



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG **UFMG**
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - PosLIN

HENRIQUE CAMPOS FREITAS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E (NOVOS) CURRÍCULOS: análise
discursivo-crítica acerca dos discursos instaurados sobre e na BNCC**

BELO HORIZONTE

2022

HENRIQUE CAMPOS FREITAS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E (NOVOS) CURRÍCULOS: análise
discursivo-crítica acerca dos discursos instaurados sobre e na BNCC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta

Coorientadora: Profa. Dra. Zaira Bomfante dos Santos

BELO HORIZONTE

2022

F866b

Freitas, Henrique Campos.

Base Nacional Comum Curricular e (Novos) Currículos [manuscrito] : análise discursivo-crítica acerca dos discursos instaurados sobre e na BNCC / Henrique Campos Freitas. – 2022.

1 recurso online (200 f. : il., tabs., color.) : pdf.

Orientadora: Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

Coorientadora: Zaira Bomfante dos Santos.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 195-200.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Funcionalismo (Linguística) – Teses. 3. Ensino – Legislação – Brasil – Teses. 4. Currículos – Teses. I. Pimenta, Sônia Maria de Oliveira. II. Santos, Zaira Bomfante dos. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD : 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E (NOVOS) CURRÍCULOS: ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA ACERCA DOS DISCURSOS INSTAURADOS SOBRE E NA BNCC

HENRIQUE CAMPOS FREITAS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Sonia Maria de Oliveira Pimenta - Orientadora

UFMG

Prof(a). Záira Bonfante dos Santo - Coorientadora

UFES

Prof(a). Ariel Novodvorski

UFU

Prof(a). Vânia Soares Barbosa

UFPI

Prof(a). Maria Carmen Aires Gomes

UFV

Prof(a). Rosane Cassia Santos e Campos

UFMG

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Cassia Santos e Campos, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 13/12/2022, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria de Oliveira Pimenta, Servidora aposentada**, em 16/12/2022, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Záira Bomfante dos Santos, Usuário Externo**, em 16/12/2022, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Carmen Aires Gomes, Usuário Externo**, em 16/12/2022, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ariel Novodvorski, Usuário Externo**, em 16/12/2022, às 20:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vânia Soares Barbosa, Usuária Externa**, em 28/12/2022, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1906780** e o código CRC **8441D828**.

A Deus, pela dom da vida, pela força e pela
sabedoria concedidas.

Com meus pais, exemplos de amor, de carinho e
de resiliência.

AGRADECIMENTOS

agradecer:

VTD

1. Mostrar-se grato ou reconhecido por benefício recebido.

VTDI

2. Demonstrar gratidão ou reconhecimento:

VINT

3 Manifestar gratidão ou agradecimento.

VTD

4. Compensar equivalentemente; retribuir.

Nas acepções do verbo agradecer¹ estão expressas a **gratidão**, o **reconhecimento**, o **agradecimento** e a **retribuição**. Todas elas relacionam-se com meu sentimento neste momento e que compartilho aqui.

Sou grato a Deus pelas oportunidades e pelos desafios colocados em meu caminho.

Reconheço e sou grato aos conhecimentos compartilhados pelos professores que fizeram (e fazem parte) deste percurso, principalmente às professoras Sônia Pimenta e Zaira Bomfante, pela orientação, além daqueles que contribuíram desde à minha banca de qualificação até nesta defesa: prof. Ariel, profa. Maria Carmem, profa. Vânia, Profa. Rosane, Profa. Fátima e Profa. Clarice. Este trabalho, sem o olhar de vocês, não é o mesmo.

Agradeço, imensamente e incansavelmente, a minha família por todo apoio concedido, pelos conselhos dados, pelas alegrias, pelas vitórias, pelas conquistas e pelas tristezas compartilhadas que me fortaleceram (e me fortalecem) a continuar e resistir neste mundo tão complexo.

Aos meus amigos e aos meus colegas, também gratidão, reconhecimento e agradecimento por emanarem suas boas energias para que eu pudesse chegar até aqui. Foram dias difíceis, a luta não acabou, mas aqui estou!

Agradeço, ainda, à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de

¹ Definição disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=agradecer>> Acesso em out. de 2022.

Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas oportunidades que tive em participar de congressos nacionais e internacionais a fim de apresentar o andar desta pesquisa.

Esta tese é a forma de retribuir à sociedade tudo aquilo que foi investido na minha educação, pois busquei refletir e desvelar os caminhos para os quais a educação brasileira vem sendo direcionada nos últimos anos. Portanto, este trabalho é um ato de resistência e de resiliência de um professor-pesquisador que acredita em uma educação equalitária; que acredita que, um dia, nós, professores, seremos reconhecidos pelo trabalho tão importante que desenvolvemos no auxílio à formação de cidadãos pensantes e críticos, agentes de transformação social.

" As pessoas felizes lembram o passado com gratidão, alegam-se com o presente e encaram o futuro, sem medo. "
Epicuro

[...] " And the air was full of thoughts and things to say.
But at times like these, only the small things are ever said.
Big things lurk unsaid inside" .

Arundhati Roy in " The God of Small Things"

RESUMO

Na educação brasileira, diversas diretrizes, parâmetros e resoluções foram publicadas a fim de tentar estabelecer uma pedagogia curricular que atendesse à formação integral do estudante. Entretanto, algumas dessas tentativas foram marcadas pela falta de discussões sobre questões culturais, sociais, étnicas-raciais dentre outras. Após a tentativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) de atender às metas estabelecidas para a melhoria da educação, em 2015 foi elaborada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de definir o conjunto de aprendizagens que todos os alunos deveriam desenvolver no seu percurso escolar. Partindo disso, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar, em textos publicados pela Fundação Lemann e pela Revista Nova Escola e no próprio texto da BNCC, quais discursos estão sendo construídos por meio da implementação da Base e qual(is) é(são) mobilizado(s) por ela, por meio da análise da Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e do aparato teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Como objetivos específicos, a tese buscou compreender a Base como um gênero situado de governança, identificar quais são os conhecimentos que estão sendo legitimados e, até mesmo, deslegitimados com a implementação da BNCC, além de analisar como essas vozes se posicionam discursivamente diante dos temas, saberes e conhecimentos. O *corpus* da tese foi composto por 28 textos escritos, coletados de dezembro de 2017 a fevereiro de 2022, sendo o texto completo da BNCC, 13 textos da Fundação Lemann, 13 textos da Revista Nova Escola e 1 publicado em conjunto pelas duas fundações (reportagens, entrevistas e notícias, todos relacionados à BNCC). A base metodológica deste trabalho foi quali-quantitativa (BORTONIRICARDO, 2008), pois foram combinadas as técnicas qualitativas e as quantitativas de análise dos dados a fim de compreender a qualidade das informações e dos fenômenos propostos para análise de forma a interpretá-los dentro do contexto e, ainda, dentro da conjuntura estatística oferecida pelo programa de análise lexical utilizado – *WordSmith Tools*®. Mediante as análises feitas foi possível identificar que os processos e as circunstâncias, utilizadas na construção dos textos que compõe o *corpus* de estudo, instauram um discurso sobre e na BNCC que evidenciam uma lógica explicativa para reforçar o argumento de que a educação é a Base, isto é, a justificativa e a defesa da argumentação de que a educação deve ser vista como um “serviço” que se adquire, justificando, assim, a privatização desse setor. O discurso produzido pela Base e reforçado nos textos da Fundação Lemann é um discurso de governança, pois, implicitamente, evidencia o foco das mudanças, que estão acontecendo por meio do enfoque nas aprendizagens essenciais, indicadas pelas competências trabalhadas em cada componente curricular, voltadas ao mundo do trabalho. Esses valores estão acima, inclusive, da preocupação de manter o aluno na escola e criar as condições mínimas de estudo. O discurso instaurado pela Fundação Lemann, por meio da relação entre os processos e as circunstâncias, argumenta na direção de reafirmar a Base como o documento que contém direcionamentos certos a fim de aproximar as aprendizagens, ditas como essenciais, para a formação do estudante que visa a estruturar seu projeto de vida e a preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, o discurso veiculado pela Nova Escola convida o leitor a refletir, mas, ao mesmo tempo, utiliza-se da estratégia retórica explanatória a fim de criar a “lógica das aparências”, que buscou apagar os problemas trazidos com a implementação da BNCC para evidenciar e justificar, o tempo todo, a formação dos estudantes por competências técnicas, retomando a visão tradicional do currículo, cujo objetivo estava voltando a atender as demandas do mercado de trabalho por meio da qualificação da mão de obra barata.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. BNCC. Currículo. Gênero de governança. Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT

In Brazilian education, several guidelines, parameters, and resolutions were published to try to establish a curriculum pedagogy that would meet the comprehensive education of the student. However, some of these attempts were marked by the non-idealization and strengthening of cultural, social, and other issues. After the National Education Council (CNE) attempted to meet the goals set for the improvement of education, in 2015, a National Common Curriculum Base (BNCC) was elaborated to define the set of learning that all students should develop in their school careers. Based on that, this research aimed to identify and analyse, in texts published by the Lemann Foundation and Nova Escola Journal and in the BNCC text itself, which discourses are being built through the implementation of the Base and which are mobilized by it, through the analysis of Transitivity (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1995, 2001, 2003). As specific objectives, this work tried to understand the Base as a genre of governance, identify what is the knowledge that is being legitimized and even delegitimized with the implementation of the BNCC, in addition to analysing how these voices are discursively positioned in front of the themes and knowledge. The corpus was composed of 28 written texts, collected from December 2017 to February 2022, being the whole BNCC, 13 texts of the Lemann Foundation, 13 texts of Nova Escola, and 1 text published jointly by the two foundations (reports, interviews, and news all related to the BNCC). The methodological basis of this work was qualitative-quantitative (BORTONIRICARDO, 2008) because the qualitative and quantitative techniques of data analysis were combined to understand the quality of the information and the phenomena proposed for analysis, to interpret them within the context and within the statistical framework that is offered by the lexical analysis program used - WordSmith Tools®. Through the analyses made, in general, it was possible to identify that the processes and circumstances, used in the construction of the texts that make up the corpus of study, establish a discourse on and in the BNCC that show an explanatory logic to strengthen the argument that education is the Base, that is, the justification and defense of the idea that education should be seen as a “service” that is acquired, thus justifying the privatization of this sector. The discourse produced by the Base and reinforced in the texts of the Lemann Foundation, is a discourse of governance, because, implicitly, it highlights the focus of the changes, which are happening through the focus on essential learning, indicated by the competencies worked in each curriculum component, aimed at the world of work. These values are even above the concern to keep the student in school and create the minimum conditions for study. The discourse established by the Lemann Foundation, through the relationship between processes and circumstances, argues in the direction of reaffirming the Base as the document that contains clear directions to approach the learning, said to be essential, for the formation of the student who aims to structure his life project and preparation for the world of work. However, the discourse conveyed by Nova Escola invites the reader to reflect, but at the same time, uses the rhetorical strategy explanatory in order to create the “logic of appearances”, which seeks to erase the problems brought by the implementation of BNCC to highlight and justify, all the time, the training of students by technical skills, resuming the traditional view of the curriculum, whose goal was back to meet the demands of the labour market through the qualification of cheap labour.

