas o “**acúmulo de informações**”, que se refere aos saberes historicamente produzidos, mas “**requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**”.

Esse discurso defende, portanto, um currículo voltado para desenvolver as competências, para aprender a aprender em detrimento de um currículo voltado para os conteúdos amplos das disciplinas. Até porque o enunciado “**acúmulo de informações**” produz um efeito de sentido negativo, uma vez que quando se **acumula** algo, compreende-se que se está guardando porque não tem uso, e que não possui aplicação prática na vida cotidiana, pois se tivesse não estava sendo **acumulado**. Existe, portanto, uma exaltação do aprender a aprender, pois inserido nesta concepção, mais importante do que saber algo de fato é saber-fazer. Segundo Duarte (2008, p. 197),

[...] do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado.

É preciso que no fim de sua jornada na educação básica, já em sua formação inicial, segundo esta **SD8**, o estudante seja capaz de “**comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo, e responsável**” além de “**atuar com discernimento e responsabilidade**”, “aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo [...] buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”. Essas características estão em alta no “mundo do trabalho” atual. Ser resiliente é a qualidade da vez, por caracterizar um ser humano que mesmo com as adversidades continua se adaptando às novas demandas, sendo aberto, persistente e nunca desistindo, muito menos resistindo.

Além disso, os estudantes precisam desenvolver outras competências e habilidades necessárias para lidar e atender a “numerosas situações” do mundo do

trabalho, uma vez que eles não irão mais adquirir uma qualificação profissional para atender a apenas uma determinada função, como vimos anteriormente. Dentro do “**novo contexto**” não se sabe se ele conseguirá se posicionar no mercado, portanto, ele precisa ser flexível, realizando diferentes e inúmeras funções. Além de se desenvolver profissionalmente, é possível compreender que o discurso das “**competências para o aprender a aprender**” da BNCC também norteia o desenvolvimento emocional do aluno, para ele estar preparado para trabalhar em equipe, gerenciar conflitos, buscando menos atritos no ambiente de trabalho, evitando desgastes, sempre fazendo uma autocrítica em cada possível situação, procurando entender como ele ajudou o problema a surgir e como ele pode resolver.

Além disso, deve também ter responsabilidade social e pessoal, pois ele e só ele responde por tudo o que acontece em sua vida: é preciso ter autonomia, saber desenvolver suas potências, entre outras características valorizadas em um excelente trabalhador em um “**mundo do trabalho**” cada vez mais flexível. Neste “**novo cenário**” não existe mais campo de trabalho para os profissionais qualificados, não existe mais o *status* de empregabilidade, não existem mais empresas competindo por profissionais capacitados, como nos anos 90. Portanto, é necessário neste “**novo cenário**” também aprender a empreender, uma habilidade que vai contribuir para que você se torne o seu próprio patrão e não dependente do Estado. Isto se apresenta no próprio currículo da BNCC para o Ensino Médio que institui disciplinas voltadas para desenvolver as habilidades necessárias. Apesar do silenciamento sobre essa questão no capítulo de introdução do documento oficial da BNCC, por exemplo, existem escolas públicas atualmente que inserem em seus currículos conteúdos voltados para que os alunos aprendam a se portar em entrevistas de emprego.

SD9: Reconhece, assim, que **a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, **rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.** (BRASIL, 2018, p. 14) [grifo nosso]

O enunciado da **SD9** afirma que a BNCC reconhece que “**a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global**”. Mas afinal, que concepção de formação e desenvolvimento é essa?

O adjetivo “**global**” expressa a característica daquilo que é completo, integral e pleno. Portanto, a partir de nossas análises é possível considerar que esta concepção de formação e desenvolvimento presente no discurso da BNCC está pautada no desenvolvimento das suas dez competências gerais, que os currículos devem assegurar e que trazem justamente essa dimensão de formação integral; de desenvolvimento de múltiplas habilidades, que transitam entre as esferas cognitivas, sócio-emocionais e comunicativas (BOLZAN, 2019).