Keywords: Critical Discourse Analysis. BNCC. Curriculum. Governance genre. Systemic-Functional Linguistics.

RESUMEN

En la educación brasileña, se han publicado varias directrices, parámetros y resoluciones en un intento de establecer una pedagogía curricular que sirva a la formación integral del alumno. Sin embargo, algunos de estos intentos se caracterizaron por la falta de debates sobre cuestiones culturales, sociales, étnico-raciales y de otro tipo. Tras el intento del Consejo Nacional de Educación (CNE) de cumplir con las metas trazadas para la mejora de la educación, en 2015 se desarrolló una Base Curricular Nacional Común (BNCC) con el fin de definir el conjunto de aprendizajes que todos los estudiantes deben desarrollar en su trayectoria escolar. Con base en ello, esta investigación tuvo como objetivo general identificar y analizar, en textos publicados por la Fundación Lemann y la Revista Nova Escola y en el texto del propio BNCC, cuáles discursos están siendo construidos a través de la implantación de la Base y cuáles son movilizados por ella, a través del análisis de la Transitividad (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) y del aparato teórico y metodológico del Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Como objetivos específicos, la tesis buscó entender la Base como un género situado de la gobernanza, identificar cuáles son los saberes que están siendo legitimados e incluso deslegitimados con la implementación del BNCC, además de analizar cómo estas voces se posicionan discursivamente ante los temas, saberes y conocimientos. El corpus de la tesis se compuso de 28 textos escritos, recogidos entre diciembre de 2017 y febrero de 2022, siendo el texto completo del BNCC, 13 textos de la Fundación Lemann, trece 13 de la Revista Nova Escola y 1 publicado conjuntamente por las dos fundaciones (reportajes, entrevistas y noticias, todos relacionados con el BNCC). La base metodológica de este trabajo fue cualitativa-cuantitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), ya que se combinaron las técnicas cualitativas y cuantitativas de análisis de datos para comprender la calidad de la información y los fenómenos propuestos para el análisis, con el fin de interpretarlos dentro del contexto y también dentro del marco estadístico que ofrece el programa de análisis léxico utilizado - *WordSmith Tools*®. A través de los análisis realizados, fue posible identificar que los procesos y circunstancias, utilizados en la construcción de los textos que componen el corpus de estudio, establecen un discurso sobre y en el BNCC que muestran una lógica explicativa para fortalecer el argumento de que la educación es la Base, es decir, la justificación y defensa del argumento de que la educación debe ser vista como un “servicio” que se adquiere, justificando así la privatización de este sector. El discurso producido por la Base y, reforzado en los textos de la Fundación Lemann, es un discurso de la gobernanza, porque, implícitamente, destaca el foco de los cambios, que se están dando a través del enfoque en los aprendizajes esenciales, indicados por las competencias trabajadas en cada componente del currículo, dirigidas al mundo del trabajo. Estos valores están incluso por encima de la preocupación por mantener al alumno en la escuela y crear las condiciones mínimas para el estudio. El discurso establecido por la Fundación Lemann, a través de la relación entre procesos y circunstancias, argumenta en la dirección de reafirmar la Base como el documento que contiene orientaciones claras para abordar el aprendizaje, dicho esencial, para la formación del alumno que pretende estructurar su proyecto de vida y preparación para el mundo del trabajo. Sin embargo, el discurso transmitido por Nova Escola invita al lector a reflexionar, pero al mismo tiempo, utiliza la estrategia retórica explicativa con el fin de crear la “lógica de las apariencias”, que trató de borrar los problemas traídos con la aplicación de BNCC para resaltar y justificar, todo el tiempo, la formación de los estudiantes por competencias técnicas, retomando la visión tradicional del plan de estudios, cuyo objetivo era volver a satisfacer las demandas del mercado de trabajo a través de la cualificación de mano de obra barata.

Palabras clave: Análisis crítico del discurso. BNCC. Género de la gobernanza. Reanudar. Lingüística sistémico-funcional.

ABSTRAIT

Dans l'enseignement brésilien, plusieurs directives, paramètres et résolutions ont été publiés pour tenter d'établir une pédagogie curriculaire qui servirait à l'éducation complète de l'étudiant. Toutefois, certaines de ces tentatives ont été marquées par l'absence de discussions sur les questions culturelles, sociales, ethno- raciales et autres. Après la tentative du Conseil national de l'éducation (CNE) d'atteindre les objectifs fixés pour l'amélioration de l'éducation, en 2015, un socle commun des programmes nationaux (BNCC) a été élaboré afin de définir l'ensemble des apprentissages que tous les élèves doivent développer au cours de leur parcours scolaire. Partant de là, cette recherche avait pour objectif général d'identifier et d'analyser, dans les textes publiés par la Fondation Lemann et le magazine Nova Escola et dans le texte de la BNCC elle-même, quels discours se construisent à travers la mise en œuvre du socle et lesquels sont mobilisés par celui-ci, à travers l'analyse de la transitivité (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) et l'appareil théorique et méthodologique de l'analyse critique du discours (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). En tant qu'objectifs spécifiques, la thèse a cherché à comprendre la Base en tant que genre situé de la gouvernance, à identifier quels sont les savoirs qui sont légitimés et même délégitimés avec la mise en œuvre de la BNCC, en plus d'analyser comment ces voix sont positionnées discursivement devant les thèmes, les savoirs et les connaissances. Le corpus de la thèse était composé de 28 textes écrits, collectés de décembre 2017 à février 2022, étant le texte intégral de la BNCC, 13 textes de la Fondation Lemann, treize 13 du magazine Nova Escola et 1 publié conjointement par les deux fondations (rapports, interviews et nouvelles, tous liés à la BNCC). La base méthodologique de ce travail a été qualitative-quantitative (BORTONI-RICARDO, 2008), car les techniques qualitatives et quantitatives d'analyse des données ont été combinées afin de comprendre la qualité des informations et des phénomènes proposés à l'analyse, afin de les interpréter dans le contexte et aussi dans le cadre statistique qui est offert par le programme d'analyse lexicale utilisé - *WordSmith Tools*®. Grâce aux analyses effectuées, il a été possible d'identifier que les processus et les circonstances, utilisés dans la construction des textes qui composent le corpus d'étude, établissent un discours sur et dans la BNCC qui montrent une logique explicative pour renforcer l'argument que l'éducation est la Base, c'est-à-dire, la justification et la défense de l'argument que l'éducation doit être considérée comme un "service" qui est acquis, justifiant ainsi la privatisation de ce secteur. Le discours produit par la Base et, renforcé dans les textes de la Fondation Lemann, est un discours de gouvernance, car, implicitement, il met en évidence l'objectif des changements, qui se produisent à travers l'accent mis sur l'apprentissage essentiel, indiqué par les compétences travaillées dans chaque composante du curriculum, visant le monde du travail. Ces valeurs sont même supérieures au souci de maintenir l'élève à l'école et de créer les conditions minimales d'étude. Le discours établi par la Fondation Lemann, à travers la relation entre les processus et les circonstances, plaide dans le sens de la réaffirmation du socle comme le document qui contient des orientations claires pour aborder l'apprentissage, dit essentiel, pour la formation de l'élève qui vise à structurer son projet de vie et sa préparation au monde du travail. Cependant, le discours véhiculé par Nova Escola invite le lecteur à réfléchir, mais en même temps, utilise la stratégie rhétorique explicative afin de créer la "logique des apparences", qui a cherché à effacer les problèmes apportés avec la mise en œuvre de BNCC pour mettre en évidence et justifier, tout le temps, la formation des étudiants par des compétences techniques, reprenant la vision traditionnelle du programme d'études, dont le but était de répondre aux demandes du marché du travail par la qualification de la main-d'œuvre bon marché.

Mots-clés: Analyse critique du discours. BNCC. Reprendre. Genre de gouvernance. Linguistique systémique-fonctionnelle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: textos selecionados como <i>corpus</i> da pesquisa	30
Quadro 2: codificação e descrição do <i>corpus</i> de estudo	32
Quadro 3: exemplo de identificação da etiqueta aplicadas no <i>corpus</i>	35
Quadro 4: metafunção e seus reflexos na gramática.....	40
Quadro 5: o tripé da obra de Fairclough (2003)	44
Quadro 6: componentes da oração.....	49
Quadro 7: tipos de elementos circunstanciais	50
Quadro 8: percurso na construção dos currículos propostos pela BNCC para a educação básica	145

FIGURAS

Figura 1: busca dos textos nos <i>sites</i> da Fundação Lemann	28
Figura 2: filtros de busca no <i>site</i> da Fundação Lemann.....	29
Figura 3: busca dos textos nos <i>sites</i> da Nova Escola	30
Figura 4: limpeza do <i>corpus</i> após conversão	32
Figura 5: texto original antes da conversão.....	32
Figura 6: exemplo de inserção das etiquetas no <i>corpus</i>	35
Figura 7: exemplo de extração dos dados por meio da ferramenta <i>Concord</i>	36
Figura 8: sistemas do complexo oracional	46
Figura 9: o poder regulador do currículo junto com as outras “invenções”.....	95
Figura 10: palavras mais frequentes em relação à BNCC.....	176
Figura 11: sinônimos da palavra “educação”	177

TABELAS

Tabela 1: recorrência dos processos nos textos da BNCC	132
Tabela 2: recorrência dos tipos de circunstância no texto da BNCC.....	133
Tabela 3: processos mais recorrentes nos textos da Fundação Lemann	147
Tabela 4: circunstâncias mais recorrentes nos textos da Fundação Lemann	148
Tabela 5: processos mais recorrentes nos textos da Nova Escola	159
Tabela 6: circunstanciais mais recorrentes nos textos da Nova Escola	159
Tabela 7: tipos de processos mais recorrente no <i>corpus</i> de análise.....	178
Tabela 8: tipos de circunstâncias recorrente no <i>corpus</i> de análise	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do discurso (vertente francesa)
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EF	Ensino fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
EPC	Economia Política Cultural
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LC	Linguística de <i>Corpus</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de emenda constitucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PosLin	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PUC RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (RJ)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA, <i>CORPUS</i> DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	27
1.1 O <i>corpus</i> de estudo.....	27
1.2 Procedimentos metodológicos e de análise	33
1.2.1 Etiquetagem e extração dos dados.....	34
CAPÍTULO 2: A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA COMPREENDER AS DIMENSÕES DO TEXTO	39
CAPÍTULO 3: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD) COMO PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA DA LINGUAGEM	54
3.1 A Análise Crítica do Discurso (ACD).....	54
3.1.1 Os conceitos de discurso, poder, hegemonia e ideologia na perspectiva da ACD.....	59
3.1.2 A interação a partir dos cenários de negociação da diferença.....	78
3.1.3 Gêneros situados e gênero de governança	71
CAPÍTULO 4: CURRÍCULO(S) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA ATUAL CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	86
4.1 O histórico de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	86
4.2 Introdução sobre as teorias sobre o currículo	94
4.2.1 O currículo na perspectiva tradicional	99
4.2.2 O currículo na perspectiva crítica.....	107
4.2.3 O currículo na perspectiva pós-crítica	118
4.3 Das teorias contemporâneas sobre currículo à Base Nacional Comum Curricular	126
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	132
5.1 Análise dos discursos instaurados no texto da BNCC	132
5.2 Análise dos discursos instaurados no texto da Fundação Lemann	146
5.3 Análise dos discursos instaurados no texto da Nova Escola	158
5.4 Macroanálise.....	175
5.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um gênero situado de governança	179
CONCLUSÕES	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195

INTRODUÇÃO

O país vem passando por grandes mudanças sociais e políticas que nos fazem refletir, analisar e discutir acerca dos discursos que são enunciados a cada momento, levando em consideração que há embates de visões daqueles que pensam a educação e os currículos como bens de troca, atendendo aos interesses de grupos dominantes, que possuem outras visões/reflexões, frutos de longas discussões no espaço acadêmico. Assim, esses conflitos têm ocasionado reformas educacionais que ferem a educação como bem público, um direito².

Desde então, diversas diretrizes, parâmetros e resoluções foram publicadas a fim de tentar estabelecer uma pedagogia curricular que atendesse à formação integral do estudante. Entretanto, algumas dessas tentativas foram marcadas pela (não) idealização e o (não) fortalecimento do currículo, de questões culturais, sociais, étnicas-raciais no âmbito escolar. Nessas tentativas, buscou-se unificar somente os conteúdos mínimos a serem ensinados com o intuito de formar estudantes mais proficientes em, pelo menos, Língua Portuguesa e Matemática, como apontam os últimos dados do SAEB e da Prova Brasil³.

Porém, em um país com mais de 6,5 milhões de analfabetos⁴, há a preocupação em alcançar bons números para que a sociedade pense que as escolas estão cumprindo o papel do ensinar, os alunos o de aprender e os governantes estão investindo na educação a fim de que essas aprendizagens aconteçam. Na BNCC, por exemplo, não há um projeto ou um item que trata especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, em tese, é um nível de ensino que pode auxiliar no combate a essa desigualdade.

Nesse contexto, estudiosos da área de educação, tais como Candau (2000, 2006), Veiga-Neto (2004), Silva (2018), Aguiar e Dourados (2018), Zanatta et al. (2019) e Malanchen e Santos (2020), por exemplo, tentam traçar discussões para que haja, de fato, uma política curricular que atenda à formação omnilateral dos seres humanos de forma crítica e reflexiva.

Partindo desse cenário, podemos inferir que todo esse movimento faz com que os indivíduos não tenham acesso à cultura material e intelectual com objetivos traçados, pensados e articulados por outra perspectiva, que buscam alterar as políticas educacionais a cada novo

² Um exemplo disso está na matéria que pode ser conferida em: <<https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/o-governo-bolsonaro-contr-a-ciencia-a-politica-a-economia/>> Acesso em 28 dez. 2020.

³ Para ter acesso aos últimos resultados, conferir em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>> Acesso em 13 fev. 2021.

⁴ Para ter acesso aos dados apresentados, basta conferir em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167#:~:text=Analfabetismo%20no%20pa%C3%ADs%20cai%20de,7%25%20nos%20%C3%BAltimos%20oito%20anos>> Acesso em 19 de jul. 2022.

mandato. Nesse viés, não há uma educação que se fortaleça e que esteja em constante mudança para atender às necessidades do mundo moderno, mas para alinhar-se às demandas do mercado de trabalho.

Após diversas discussões do Conselho Nacional de Educação (CNE) para atender às metas estabelecidas para a melhoria da educação, de 2015 a 2017 foi elaborada uma Base Nacional Comum Curricular (conhecida como BNCC) a fim de definir o conjunto de aprendizagens que todos os alunos deveriam desenvolver no seu percurso escolar. Nesse sentido, de acordo com o MEC, o objetivo principal da Base é “ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, em 2021, estados e municípios tiveram que adequar seus currículos às normas que o documento apresenta, quanto aos conteúdos, as competências e as habilidades que deverão ser ensinadas, modificando, assim, a base curricular dos ensinos fundamental, médio e, até mesmo, os conteúdos presentes nos currículos do ensino superior nos cursos de formação de professores⁵. Entretanto, tais alterações entram em vigor, obrigatoriamente, em 2022.

Portanto, acredito ser necessário compreender, analisar e discutir a Base como um documento normativo de construção curricular e os discursos que estão entremeados na sociedade sobre ela. É importante buscar desvelar as vozes instauradas, na sociedade, por meio das marcas discursivas, sobre a construção e implementação da Base a fim de mostrar como esses pressupostos mercadológicos e administrativos. Nesse sentido, as teorias curriculares – tradicional, crítica e pós-crítica – podem ecoar nas concepções da BNCC cujo objetivo principal é garantir uma formação igualitária a todos os estudantes.

Pensando nisso, a BNCC (2018) traz a seguinte concepção sobre seu papel no contexto educacional.

Este documento normativo [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). [...] Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e **procedimentos**), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver **demandas** complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**. (BRASIL, 2018, p. 7-8, grifo nosso).

⁵ Conforme a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

Ao observar as palavras destacadas na citação extraída da BNCC (**procedimentos, demandas e mundo do trabalho**), penso que a Base pode ter um viés mais específico além daquele que é garantir uma formação justa, inclusiva e democrática a todos os estudantes porque esse vocabulário está presente nos discursos voltados para as novas propostas curriculares no mundo, como o que é proposto nos Estados Unidos⁶, e, ainda, naqueles do mundo globalizado, mercadológico, capitalista e midiático.

Nessa perspectiva, é notório que a Base vem tentar minimizar as discrepâncias que acontecem na formação dos alunos brasileiros, pois, por meio dela, qualquer estudante, independente de cor, raça, situação socioeconômica, região etc., poderá ter acesso às mesmas competências e habilidades ensinadas ao longo da trajetória escolar. Mas, em uma análise científica desse documento (cf. Malanchen e Santos (2020), Cóssio (2014) e Macedo (2014)), a posição de diversos pesquisadores em educação aponta que a Base, implicitamente, está voltada à formação tecnicista, mercadológica, para atender às demandas e interesses de representantes do setor empresarial.

Segundo as pesquisas mencionadas, a BNCC vai na contramão de qualquer política pedagógica que leve em consideração o papel do conhecimento científico na formação humana. Seguindo os pensamentos de Malanchen e Santos (2020), Cóssio (2014) e Macedo (2014), a Base não é currículo e muito menos um documento orientador para a construção de currículos, mas uma tentativa de moldar a formação dos indivíduos por meio da retomada da formação técnica motivada pela iniciativa privada.

Assim, é possível problematizar a construção de um currículo único, um currículo nacional assim como evidencia a BNCC. Nesse sentido, Apple⁷ (1994, p. 63) argumenta que

[...] existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

⁶ Segundo Freitas (2018, p. 92), “trata-se da ideia de um ‘padrão’ nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como *Common Core* (padrões para Língua Inglesa e Matemática) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Ainda segundo o autor, *Common Core State Standards Initiative* é um esforço conjunto da *National Governors Association Centre for Best Practices* e do *Council of Chief State School Officers* para desenvolver padrões comuns para o ensino da Língua Inglesa e Matemática para a Educação Básica estadunidense. Bill Gates financiou boa parte deste esforço”.

⁷ Vale ressaltar Apple (1994) discute sobre o currículo, de forma geral, mas apresenta questões específicas do contexto americano.

Nesse caminho, o problema mais grave que podemos enfrentar é a predominância da ideologia de certos grupos governantes, pois, se a formação do cidadão atende aos desejos e anseios das alianças presentes na produção do documento, fica subentendido a inclusão de propostas por esse grupo na política educacional, além da mercantilização de tudo que envolve a educação (a adoção de livros didáticos, compra de insumos para as escolas, alianças para a gestão escolar etc.). Mas, se não se encontram evidências desses interesses nos discursos sobre a BNCC, quais seriam os impactos, a curto, médio e longo prazo, na formação humana permeada pelos princípios presentes na Base?

Partindo disso, outro impacto importante para analisar-se esta questão é que a Base refletirá também na vida dos professores, pois como exemplifica Ferretti (2018, n. p.), “apenas as disciplinas de matemática e português serão obrigatórias nos três anos do ensino médio, com as demais aparecendo de forma ‘interdisciplinar’ organizada por ‘competências’ e ‘habilidades’”.

Em consonância com essas afirmações e com esses questionamentos, é importante que nós, enquanto docentes e pesquisadores, estejamos em constante reflexão e estudo sobre as mudanças que vão ocorrer em nosso contexto de trabalho e, ao trazer essa discussão, a sociedade permite agregar posições importantes e decisivas para a futura formação de nossos alunos.

Assim sendo, apresentar as teorias curriculares a fim de traçar paralelos na história e os desencadeamentos desses pensamentos atualmente, tanto nas formas impositivas da prescrição curricular quanto nos novos papéis sociais que a escola, alunos e professores vêm configurando no cenário brasileiro, pode ser uma das formas de identificar o problema social que vivenciamos e quais são os possíveis obstáculos que impedem, de fato, uma mudança nos paradigmas educacionais.

Um dos caminhos para identificar esse problema social, bem como o desencadeamento ao longo do tempo, é por meio da análise linguística, da análise do discurso que se constrói sobre o tema. Nesse sentido, em uma visão discursiva, Halliday (1978) orienta que é por meio da linguagem que conseguimos interagir socialmente, apresentar ideias, participar de atividades, expressar nossos pensamentos, opiniões etc.

Portanto, acredito que pode ser possível verificar, analisando o discurso presente no texto da BNCC e em textos midiáticos, as vozes que garantem a importância da Base na educação brasileira como um meio de mudanças no processo educacional, ou, até mesmo, outro(s) discurso(s) mostra(m) posicionamento(s) contrário(s) a esse, explicitando o objetivo da implementação desse documento pelos governantes.

Logo, este estudo **problematiza** as seguintes questões: (a) quais são os discursos presentes na BNCC em relação à sua implementação dentro da esfera social?; (b) como os discursos mobilizados por uma mídia especializada, em reportagens, notícias e entrevistas, e na própria BNCC, *corpus* deste estudo, apresentam, à sociedade, um modelo específico de formação por meio de um modelo de currículo (ou uma proposta de política curricular)?