Como já vimos anteriormente, este discurso se faz presente, a partir do Relatório Delors (1998) como um prática pedagógica do “aprender a aprender” que é definida a partir de quatro pilares do conhecimento, sendo eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver. Esse discurso do aprender a aprender influencia as dez competências gerais e se faz presente na BNCC em muitos momentos, utilizando a justificativa de que não sabemos para que mundo estamos formando, pois ele se encontra em um processo de permanente mudança, portanto, é indispensável desenvolver esses tais cidadãos plenos, potencializados em suas múltiplas habilidades, a fim de que reúnam as competências necessárias para se viver no século XXI. Sobre essa questão, Duarte (2008, p. 197-198) nos diz que:

[...] ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança.

O segmento do enunciado da **SD9** ainda indica que esta concepção de formação e desenvolvimento global busca romper “**com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.**” Este enunciado passa então a designar como “**visões reducionistas**”, todos aqueles que discordam desta concepção, pois “**privilegiam**” uma ou outra dimensão. O grande diferencial, portanto, de um currículo baseado no desenvolvimento de competências é esse cidadão global, que nada sabe de concreto, mas está apto para o aprender a aprender. Duarte (2008, p. 150) reitera que:

[...] a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o “aprender a aprender”. O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado. [grifo nosso]

Segundo Marsiglia *et. al.* (2017, p. 118) o debate educacional tem sido hegemonizado pelas pedagogias do “aprender a aprender” e este nega o “trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do ensino do saber sistematizado”. O que acontece, portanto, é um esvaziamento do currículo escolar para enaltecer práticas que estejam relacionadas à **“formação e ao desenvolvimento global”**. Duarte (2008) ressalta ainda que isso significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Para Lima *et. al.* (2009, p. 308),

[...] as diretrizes pedagógicas veiculadas privilegiam o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a inserção engajada no mercado de trabalho, sendo o principal objetivo o de desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”, para que o indivíduo assim consiga sobressair-se. Estas propostas pedagógicas contribuem para a naturalização das relações capitalistas, impedindo que os indivíduos compreendam seu mecanismo interno, sua estrutura social de classes, limitando-se a adestrá-los para o trabalho. [grifo nosso]

Este discurso ganha mais peso em países que possuem uma grande desigualdade social, que são justamente aqueles onde os organismos internacionais atuam e norteiam as reformas educacionais, como vimos anteriormente nas CPD. Essa prática pedagógica, baseada nos quatro pilares do conhecimento, se torna perigosa, pois ela trata o conhecimento como se fosse algo inato, onde não é necessário esforço para ele afluir. Existe apenas a necessidade de saber utilizar os instrumentos para operacionalizar esses conhecimentos quando eles surgirem, conseqüentemente, é possível compreender que existe uma valorização dos conhecimentos práticos que o indivíduo adquire para “se virar” nesta sociedade, em detrimento dos saberes historicamente produzidos, mas isto acontece apenas na educação considerada “média”, destinada aos filhos da classe trabalhadora.

O perigo existe justamente em formar um abismo educacional em países que já possuem uma grande desigualdade social, uma vez que aqueles que podem pagar uma educação com acesso a um “número amplo de conhecimentos” obtêm vantagem sobre aqueles que estudam em escolas públicas que seguem este receituário da BNCC do “número reduzido”, criando assim uma espécie de competição onde aquele