Partindo disso, esta pesquisa tem como **objetivo geral** identificar e analisar, no texto da BNCC e em reportagens, entrevistas e notícias, publicados pela Fundação Lemann e pela Revista Nova Escola, quais discursos estão sendo construídos por meio da implementação da Base e qual(is) é(são) mobilizado(s) por ela, por meio da análise da Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e do aparato teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Como **objetivos específicos**, a tese buscará compreender a Base como um gênero situado de governança, identificar quais são os conhecimentos que estão sendo legitimados e, até mesmo, deslegitimados com a implementação da BNCC, analisando como essas vozes se posicionam discursivamente diante dos temas, saberes e conhecimentos.

Nessa conjuntura, a **hipótese de estudo** parte da ideia de que há o confronto de ideologias e de poderes que são evidenciados no processo discursivo sobre a implementação da BNCC revelando os discursos mais recorrentes na sociedade. Com isso, é possível observar qual é o objetivo com a efetivação de um modelo específico de formação humana (baseado nas competências).

A escolha por analisar o texto da BNCC, da revista Nova Escola e da Fundação Lemann justifica-se pela necessidade de compreender os discursos que são mobilizados, que são norteadores na construção dos currículos das escolas brasileiras em todos os níveis, estabelecendo um perfil de formação humana. Nesse caminho, os textos midiáticos, compostos pelas produções das instituições já mencionadas, parceiras nesse processo de implementação do documento, ampliam a visão do modelo de educação almejada socioeducacionalmente.

A fim de investigar os discursos instaurados sobre e na BNCC, recorro às contribuições da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)⁸ por apresentarem subsídios teóricos e metodológicos de análise do fenômeno linguístico de cunho social e político. A primeira foi eleita por apresentar mecanismos de investigação do funcionamento discursivo nas práticas sociais como forma de representação da realidade por meio do discurso. Já a segunda, busca representar as experiências (internas e externas) do

⁸ Os autores exponenciais dessas teorias são, respectivamente, Norman Fairclough e Michael Halliday.

indivíduo como forma de construir diferentes realidades, que são representadas discursivamente, por meio do significado ideacional da linguagem.

Portanto, devemos, ao propor uma análise do discurso, compreendermos os enunciados sob a ótica de dois estratos da linguagem, conforme apresenta Halliday (1978): o lexicogramatical e o semântico-discursivo, pois são esses que vão direcionar a sociosemântica natural do discurso.

Essas perspectivas estão baseadas nas concepções de Halliday (1989). O linguista britânico considera a linguagem como um construto social que parte de um sistema de significações a partir de certas escolhas, nas interações humanas. Nesse cenário, podemos observar os gêneros do discurso como uma das formas de materialização textual. Esses, por sua vez, orientam a análise discursivo-crítica, pois, segundo Silva e Espindola (2013, p. 272),

[...] a teoria dos gêneros permite-nos trazer para a consciência conhecimentos culturais compartilhados a partir da descrição de inúmeras formas linguísticas utilizadas para interagir socialmente, além de nos permitir refletir criticamente sobre como a cultura nos envolve. A noção de gênero fortalece o papel desempenhado pelo contexto na LSF.

Assim, para compreender um gênero discursivo na perspectiva crítica é necessário observar a cultura que o envolve e como os componentes linguísticos utilizados influenciam na interação entre interlocutores e sociedade. Como a base da LSF é sistêmica e funcional, podemos evidenciar uma análise discursiva mais próxima da realidade por meio da determinação dessa conjuntura em que o texto foi produzido. Ou seja, a análise dos elementos que compõe o enunciado é observada dentro de um contexto, de uma conjuntura sociodiscursiva.

Posto tais considerações, a tese se juntará aos outros estudos das Ciências Humanas que apresentam suas reflexões quanto à implementação da Base no contexto educacional, argumentando a respeito da construção discursiva desse documento normativo e os impactos que ela já está desencadeando e, ainda, desencadeará na sociedade, no contexto educacional.

Nesse cenário, a tese também proporá o desenvolvimento dessas reflexões pautadas a partir da Análise Crítica do Discurso visto que, nas palavras de Fairclough (2006, p. 22), é necessária “uma abordagem sistemática para teorizar e analisar o discurso como uma faceta da globalização, que pode mostrar vários efeitos do discurso, a relação entre eles e ajudar como explicá-los”⁹.

⁹ Todas as traduções foram elaboradas pelo pesquisador.

Partindo desse contexto, este estudo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), será a primeira a analisar esses elementos partindo das perspectivas teóricas já mencionadas, nos grupos de textos selecionados. Para essa afirmação, foi feita uma pesquisa prévia no repositório institucional da UFMG, delimitando os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PosLin com a palavra “BNCC”.

Para substanciar tudo o que foi apresentado até aqui, este trabalho seguirá o seguinte percurso: i) a introdução; ii) a metodologia de pesquisa e o *corpus* de estudo; iii) a fundamentação teórica; iv) a análise e discussão dos dados; v) as conclusões e vi) as referências bibliográficas.

O primeiro capítulo é dedicado à metodologia utilizada nesta tese, bem como a constituição do *corpus*, os procedimentos metodológicos e de análise. A opção por incluir o capítulo metodológico antes do capítulo de fundamentação teórica é justificada pelo fato de, durante todo o texto, a análise fazer parte das justificativas teóricas aqui adotadas. Portanto, busca-se provocar na leitura, de modo geral, um maior aprofundamento nas questões debatidas neste trabalho.

No capítulo seguinte, apresento a base teórica da Linguística Sistêmico-Funcional que auxiliou na compreensão aspectos lexicogramaticais e semânticos-discursivos dos textos analisados. Em sequência, no terceiro capítulo, estão as contribuições teóricas e metodológicas da Análise Crítica do Discurso, que direcionam a análise discursiva deste trabalho, com a noção de discurso, hegemonia, poder e ideologia.

O quarto capítulo apresenta as principais concepções norteadoras desta tese. Nesse momento, foram discutidas questões sobre os currículos e a BNCC por meio do percurso de constituição da Base, associado às principais teorias curriculares, a fim de relacioná-las com a concepção curricular que a BNCC traz às escolas a partir de 2022. Como resultado disso, é possível situar a Base como um gênero discursivo que se organiza como uma unidade formadora de sentido, com propósitos e intencionalidades discursivas determinadas.

Já no quinto capítulo, apresento as análises e as discussões dos dados com base nos preceitos teóricos apresentados nos capítulos anteriores a fim de compreender os discursos que são produzidos sobre e na BNCC e como esses discursos são representados por meio da linguagem.

[...] a systematic approach to theorizing and analysing discourse as a facet of globalization which can show these various effects of discourse and the relationship between them and help explain them (FAIRCLOUGH, 2006, p. 22).

Por fim, na conclusão, abordo os resultados obtidos com este estudo, entendendo que o que foi apresentado é uma pequena possibilidade de abordar as questões educacionais presentes atualmente no Brasil, como uma forma de lutar a favor dos direitos educacionais, isto é, lutar por uma educação de qualidade e com formação integral, omnilateral do ser humano, preparado para enfrentar a vida social e as rápidas transformações do mundo globalizado.

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA, *CORPUS* DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste capítulo, trato acerca do percurso metodológico adotado, bem como os procedimentos de análise que foram selecionados para o desenvolvimento do estudo. Conforme já explicitado, o diálogo entre as teorias sistêmico-funcional e a perspectiva sociodiscursiva da ACD serão as bases de análise do *corpus* selecionado, pois acredito que é por meio das escolhas lexicogramaticais que os discursos vão se constituindo e se difundindo na sociedade, seja para reforçar ou refutar ideias, premissas, pensamentos, ideologias e hegemonias.

Esses dois pressupostos – sistêmico-funcional e sociodiscursivo – não apresentam procedimentos únicos para análise de textos, mas possibilitam formas de criar métodos de análise e estudo da linguagem, pois, conforme Fairclough (2001, p. 275), “não há procedimento fixo para se fazer análise do discurso”. Portanto, neste capítulo de metodologia, reforço o problema a ser estudado, o *corpus* de estudo e os procedimentos metodológicos adotados para análise.

Vale ressaltar que a base metodológica deste trabalho é quali-quantitativa (BORTONIRICARDO, 2008), pois combina as técnicas qualitativas e as quantitativas de análise dos dados a fim de compreender a qualidade das informações e dos fenômenos propostos para análise, de forma a interpretá-los dentro do contexto e, ainda dentro da conjuntura estatística que é oferecida pelo programa de análise lexical utilizado.

1.1 O *corpus* de estudo

O *corpus* da tese é composto por vinte e oito (28) textos escritos, subdivididos nas categorias assim descritas:

(a) o **documento completo da BNCC** para a educação infantil, ensinos fundamental e médio, publicada em 2018 e

(b) **27 textos midiáticos**, sendo: treze (13) textos da Fundação Lemann, treze (13) da Revista Nova Escola e um (1) publicado em conjunto pelas duas fundações, dos seguintes gêneros: reportagens, entrevistas e notícias que trazem produções relacionadas à temática de estudo (BNCC).

Consideramos essas produções como *corpus* de análise, visto que, de acordo com Berber Sardinha (2004, p. 18), esse é

um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

O princípio trazido pelo autor se faz importante dentro dos estudos atuais, pois os dados linguísticos, devido sua extensão, amplitude e profundidade que, mediados pelo computador, facilitam a descrição e a análise por parte do pesquisador a fim de ter um olhar mais específico para o contexto.

Portanto, para a coleta e constituição do *corpus* de estudo foi observada, como critério de seleção dos textos, a relação dos textos com a temática deste trabalho, levando em consideração o período temporal de dezembro de 2017 a fevereiro de 2022¹⁰ que indicam o ano posterior à implementação da BNCC e os anos posteriores à obrigatoriedade de adequação de todas as instituições educacionais dos conteúdos propostos no documento orientador da Base.

Da amplitude de textos disponibilizados nos sites daquelas instituições – Fundação Lemann e Revista Nova Escola, foram selecionados textos resultantes da busca pela temática “BNCC”, conforme a figura 1.

Figura 1: busca dos textos nos *sites* da Fundação Lemann



Fonte: <fundacaolemann.org.br>

¹⁰ Vale ressaltar que os textos coletados neste período são aqueles publicados pela Nova Escola e pela Fundação Lemann em seus respectivos *sites* de notícias.

Conforme a figura 1 os textos da Fundação Lemann foram coletados na aba “em pauta”, levando em consideração o período de publicação mencionado no parágrafo anterior. Feito isso, o leitor é direcionado a uma página específica de busca em que podem ser aplicados filtros específicos para direcionar ainda mais as pesquisas—, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2: filtros de busca no *site* da Fundação Lemann

492 resultado(s)

BNCC

PERÍODO 12/17 A 02/22

MAIS RECENTES >

TIPOS DE CONTEÚDO

<input type="checkbox"/> Notícias	327
<input type="checkbox"/> Materiais	71
<input type="checkbox"/> Histórias	24
<input type="checkbox"/> Releases	59
<input type="checkbox"/> Na mídia	11

TEMAS

<input type="checkbox"/> Educação	337
<input type="checkbox"/> Liderança e Impacto Social	175
<input type="checkbox"/> Covid-19	8
<input type="checkbox"/> Artigos	4
<input type="checkbox"/> Pesquisas	7
<input type="checkbox"/> Relatórios	2
<input type="checkbox"/> Notícias Educação	8
<input type="checkbox"/> Notícias Liderança	3
<input type="checkbox"/> Na Mídia	2
<input type="checkbox"/> Internacional	1

FILTRAR

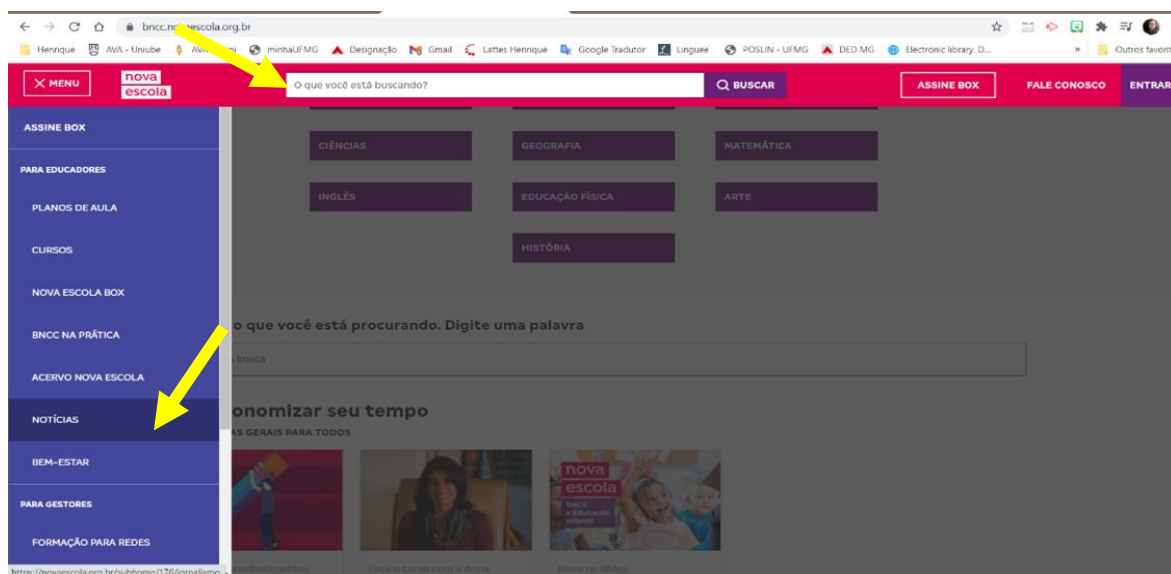
Notícia
A equidade racial no centro da recomposição das aprendizagens
Por Deloise Bacelar de Jesus →

Notícia
"Sou professora, uma mulher preta e vim para Nova York para estudar com tudo pago"
Conheça Inara Bezerra, estudante que colabora com o Brasil on Campus, iniciativa que conecta lideranças no exterior para que possam contribuir verdadeiramente para o avanço do Brasil. →

Fonte: <fundacaolemann.org.br/em-pauta>

Conforme mostra a figura 2, os filtros aplicados na página direcionada pelo *site* também foram os mesmos descritos: busca pela temática BNCC → período de dezembro de 2017 a fevereiro de 2022 → tipo de conteúdo: notícias, histórias, *releases* e na mídia → temas: educação, liderança e impacto social, COVID-19, artigos, pesquisas, relatórios, notícias Educação, notícias Liderança, na mídia e internacional.

Já a figura 3 apresenta o percurso de busca dos textos no *site* da revista Nova Escola.

Figura 3: busca dos textos nos *sites* da Nova Escola

Fonte: <bncc.novaescola.org.br>

Como apresentado na figura 3, no *site* da revista Nova Escola, a busca foi realizada por meio da aba “menu → notícias”, além da coleta no *site* específico, produzido pela Nova Escola para a BNCC, intitulado “BNCC na prática”.

O quadro 1 contém a síntese de todos os textos utilizados para análise neste trabalho.

Quadro 1: textos selecionados como *corpus* da pesquisa

DATA DE PUBLICAÇÃO	VEICULAÇÃO	TÍTULO DO TEXTO	LINK DE ACESSO
2018	Ministério da Educação (MEC)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
21/12/2017	Fundação Lemann	“A aprovação e a homologação da BNCC”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/a-aprovacao-e-a-homologacao-da-bncc
22/12/2017	Fundação Lemann	“O que é a BNCC?”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc
13/03/2018	Fundação Lemann	“Encontro sobre formação de professores e a BNCC”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/encontro-sobre-formacao-de-professores-e-a-bncc
05/04/2018	Fundação Lemann	“Uma educação com mais sentido para os jovens”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/uma-educacao-com-mais-sentido-para-os-jovens
11/05/2018	Fundação Lemann	“Debater a BNCC do Ensino Médio é uma oportunidade de mudança”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/debater-a-bncc-do-ensino-medio-e-uma-oportunidade-de-mudanca
12/07/2018	Fundação Lemann	“Guia das competências da BNCC”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/guia-das-competencias-da-bncc
14/12/2018	Fundação Lemann	“BNCC do Ensino Médio: 5 razões para continuar colaborando”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/bncc-do-ensino-medio-5-razoes-para-continuar-colaborando
04/04/2019	Fundação Lemann	“Brasil terá 6 escolas públicas com método japonês de ensino”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/brasil-tera-6-escolas-publicas-com-metodo-japones-de-ensino
16/09/2020	Fundação Lemann	“Artigo: desafio da educação é recomeçar, melhor”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/artigo-desafio-da-educacao-e-recomecar-melhor

21/12/2020	Fundação Lemann	“Seguimos com a implementação do currículo apesar da crise”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/seguimos-com-a-implementacao-do-curriculo-apesar-da-crise
28/01/2021	Fundação Lemann	“BNCC: referência essencial para educadores durante a pandemia”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/bncc-referencia-essencial-para-educadores-durante-pandemia
19/11/2021	Fundação Lemann	“Avaliações alinhadas à BNCC para a melhoria na educação”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/avaliacoes-alinhadas-a-bncc-para-a-melhoria-na-educacao
03/02/2022	Fundação Lemann	“O que esperar da educação em 2022?”	https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-esperar-da-educacao-em-2022
21/07/2017	Nova Escola	“A Base Nacional Comum é sua. Você está pronto para discuti-la?”	https://novaescola.org.br/conteudo/5249/a-base-nacional-comum-e-sua-voce-esta-pronto-para-discuti-la
15/12/2017	Nova Escola	“Base Nacional é aprovada pelo CNE”	https://novaescola.org.br/conteudo/9160/base-nacional-e-aprovada-pelo-cne
03/04/2018	Nova Escola	“BNCC: entenda a construção dos currículos (e como você pode participar)”	https://novaescola.org.br/conteudo/11608/bncc-entenda-a-construcao-dos-curriculos-e-como-voce-pode-participar
08/06/2018	Nova Escola	“BNCC: audiência é cancelada após protesto de professores”	https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes
27/01/2019	Nova Escola	“O que o novo currículo tem a ver com a BNCC?”	https://novaescola.org.br/conteudo/18802/o-que-o-novo-curriculo-tem-a-ver-com-a-bncc
27/08/2019	Nova Escola	“BNCC na prática: como garantir o direito de conhecer-se na Educação Infantil”	https://novaescola.org.br/conteudo/18241/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-conhecer-se-na-educacao-infantil
05/09/2019	Nova Escola	“A Finlândia e a Base Nacional não servem para nada, diz José Pacheco”	https://novaescola.org.br/conteudo/18295/a-finlandia-e-a-base-nacional-nao-servem-para-nada-diz-jose-pacheco
27/02/2020	Nova Escola	“O que são as competências gerais da BNCC e o que eu preciso saber sobre elas?”	https://novaescola.org.br/conteudo/18902/o-que-sao-as-competencias-gerais-da-bncc-e-o-que-eu-preciso-saber-sobre-elas
13/08/2020	Nova Escola	“7 trilhas de cursos da Nova Escola para alinhar as práticas pedagógicas à BNCC”	https://novaescola.org.br/conteudo/19640/7-trilhas-de-cursos-da-nova-escola-para-aprimorar-a-pratica-e-ajustar-as-praticas-pedagogicas-a-bncc
28/09/2020	Nova Escola	“BNCC: como priorizar as aprendizagens de 2020 e 2021?”	https://novaescola.org.br/conteudo/19772/bncc-como-priorizar-as-aprendizagens-de-2020-e-2021
09/04/2020	Nova Escola e Fundação Lemann	“BNCC na prática”	https://www.bnccnopratica.com.br
12/01/2021	Nova Escola	“BNCC: como anda a implementação e quais são os próximos passos”	https://novaescola.org.br/conteudo/20055/bncc-como-anda-a-implementacao-e-quais-sao-os-proximos-passos
24/08/2021	Nova Escola	“Como crianças e adolescentes podem compreender o valor do trabalho?”	https://novaescola.org.br/conteudo/20604/com-o-criancas-e-adolescentes-podem-compreender-o-valor-do-trabalho
15/02/2022	Nova Escola	“Educação infantil: os desafios e os caminhos para 2022”	https://novaescola.org.br/conteudo/20929/educacao-infantil-os-desafios-e-os-caminhos-para-2022

Fonte: elaboração do autor

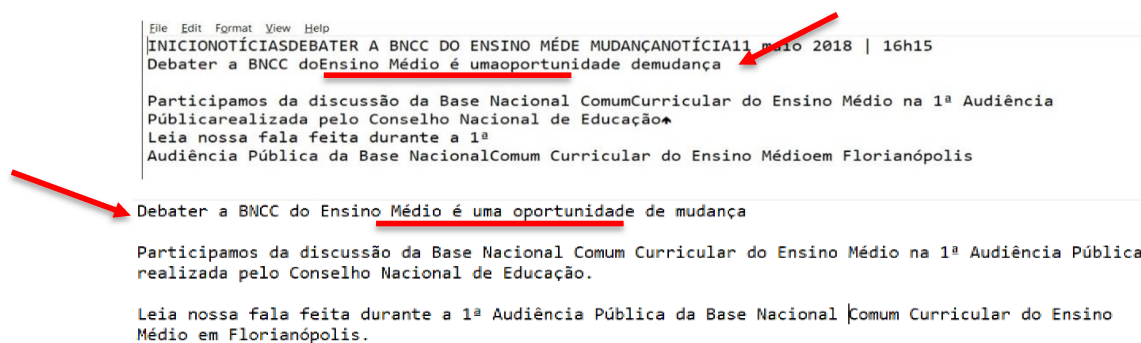
Isso posto, a partir do levantamento do período de coleta e constituição do *corpus*, os textos foram coletados, categorizados e armazenados, conforme descrito no quadro 2.