que tem o privilégio de ter uma educação completa sabe que sempre vai estar à frente, em termos educacionais. Por exemplo, quando um aluno de escola pública consegue passar em um dos primeiros lugares do curso de medicina, isto se torna um evento, com matérias publicadas em revistas e jornais, pois esta é uma exceção à regra em um curso considerado “de elite”. Nessa prática não existe possibilidade de ampliar os horizontes dos alunos da escola pública, pois eles já têm papel estabelecido na sociedade, com uma formação moldada através do desenvolvimento das competências gerais na Educação Básica, para ser trabalhador assalariado, precarizado, que não faça confusão para o sistema. É construída, portanto, uma barreira por essas reformas curriculares, incluindo a BNCC, que dita até onde o estudante da escola pública pode chegar. Estudar se torna, literalmente, um ato de rebeldia contra o sistema, para que seja possível identificar esses processos e entrar na luta para transformar verdadeiramente a sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho tivemos como objetivo analisar o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando compreender os seus efeitos de sentido. Para alcançar este objetivo principal, realizamos inicialmente uma investigação sobre as condições amplas e estritas de produção do discurso da BNCC, examinando o ideário que norteou as reformas educacionais realizadas no Brasil desde os anos 1990 à atualidade.

A partir dessa discussão, identificamos elementos importantes para a análise, uma vez que a BNCC possui uma carga sócio-histórica-ideológica que definiu a sua elaboração e a maneira como ela deve atualmente nortear a educação básica no Brasil. Constatamos que esses processos estão inseridos no sistema de produção capitalista que, ao longo da história, vem passando por diversos momentos de crise. Essas crises apresentam novas demandas, necessárias para a manutenção do sistema e expansão de seus lucros, provocando modificações profundas nas relações de trabalho e nos processos produtivos que induzem também a mudanças nos processos formativos, uma vez que as demandas apresentadas são outras e é preciso ajustar todo o sistema para atender a essas novas exigências.

Foi assim, a partir da década de 90, com o desenvolvimento do ideário neoliberal no país, que a educação pública brasileira vai novamente passar por reformas para se adequar a essas novas demandas do capital, tendo como foco ajustar a escola para a preparação dos futuros trabalhadores. A visão em torno da educação, como sendo essencial para aliviar os problemas decorrentes do próprio sistema de produção capitalista e da globalização, toma força, e é influenciado diretamente pelos organismos internacionais, que marcaram forte presença neste setor, ao realizar grandes eventos para discutir o papel que a educação deveria exercer no sistema.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien produziu um relatório onde os países se comprometiam a assegurar uma educação básica de qualidade para todos, no entanto, essa educação básica estaria voltada para “necessidades básicas de aprendizagem”, que podem ser resumidas em ler, escrever, saber se expressar, fazer contas, solucionar problemas, além de ter conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para desenvolver suas

potencialidades. Esta ideia girava em torno da concepção, de que boa parte da população iria exercer um trabalho simples no decorrer da vida, portanto, não é necessário que estes tenham acesso a um número amplo de saberes; apenas o básico a ser utilizado. Dando continuidade a esse discurso, acontece em 1996 a reunião da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que produziu o Relatório Delors, que tinha como título “Educação: um tesouro a descobrir”. Este relatório ressaltava o papel da educação para o desenvolvimento dos países e apontava uma prática pedagógica que se materializa em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Nesta concepção, os alunos não precisam ter acesso a amplos saberes, mas apenas a uma cultura geral com um número reduzido de assuntos, pois mais importante do que se aprofundar no conteúdo das disciplinas é “aprender a aprender”, ou seja, desenvolver um método que possibilite a aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos para utilizar quando necessário.

Constatamos que essas concepções irão nortear a educação brasileira até os dias atuais, pois o Brasil é um dos países subordinados à tutoria dos organismos internacionais nas reformas, não só educacionais, mas também as voltadas para o Estado. Em um cenário de crise sistêmica do capitalismo, onde o Brasil se apresenta como um país com uma enorme desigualdade econômica, social, educacional e cultural, o Estado assume sua aliança com o sistema de produção capitalista, utilizando-se do discurso de que vivemos em tempos de crise e recessão, para jogar todo o ônus nas costas dos trabalhadores, retirando direitos fundamentais. Enquanto isso, as classes dominantes continuam intactas, mantendo seus privilégios e os bancos batendo recordes de lucro. A BNCC é fruto desse processo e das relações de exploração que demarcam esse sistema. Promulgada em 2018 e elaborada durante a crise política que culminou em um processo de *impeachment*, carrega consigo efeitos de sentido que nos (re)velam que educação se pretende ter no Brasil.