Quadro 2: codificação e descrição do *corpus* de estudo

CODIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
FUNDAÇÃO LEMANN_ ANO-MÊS-DIA	Textos da Fundação Lemann + ano, mês e dia de publicação
NOVA ESCOLA_ ANO-MÊS-DIA	Textos da Nova Escola + ano, mês e dia de publicação
BRASIL_ ANO	Texto da BNCC + ano de publicação

Fonte: dados da pesquisa

Após essa etapa, os textos são convertidos, do formato **.pdf** para o formato **.txt**, a fim de serem processados pelo programa *WordSmith Tools*®. Entretanto, na conversão, os textos ficam desconfigurados, sendo necessária a limpeza e o ajuste realizados pelo pesquisador para que o *corpus* esteja fiel ao original, ou seja, com todas as informações de quando publicado, conforme ilustram as figuras 4 e 5.

Figura 4: limpeza do *corpus* após conversão

Fonte: dados da pesquisa

Agora, apresento o texto original.

Figura 5: texto original antes da conversão

Debater a BNCC do Ensino Médio é uma oportunidade de mudança

Participamos da discussão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio na 1ª Audiência Pública realizada pelo Conselho Nacional de Educação

Leia nossa fala feita durante a 1ª Audiência Pública da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em Florianópolis

Fonte: Fundação Lemann

Esse procedimento de limpeza foi realizado em todo o *corpus*, visto que é importante que os textos apresentem suas características e informações originais por se tratar de um gênero discursivo específico, apresentando formas-padrão determinadas e interpretadas sócio-historicamente.

Na próxima seção, demonstro os procedimentos metodológicos e de análise dos dados.

1.2 Procedimentos metodológicos e de análise

Neste item, apresento os caminhos que foram percorridos a fim de atingir os [objetivos propostos](#), de responder às perguntas de pesquisa e de contribuir para a discussão e reflexão linguístico-social sobre os discursos que vem sendo produzidos sobre e na BNCC e os desencadeamentos na construção curricular.

A base dos procedimentos metodológicos e de análise foram baseados em Freitas (2017)¹¹, visto que a parte metodológica deve ser bem descrita e possível de ser aplicada a quaisquer pesquisadores da área. Os procedimentos adotados nesta tese foram: etiquetagem, codificação, armazenamento e extração dos dados, como apresentado nos próximos parágrafos.

Assim, para a descrição e subsídio às análises, utilizarei a Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004), por meio do programa de análise lexical *WordSmith Tools*®, como instrumento desse processo. Os pressupostos teóricos-metodológicos da LC auxiliam o pesquisador no tratamento dos dados que serão analisados de forma mais rigorosa e veloz, dando lugar às análises manuais, conferindo mais veracidade às informações e sendo possível observar como a linguagem se realiza nas interações por meio do contexto.

Os elementos que foram analisados estão no nível lógico-semântico de **expansão** (elaboração – realce – extensão), visto que, para Fairclough (2003), elas podem ser discutidas a partir de duas categorias: (a) lógica explanatória e (b) lógica das aparências a fim de potencializar a transformação ou a manutenção do problema social.

É importante destacar que, conforme Berber Sardinha (2009b), as pesquisas da área que analisam a linguagem verbal têm utilizado cada vez mais os computadores e os *softwares* desenvolvidos, muitas vezes por linguistas, a fim de garantir mais confiabilidade em suas pesquisas, além de serem dados consistentes e irrefutáveis perante o *corpus* analisado.

Portanto, o programa *WordSmith Tools*® tem se tornado referência nos estudos de pesquisadores que utilizam programas computacionais para análise de textos. Isso acontece

¹¹ Dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU), intitulada “Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em *corpus* sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade”, orientado pelo prof. Dr. Ariel Novodvorski. Vale ressaltar que esta tese não é continuidade dos estudos realizados no Mestrado. Em 2017, o objetivo do estudo foi de identificar, de escrever e de analisar as circunstâncias de ângulo, conforme os preceitos da LSF e do Sistema de Avaliatividade, no *corpus* em português brasileiro sobre a nova proposta para a BNCC.

porque, cada vez mais, esses *softwares* apresentam dados probabilísticos que são complementares às análises manuais feitas pelos estudiosos da linguagem.

Segundo Berber Sardinha (2009a, p. 8),

O programa *WordSmith Tools* é um conjunto de programas integrados (“suíte”) destinado à análise linguística. Mais especificamente, esse software permite fazer análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras em *corpora*. Além disso, ele permite pré-processar os arquivos do corpus (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas etc.), antes da análise propriamente dita.

Nesse cenário, o programa utilizado nesta pesquisa, o *WordSmith Tools*®, também vem se destacando nas pesquisas voltadas às análises linguísticas e discursivas porque os resultados estão baseados, como apresentado, na frequência em que os fenômenos selecionados para observação aparecem no *corpus*, podendo esse ser analisado dentro do contexto que circunda o texto.

Partindo disso, Freitas (2017, p. 68) apresenta que o programa

[...] é composto de três programas específicos para o trabalho de descrição e análise linguística, baseado nas coocorrências das palavras (ou suas combinações) do *corpus* armazenado no computador: *Wordlist*, *Concord* e *KeyWords*. Berber Sardinha (2009a, p. 9) detalha melhor cada ferramenta, exemplificadas pela figura de cada uma delas, retiradas do próprio programa:

WordList: produz listas de palavra contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. Também compara listas, criando listas de consistência, onde é informado em quantas listas cada palavra aparece.

Concord: realiza concordâncias, ou listagens de uma palavra específica (o ‘nódulo’, *node word ou searchword*) juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também listas de colocados, isto é, palavras que ocorrem perto do nódulo.

KeyWords: extrai palavras de uma lista cujas frequências são estatisticamente diferentes (maiores ou menores) do que as frequências das mesmas palavras num outro corpus (de referência). Calcula também palavras-chave, que são chave em vários textos (grifo dos autores).

Partindo do exposto, podemos observar que a análise de dados utilizando esse programa consegue trazer uma amplitude do *corpus* de estudo, uma vez que é possível discutir, investigar e interpretar os dados por meio de diversas visões – pela *Wordlist*, pelo *Concord* e pelas *Keywords*, já sinalizando problemáticas e descobertas interpretativo-argumentativas postas pelo texto em seu contexto.

1.2.1 Etiquetagem e extração dos dados

O princípio da etiquetagem, enquanto procedimento metodológico, é subjetivo e, portanto, complexo, visto que essa ação deve ser guiada pelo *corpus*.

Após percorrer todos os procedimentos de composição do *corpus* de análise, tais como salvá-lo no formato **.pdf**, convertê-lo para o formato **.txt**, realizar a limpeza e a configuração do texto, a etiquetagem vem como um recurso que auxilia o pesquisador na identificação dos elementos classificados, na observação de possíveis correções quanto à essa classificação e na extração dos fenômenos linguísticos analisados por meio da visão contextual, isto é, a língua em contexto.

Vale ressaltar que essa ação de etiquetagem acontece mediante a leitura atenta dos textos selecionados para análise, sendo inserido, em cada fenômeno de análise, parênteses angulares (<*>), conforme exemplificado no quadro 3.

Quadro 3: exemplo de identificação da etiqueta aplicadas no *corpus*

ETIQUETA	ESPECIFICAÇÃO
<circunstância de modo>	Elemento circunstancial indicativo de modo pelo viés sistêmico-funcional
<processo mental>	Elemento indicativo de um processo mental pelo viés sistêmico-funcional

Fonte: baseado em Freitas (2017, p. 84)

Por meio do quadro 3, é possível visualizar que essa codificação é utilizada para facilitar o processamento de dados, de forma sistematizada, e na identificação do fenômeno linguístico e o contexto em que ele está inserido, passível de uma análise linguística e semântico-discursiva. Já a figura 6 apresenta o modo como as etiquetas são inseridas.

Figura 6: exemplo de inserção das etiquetas no *corpus*

INICIO
 NOTÍCIAS
 BNCC: REFERÊNCIA ESSENCIAL PANDEMIA
 NOTÍCIA
 28 janeiro 2021 | 09h00
 BNCC: referência essencial para educadores durante pandemia

Segundo <circunstância de ângulo:fonte> pesquisa Datafolha, 90% dos professores usaram a BNCC para direcionar o que era prioritário ensinar no último ano. O ano de 2020 era para ser 'o ano daBNCC', ou seja, quando ela chegaria às salas de aula. Mas, a pandemia surgiu e obrigou escolas de todo país a fecharem, mantendo alunos e professores em suas casas, e o ensino não presencial foi adotado em todo o Brasil. Apesar dos desafios impostos pelo aprendizado remoto, os esforços de todos,

Fonte: dados da pesquisa

Posterior a isso, a ferramenta *Concord* foi utilizada para auxiliar na visualização dos elementos linguísticos mediante a primeira análise gramatical realizada. Após essa leitura e

conferência das etiquetas e das classificações, foi realizado o levantamento do número de ocorrência dos elementos lexicogramaticais analisados – processos e circunstâncias -, conforme a figura 7, sendo possível sumarizar, por meio dessas etiquetas inseridas no texto, as linhas de concordância e o contexto em que tais elementos são utilizados¹².

Figura 7: exemplo de extração dos dados por meio da ferramenta *Concord*

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent	Sent	Para	Para
1	. A BNCC por si só não alterará <processo material> o quadro de			987	97	13'	0	1%
2	. Na BNCC, competência é definida <processo relacional atributivo> como			1.472	10'	16'	0	1%
3	na Educação Básica do Brasil, mas é <processo relacional> essencial para			1.002	97	35'	0	1%
4	parte das futuras profissões envolverá <processo material transformativo> ,			121.6	3.6	59'	0	85'
5	diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir <processo mental> as manifestações			1.706	11:	22'	0	1%
6	, além dos currículos, influenciará <processo material> a formação inicial			1.016	97	56'	0	1%
7	às mundiais , e também participar <processo material> de práticas			1.721	11:	78'	0	1%
N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent	Sent	Para	Para
1	ainda não conhecemos. Certamente <circunstância de modo> , grande			121.6	3.6	18'	0	85'
2	BNCC, competência é definida como <circunstância de modo> a			1.474	10:	21'	0	1%
3	não alterará o quadro de desigualdade <circunstância de papel> ainda			992	97	21'	0	1%
4	e culturais, das locais às mundiais <circunstância: lugar> , e também			1.716	11:	59'	0	1%
5	, atitudes e valores para <circunstância de causa> resolver			1.491	10:	60'	0	1%
6	do Brasil, mas é essencial para que <circunstância de causa – finalidade>			1.006	97	41'	0	1%
7	, das locais às mundiais , e também <circunstância de acompanhamento>			1.719	11:	70'	0	1%
8	da cidadania e do mundo do trabalho <circunstância de assunto> . Ao definir			1.508	10:	10'	0	1%

Fonte: dados da pesquisa

Com base nesses passos, a análise está baseada nas escolhas sistêmicas da transitividade e do léxico que constroem e representam as experiências do mundo. Dessa forma, a abordagem sistêmico-funcional, de Halliday e Matthiessen (2014) é fundamental para compreender as escolhas do indivíduo na produção de textos, podendo reforçar, mobilizar ou direcionar pensamentos, ideologias, discursos, sempre motivadas pelo contexto de uso da língua.

Os recortes a seguir apresentam como as análises são conduzidas, após os procedimentos metodológicos adotados e já descritos neste capítulo. Vale ressaltar que o recorte analisado pode ser apresentado de duas formas: i) o texto sem análise, transcrito de acordo com o que foi coletado e, logo a seguir, o texto analisado gramaticalmente, apontando os itens elencados para análise ou ii) somente o excerto, que foi analisado gramaticalmente em sua totalidade.

¹² Vale salientar que no capítulo destinado à análise, mediante os dados fornecidos pela ferramenta *Concord*, foram elaboradas tabelas para uma observação quantitativa das recorrências dos elementos lexicogramaticais elegidos para análise discursivo-crítica.

(01)

(a) Na BNCC, competência [portador] é definida [processo relacional identificativo] como [circunstância de modo] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores [atributo] para [circunstância de causa] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [circunstância de assunto] (BRASIL, 2018, p. 8).

(b) Certamente, grande parte das futuras profissões [ator] envolverá [processo material transformativo], direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais [escopo] (BRASIL, 2018, p. 473).

Nos dois recortes do *corpus*, retirados da BNCC, foram categorizados os elementos presentes em uma oração pelo viés sistêmico-funcional de acordo com cada processo. Dessa maneira, é possível observar que os elementos circunstanciais são utilizados a fim de apresentar diferentes posicionamentos em relação à proposição apresentada.

Em (a), por exemplo, a circunstância está relacionada a um processo relacional atributivo como forma de indicar o modo como deve ser concebida as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ainda em (a), é importante destacar que essas competências indicam, por meio do atributo e da circunstância de causa, a causa de problemas da vida social, que serão minimizadas pela implementação da Base, fortalecendo e mantendo a hegemonia sociopolítica da conjuntura presente atualmente na sociedade, que é de formar cidadãos para o mercado de trabalho.

Já em (b), o processo material transformativo visa representar a ação de fazer e de acontecer, isto é, o ator, que está representado pelas futuras **profissões**, é responsável pela mudança da sua realidade que será afetada pelas tecnologias digitais. Dessa forma, os currículos baseados nos pressupostos da BNCC devem prever e buscar apresentar competências que envolvam tal temática para que os sujeitos sejam formados para atender às demandas das profissões.

Na esteira desse pensamento, o elemento circunstancial de modo visa expressar a alta probabilidade de que esse olhar deve acontecer. Partindo desse contexto, é possível perceber que há uma estratégia retórica de reforço da proposição apresentada, isto é, a indicação da causa e do como as mudanças educacionais acontecerão (e estão acontecendo) por meio da implementação da BNCC.

O que dá subsídios para a compreensão dos discursos envolvidos nesse processo, além da Análise Crítica do Discurso é a Linguística Sistêmico-Funcional, pois essa teoria tem por

base a língua em uso, considerando a gramática como um modo de produzir significados que perpassam as experiências do indivíduo.

Portanto, no próximo capítulo, apresento um panorama sobre a LSF que tem como precursor o linguista Michael Halliday.

CAPÍTULO 2: A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA COMPREENDER AS DIMENSÕES DO TEXTO

A Linguística Sistêmico-Funcional tem como precursor o linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday com contribuições, principalmente, de Christian Mathias Ingemar Martin Matthiessen. Essa teoria visa analisar a linguagem pelo viés sistêmico e funcional, considerando a gramática um meio de produzir significados e não somente estruturar a língua.

Diante disso, Halliday (1978) concebe o uso da linguagem por meio de sistemas semióticos a fim de estabelecer significados que podem ser produzidos, negociados e materializados em contextos sociais e culturais específicos por meio de escolhas lexicogramaticais, criando um conjunto sociossemiótico.

Halliday (1978, p. 22) afirma que o principal interesse do texto é aquilo que está externo a ele, ou seja, como os significados e as experiências, por exemplo, são trocadas por meio da interação linguística que é feita. Desse modo, a linguagem expressa “a nossa participação, como falantes, na situação de fala; os papéis que tomamos sobre nós mesmos e que impomos nos outros; nossos desejos, sentimentos, atitudes e julgamentos¹³”. Assim, a teoria sistêmico-funcional compreende que a interação é associada a um determinado contexto e, a partir dessa relação, realizamos escolhas linguísticas para atender determinadas finalidades.

Para essa teoria, a língua se organiza em dois níveis: o sintagmático (escolhas) e o paradigmático (cadeia). A teoria de Halliday assegura a linguagem como dinâmica e os enunciados (e sua gramática) são construídos a partir das escolhas linguísticas feitas por um falante para um propósito comunicativo específico esperando produzir algum significado.

Ainda nessa abordagem teórica, o texto deve ser considerado dentro de especificidades contextuais, principalmente pela característica social em que ele é concebido, pois o texto é analisado diretamente por meio de um contexto social e pelos elementos lexicogramaticais que o constitui. Assim, na visão de Santos (2014, p. 169), “na LSF, não se analisa um texto unicamente em termos dos elementos lexicogramaticais. Ao contrário, cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e as formas linguísticas”.

A linguagem, para Halliday, é organizada em propósitos (ou metafunções) que materializam os usos dela. Segundo o autor, os significados estão relacionados de forma textual,

¹³ [...] our participation, as speakers, in the speech situation; the roles we take on ourselves and impose on others; our wishes, feelings, attitudes and judgments (HALLIDAY, 1978, p. 22).

ideacional ou interpessoal (metafunção textual, metafunção ideacional e metafunção interpessoal) por meio de realizações lexicogramaticais, conforme apresenta o quadro 4:

Quadro 4: metafunção e seus reflexos na gramática

METAFUNÇÃO	DEFINIÇÃO	REPRESENTAÇÃO
Textual	Cria uma relevância para o contexto	Oração como mensagem
Ideacional	Constrói um modelo de experiência	Oração como representação
Interpessoal	Encena relações sociais	Oração como troca

Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 85)

A partir do quadro 4, é possível observar que cada metafunção desempenha uma ação comunicativa entre os interlocutores via linguagem, espelhando as nossas experiências do mundo social. Nesse viés, na metafunção textual o sistema obrigatório é denominado como **Tema**, pois é por meio dele que organizamos as relações entre os enunciados e as situações, construindo mensagens significativas das experiências discursivas em diferentes contextos.

Nesse viés, a metafunção interpessoal expressa o **Modo** como as interações sociais acontecem entre os interlocutores, influenciados pelo contexto, possibilitando (re)criar papéis sociais e identidades, por exemplo, por haver uma regra obrigatória que acontece via linguagem: troca de bens e serviços e/ou informações, desencadeando novas ações.

Já na metafunção ideacional, o sistema representacional é o da **Transitividade** devido a necessidade que nós temos, enquanto produtores textuais, de querermos expressar e representar nossas experiências no mundo por meio da construção de acontecimentos que envolvem entidades e determinações temporais, espaciais etc. (SANTOS, 2014).

A transitividade, nesse sentido, vem descrever toda a oração e a relação entre seus componentes – participantes, processos e circunstâncias – de uma forma funcional, contextualizada, social. Partindo disso, percebemos que há uma relação intrínseca entre as funções da linguagem e suas constituições no discurso e como esses significados são expressos em diferentes momentos da prática social. Esses, por sua vez, visam contribuir para uma análise sedimentada no interior da linguagem buscando operar mudanças nas realidades sociais, evidenciadas nas relações de poder e dominação por exemplo.

Como apresentado, os gêneros são enunciados produzidos em situações comunicativas sociointeracionais, atingindo propósitos específicos. Nesse viés, como a linguagem apresenta, ao mesmo tempo, uma representação individual do mundo que é compartilhado na interação, são necessários dois contextos para que a mensagem seja organizada e construída: o **contexto de cultura** e o **contexto de situação**.

Segundo Fuzer e Scotta Cabral (2014, p. 27)

O texto carrega aspectos do contexto em que foi produzido, dentro do qual seria, provavelmente, considerado apropriado. Texto e contextos estão inter-relacionados, de modo que o texto reflete influências do contexto em que é produzido, na medida em que as variáveis do contexto de situação atuam sobre a sua configuração linguística.

Nesse viés, é possível compreender o **contexto de cultura** como as práticas culturais, sociais, de gênero, étnico-raciais, por exemplo, em que o texto é produzido. Como o próprio nome diz, é o contexto cultural que o discurso instancia via linguagem por meio das marcas linguísticas de ordenação e controle da circulação dos discursos. Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 144) apontam que os gêneros podem ser um “mecanismo articulatório que controla[m] o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos”.

Já o **contexto de situação**, para Halliday e Matthiessen (2014, p. 32-33),

O contexto da cultura é o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais, ou seja, interpretamos a cultura como um sistema de significados de nível superior [...] - como um ambiente de significados no qual vários sistemas semióticos operam, incluindo a linguagem, a paralinguagem (gesto, expressão facial, qualidade de voz, timbre, tempo e outros sistemas de significados que acompanham a linguagem e são expressos por meio do corpo humano [...] e outros sistemas humanos de significado, tais como a dança, desenho, pintura e arquitetura¹⁴ [...].

Quanto ao **contexto de situação**, Halliday (1989) aponta três elementos de análise para cada campo contextual: campo, relações e modo. O campo remete às experiências, aos objetivos da produção textual; as relações que envolvem os participantes, a natureza da produção e relação que se deve ter entre os interlocutores; o modo refere-se à função que a linguagem vai exercer e como acontecerão as interações (canais).

Para exemplificar, observamos as variáveis do contexto de situação.

O **campo** remete à manifestação das experiências que se podem criar caso haja a implementação de um comitê de monitoramento pelo MEC que as competências propostas pela Base estão sendo implementadas e os recursos estão chegando às escolas.