Adotamos como pressupostos teórico-metodológicos a Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux, onde o discurso é entendido como *práxis* humana, e se revela como uma síntese de múltiplas determinações – sociais, políticas, econômicas e culturais – formadoras de um conjunto complexo de saberes orientados pelas formações ideológicas de uma dada sociedade. Após discutir conceitos da AD essenciais para o processo de análise, constituímos o nosso *corpus*

de pesquisa, delimitado a partir de materialidades inscritas no documento oficial da BNCC, especificamente do seu capítulo de introdução. Assim, através da análise das nove sequências discursivas que foram selecionadas, buscamos responder as questões norteadoras que foram baseadas em nossos objetivos específicos, buscando entender como os organismos internacionais influenciaram o discurso da BNCC; qual o objetivo de um currículo focado no desenvolvimento de competências; como o lema “aprender a aprender” se faz presente e é ressignificado na BNCC e qual a concepção de formação humana que norteia o discurso da BNCC.

A análise das sequências discursivas possibilitou diversas reflexões e mostrou-nos que o discurso materializado na BNCC, reforça a educação como peça fundamental para aliviar os problemas sociais decorrentes do sistema de produção capitalista, como a pobreza, a desigualdade, a injustiça, e que se fazem presentes na sociedade brasileira, tendo a educação o papel essencial de buscar a conciliação, o consenso, a solidariedade com o propósito de apagar e silenciar as contradições de classe desse sistema. Constatamos também a presença dos organismos internacionais não apenas no campo das ideias, uma vez que a BNCC, entre outras concepções, utiliza a de educação voltada para desenvolver as "necessidades básicas de aprendizagem", assim como do desenvolvimento de competências para o “aprender a aprender”, mas também no processo de elaboração em si do documento, que contou com ampla participação da ONG Movimento pela Base. Essa ONG é constituída de fundações e instituições da iniciativa privada ligadas a grandes empresas e bancos brasileiros e também a organismos internacionais. Mesmo que se apresente como uma ONG sem fins lucrativos e sendo “apartidária”, existe uma concepção de mundo baseada na sociedade capitalista que conduz a sua atuação. Por isso, compreendemos que o discurso da BNCC se inscreve em uma Formação Ideológica Neoliberal e uma Formação Discursiva do Mercado, pois busca atender as demandas dos organismos internacionais e das classes dominantes para a manutenção e também para o alinhamento às novas configurações da sociedade capitalista, adequando assim a BNCC à agenda neoliberal.

A partir desta concepção, compreendemos que a BNCC foi uma reforma educacional alinhada aos princípios e à lógica do mercado, atendendo a interesses privados. Essa questão se confirma, quando o foco de todo o processo de aprendizagem na BNCC, está no desenvolvimento de dez competências gerais.

Partindo do pressuposto de que, competência é um conceito retirado da psicologia, que está interligado à noção de atributos que são mobilizados durante o trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras. Segundo o discurso das competências gerais presente na BNCC, o estudante precisa desenvolver competências relacionadas à comunicabilidade; à resiliência; ao cuidado pessoal; ao bom relacionamento interpessoal; à disciplina; autonomia; empatia; ao diálogo; à responsabilidade, cooperação, resolução de conflitos, entre outras. Compreendemos, portanto, que existe um direcionamento na BNCC sobre as competências que os estudantes devem desenvolver até o fim de sua formação básica, que são adequadas às exigências do mercado de trabalho, como vimos no discurso presente no anúncio de emprego, que está totalmente alinhado ao discurso das competências gerais, inscrevendo-se em uma mesma Formação Discursiva do Mercado.

Nessa perspectiva, a inserção no mundo do trabalho passa a exigir do trabalhador a capacidade crescente de adaptação aos processos de precarização e desemprego. Constata-se assim que a referida reforma é produto de uma sociedade capitalista em crise, onde o Estado que deveria ser o garantidor de direitos, auxilia as classes dominantes e atua no processo de eliminação dos direitos da classe trabalhadora, firmando seu papel essencial para manutenção do próprio sistema capitalista. Isso se materializa no documento da BNCC, que não possui sequer uma linha sobre qual a perspectiva de currículo que orienta o documento, tendo como foco apenas o desenvolvimento das competências gerais, esvaziando assim a concepção de um currículo que deveria ser voltado para possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e conhecimentos amplos, que foram historicamente produzidos pela humanidade. Essa questão é apontada pelo discurso da BNCC, como simples “acúmulo de informações” de um currículo que está baseado em “visões reducionistas” que buscam desenvolver apenas um aspecto nos alunos. A concepção de formação humana presente na BNCC, está voltada para a formação global, que seria justamente uma formação voltada para o desenvolvimento das competências gerais, materializando-se em um indivíduo que nada sabe de concreto mas que está apto para “aprender a aprender”, uma vez que vivemos em um mundo em constante mudança e não sabemos para que estamos formando estes alunos, então eles precisam reunir competências necessárias para se viver no século XXI, que estão,

não coincidentemente, diretamente ligadas às novas demandas do sistema de produção capitalista e ao mercado.

No entanto, essa concepção de educação voltada para o mínimo de saberes, se materializa apenas na escola pública, que é controlada através das avaliações em larga escala, que são idealizadas pelos organismos internacionais. Existe portanto uma elitização do saber sistematizado, pois enquanto as escolas públicas têm como foco o desenvolvimento das competências. As escolas privadas possibilitam o acesso amplo aos conhecimentos, criando assim um abismo educacional. Sendo assim, é, pois no sentido de adequar a educação da classe trabalhadora às necessidades imanentes à reprodução do capital, que o Estado, sendo um dos pilares fundamentais do sistema de produção capitalista, implanta a referida reforma cujos objetivos (não declarados) são: favorecer uma formação básica tendo como foco o desenvolvimento de competências essenciais para o mercado de trabalho; o esvaziamento do currículo escolar, oferecendo uma educação com um mínimo de conteúdo que impeça o conhecimento do real, impedindo os estudantes de terem acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade. A BNCC torna-se ainda mais perigosa, no momento em que passa, de fato, a atuar como sendo a Base da educação, pois irá nortear não apenas o currículo dos sistemas de ensino, mas também tudo o que está relacionado à educação, inclusive a formação inicial de professores no Ensino Superior, ao lançar no fim de 2019 - a BNC-formação - totalmente alinhada à BNCC, esvaziando também a formação de professores.

Apesar das dificuldades impostas, é necessário utilizar o próprio discurso da BNCC a nosso favor, e de fato buscar transformar essa sociedade em um lugar mais humano e socialmente justo, com uma educação feita pelo povo e para o povo, que atenda às suas reais necessidades e que lhe dê acesso ao conhecimento produzido em séculos pelos homens, mas isso só será possível com a superação do atual sistema de produção.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1985.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **O avesso do discurso: análise de práticas discursivas no campo do trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- AZEVEDO, Fernando de [et.al]. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). IN: **Revista HISTEDBR**. On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 23.out.2019
- BALDINI, Lauro José Siqueira; ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. A Análise Do Discurso No Brasil. IN: **Decálages**. vol. 1, 2014, art. 22.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa - da tramitação à aprovação em 1996. IN: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 14.mai.2020
- BOLZAN, Karina. **A formação integral do cidadão global**. Belo Horizonte: Escola Salesiana, 2019.
- BRASIL, Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 10.jul.2020
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em 16.jun.2020
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2018.

CAVALCANTE, M. do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió, EDUFAL, 2007.

CMET, Conferência Mundial sobre Educação para todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: Unicef, 1990.

COSTA, Edmilson. A terceira onda da crise: o capitalismo no olho do furacão – desarticulação monetário-financeira, depressão prolongada e lutas sociais. IN: PINHEIRO, Milton (Org.). **A reflexão marxista sobre os impasses do mundo atual**. São Paulo: outras expressões, 2012, p. 129-170.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: Edufscar, 2009.

DELORS, Jacques *et.al.*. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DELORS, Jacques *et.al.*. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA Eneida. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. IN: **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/220/2880> Acesso em: 03.set.2020

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. IN: **Letras**, [S.l.], n. 27, p. 39-46, dez. 2003. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896>. Acesso em: 25. set. 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade. IN: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. N.2, p. 241-249, jul/dez. 2008.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do Discurso**: fundamentos & prática. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas educacionais: perdendo a ingenuidade. In: **Cad. CEDES**, Campinas, v. 99, p. 137-153, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 17-34.

- GAMA, Cláudio. **Crise**: A dívida externa do Terceiro Mundo. 2011. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/crise-a-divida-externa-do-terceiro-mundo>
Acesso em: 26.ago.2019
- GRUPPI, Luciano. A concepção do Estado em Marx e Engels. In: GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: LePM, 1987.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). IN: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. IN:INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni. P (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- LIMA, Michelle Fernandes; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Resenha do livro: DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. IN: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, p.308-310, mai. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/res02_33esp.pdf Acesso em: 05.jul.2020
- LUKÁCS,György. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Maceió, 1997.
- LUKÁCS,György.**Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). IN: **Revista UFG**. Dezembro 2011, Ano XIII, nº 11, p. 98-108.
- MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. IN: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008b.
- MELO, Kátia M. S. de. **Formação e Profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.
- MELO, Kátia M. S. de. **Discurso, Consenso e Conflito**: a (re)significação da profissão docente no Brasil. Maceió: EDUFAL, 2011.
- MÉSZÁROS, István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. IN: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. **Verbete - Estado Mínimo**. Campinas: HISTEDBR, Unicamp, 2006. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm
 Acesso em: 16.jun.2020

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. In: **Lutas Sociais**. N. 1. 2016. Disponível em:
http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf Acesso em: 14.out.2019

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. IN: **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vol. 20. 2017.

NOMERIANO, Aline Soares. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EDUFAL, 2007.

OMPBN, ONG Movimento pela Base Nacional Comum. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. Brasília, 2015.

OMP, ONG Movimento pela Base. **Quem somos**. Brasília, 2020. Disponível em:
<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 30.jun.2020

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. Ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. IN: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A contribuição de John Dewey para a educação. IN: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 14.mar.2020

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. IN: **Currículo sem Fronteiras**. v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018

RAMOS, Nogueira Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. IN: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p.405-427.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de

- pesquisa. IN: **Tempo**. 2008. pág. 32-55. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf> > Acesso em: 26.jun.2014
- SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- SEITENFUS, Ricardo A. S. **Manual das Organizações Internacionais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. Petropolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. IN: FERNANDES, Angela Viana Machado; SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino Machado. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **Discurso, velhice e classes sociais**: A dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: Edufal, 2007.
- SILVA, Maurício Roberto da; DICKMANN, Ivo; BERNARTT, Maria de Lourdes. Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, “apagamento dos direitos sociais”, “Educação Temer(ária)” e Escola sem Partido. IN: **Revista Pedagógica**. v. 19, n. 40. Jan/Abr 2017.
- SILVEIRA, Maicon Cândido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. IN: **Revista Senso Comum**, nº 1, 2009, p. 50-66. Disponível em: file:///E:/Downloads/9-Texto%20do%20artigo-35-1-10-20110912%20(1).pdf Acesso em: 16.out.2019
- SOUZA, Paulo Renato. Prefácio: A Educação ou a utopia necessária. IN: DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- TORRES, Rose M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **A educação mudando o Brasil**: uma abordagem discursiva da propaganda oficial. Maceió: Edufal, 2013.