A **relação** é estabelecida entre vários interlocutores: a comunidade escolar (principalmente, professores e gestores) e o órgão maior da educação (MEC). A distância tenta

¹⁴ The context of culture is what the members of a community can mean in cultural terms; that is, we interpret culture as a system of higher-level meanings (see Halliday, 1978) – as an environment of meanings in which various semiotic systems operate, including language, paralinguage (gesture, facial expression, voice quality, timbre, tempo, and other systems of meaning accompanying language and expressed through the human body; and other human systems of meaning such as dance, drawing, painting and architecture (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32-33).

ser minimizada, mas há uma grande lacuna entre as relações sociais que se pretendem estabelecer via Base.

O **modo** apresenta uma tentativa dialógica entre os interlocutores, mas que é distanciada pelas aplicações que devem ser feitas unicamente pelo governo, via documento escrito (neste caso, a BNCC).

Nesse viés, o contexto de situação pode ser identificado por algumas marcas lexicogramaticais. Na minha breve argumentação, esses destaques foram apontados nos excertos e trazidos na aplicação desses conceitos, o que me possibilita afirmar, partindo das ideias de Halliday e Hasan (1989), a linguagem é quem direciona as formas como os acontecimentos sociais desencadearão na prática, é claro, via gêneros.

Essas variáveis, por sua vez, demonstram como os fatores sociais são determinantes na compreensão e na interpretação de textos. A fim de analisar esses contextos, vejamos o excerto (02) extraído da BNCC.

(02)

Por se constituir em uma **política nacional**, a implementação da BNCC **requer**, ainda, o **monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área** – CNE, Consed e Undime. Em um país com **a dimensão e a desigualdade do Brasil**, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC **dependem** da **criação** e do **fortalecimento** de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. **Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.** A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de **acesso a conhecimentos e experiências de outros países**; e, ainda, o fomento de **estudos e pesquisas sobre currículos** e temas afins (BRASIL, 2018, p. 21, grifo nosso).

Como já apresentado, Halliday (1978) afirma que os contextos em que os significados são trocados possuem valores sociais formando uma unicidade de significados culturais e situacionais à medida em que os interlocutores vão se relacionando entre si. Partindo disso, os gêneros discursivos vão sendo elaborados de acordo com o objetivo da comunicação, seja para persuadir ou convencer por exemplo.

No excerto (02), é possível destacar que os contextos de cultura e de situação perpassam as funções da linguagem, utilizando um gênero específico que guia nossa interpretação e, com isso, assegura uma condição de verdade e cria vínculos discursivos. Vejamos.

(a) Por se constituir em uma **política nacional**, a implementação da BNCC **requer**, ainda, o **monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área** – CNE, Consed e Undime. Em um país com **a dimensão e a desigualdade do Brasil** [...].

Neste primeiro trecho, é possível observar o contexto de cultura em que a Base é produzida, sendo esse um cenário educacional do qual faz parte de uma política educacional de mudanças em paradigmas anteriores, dos quais serão base para a dimensão cultural do Brasil.

Já o contexto de situação pode ser visto pelo ambiente no qual o texto está, de fato, em funcionamento, ou seja, em todas as esferas e níveis educacionais e da sociedade, da qual organizam, regulamentam e fiscalizam as medidas de implementação de políticas públicas. Observe:

(b) [...] a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC **dependem da criação** e do **fortalecimento** de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. **Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.**

Partindo desse contexto, faz-se importante apresentar que o texto é construído de forma que representa as dimensões contextuais que buscam refletir nas ações dos atores sociais, prevendo e reforçando aquilo que deverá ser efetivado, nesse caso, com intenções e propósitos contextuais preestabelecidos e definidos como forma de justificar e apresentar, ao interlocutor, o que está por vir no texto e na representação empírica da situação.

Nesse sentido, como já mencionado, os gêneros “documento oficial/lei/legislação” são constituídos na BNCC, pois assinala algumas situações culturais que devem ser observadas e, acima de tudo, direciona o trabalho estrutural, social e educacional que deve ser levado em consideração em todo o país.

Quanto ao **contexto de cultura**, podemos destacar que o Brasil sempre teve problemas quanto à educação e a políticas curriculares, sendo que o próprio documento traz que, mesmo com a implementação da Base, é necessário monitorar sua implementação pelo país ser multicultural e desigual. Ainda, segundo a Base, O Brasil e “[...] a BNCC dependem da **criação** e do **fortalecimento** de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto **financeiros**”, o que significa dizer que o documento foi elaborado com um propósito contrário à realidade social existente no país, buscando fortalecer laços com agentes governamentais que, neste caso, podem apoiar as instâncias técnico-pedagógicas também financeiramente.

Não obstante, nessa visão multifuncional da linguagem, Fairclough (2003) associa as três metafunções da linguagem aos três tipos de significados do discurso, visto que, de acordo com Halliday (1994), uma análise textual não deveria ser vista somente como uma análise linguística, mas sim interdiscursiva, ou seja, observar o texto por meio de diferentes discursos, gêneros e estilos.

Conforme Ottoni (2014, p. 30), Fairclough aponta que a proposição

desses significados mantém a noção de multifuncionalidade presente na LSF, uma vez que Fairclough enfatiza que os três [metafunção textual, interpessoal e ideacional] atuam simultaneamente em todo enunciado. Ele explica que o discurso figura de três modos principais nas práticas sociais: como modos de agir (gêneros), como modos de representar (discursos) e como modos de ser (estilos).

Nesse contexto, a estudiosa reafirma que o discurso atua de três modos nas práticas sociais que partem dos modos metafuncionais. A autora, nesse segmento, relaciona as metafunções, de Halliday, a esses modos da prática social, de Fairclough, sendo representadas como: o agir, o representar e o ser, conforme ilustra o quadro 5:

Quadro 5: o tripé da obra de Fairclough (2003)

SIGNIFICADO ACIONAL		SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL		SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL
Discurso como modo de (inter)ação		discurso como representação		discurso como identificação
↕	↔	↕	↔	↕
gêneros		discursos		estilos
↕	↔	↕	↔	↕
funções interpessoais e textual		função ideacional		função interpessoal

Fonte: Ottoni, 2014, p. 31

Partindo da leitura do quadro 5, percebemos que há uma relação intrínseca entre as funções da linguagem e suas construções no discurso e como esses significados são expressos em diferentes momentos da prática social.

Esses, por sua vez, visam contribuir para uma análise sedimentada no interior da linguagem buscando operar mudanças nas realidades sociais, evidenciadas nas relações de poder e dominação. Assim, a análise da nossa realidade social deve ser constantemente analisada, de forma crítica, pois se modifica ao longo do tempo com o processo de globalização e com a disseminação de discursos por meio de diferentes recursos linguísticos.

Como posto, a linguagem, para Halliday, é organizada em propósitos (ou metafunções) que materializam os usos dela. Segundo o estudioso, os significados estão relacionados de forma textual, ideacional ou interpessoal (metafunção textual, metafunção ideacional e metafunção interpessoal) por meio de realizações lexicogramaticais. Nesse sentido, é possível observar que cada metafunção desempenha uma ação comunicativa entre os interlocutores, via linguagem, espelhando as nossas experiências do mundo social.

A metafunção textual tem como sistema representacional a variável de **modo**, isto é, como o texto é estruturado e organiza os significados de forma coerente e coesa. Nessa metafunção, é necessário observar, portanto, como acontece a estruturação das informações, por meio de um gênero discursivo, a fim de organizar e encaixar as ideias propostas pelo produtor textual. Isso acontece tanto na fala quanto na escrita.

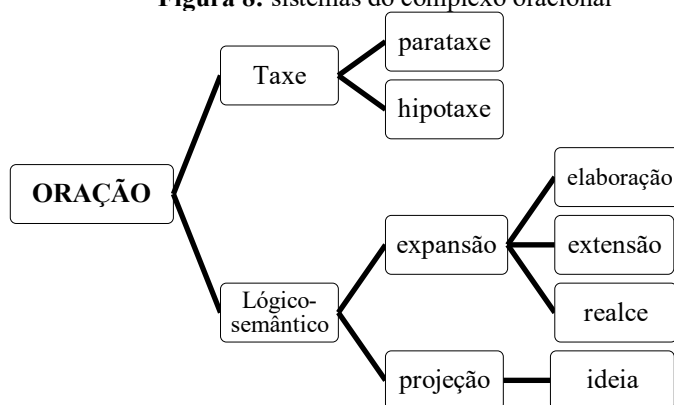
Conforme Halliday e Matthiessen (2014), há duas estruturas que organizam os significados de um texto: a **estrutura temática** e a **estrutura da informação**. Esses sistemas auxiliam e dão fluxo às informações e ao discurso, pois elas envolvem componentes que vão apresentar significados temáticos e informacionais do texto de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido. Portanto, o contexto é fator determinante para conduzir, tanto a produção de um texto, em nível estrutural, quanto a interpretação, no que diz respeito à semântica do discurso.

Considerando esse contexto, é importante refletir sobre a organização da linguagem. Nela, um dos aspectos linguísticos que pode ser observado, segundo as categorias da GSF, são realizações lógicas da linguagem a partir do **complexo oracional**¹⁵, isto é, o modo como as orações podem se ligar umas às outras, criando um texto coesivo e coerente, conferindo um fluxo de desenvolvimento textual.

Esse complexo oracional pode se relacionar de dois modos: (i) por meio da taxa, ou seja, o grau de interdependência de uma oração com a outra, ou (ii) por meio da relação lógico-semântica de expansão ou projeção, conforme ilustrado na figura 8.

¹⁵ Complexo oracional é o nome que Halliday (1994) dá ao **período composto** presente na gramática tradicional do Português Brasileiro (PB).

Figura 8: sistemas do complexo oracional



Fonte: baseada em Halliday e Matthiessen (2014)

O sistema de taxe tem como característica analisar o grau de interdependência entre as orações do complexo oracional, sejam encaixadas dentro do mesmo *status* ou não. Nesse sentido, quando as orações do mesmo *status* se encadeiam na organização do complexo oracional denominamos de **parataxe** (as orações sequenciais não se sobressaem uma a outra); quando as orações se encadeiam sendo de *status* diferentes, ocorre a **hipotaxe** (quando há uma oração dominante e as demais são dependentes)¹⁶.

Para exemplificar, de maneira geral, situando essas considerações do complexo oracional, os excertos (03), (04) e (05) sinalizam as relações lógico-semânticas e traz implicações discursivas. O excerto (03) é um recorte do documento publicado pela Nova Escola, em parceria com a Fundação Lemann, intitulado “BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre Língua Portuguesa”, especificamente a parte que apresenta qual é o foco de aprendizagem nesse componente curricular.

Já os exemplos (04) e (05) foram extraídos da BNCC. O exemplo (04) trata do pacto federativo e a implementação da BNCC enquanto uma política educacional voltada à busca de igualdade, diversidade e equidade no ensino. Por fim, o exemplo (05) apresenta os campos de experiências que devem ser desenvolvidas ao longo da formação na educação infantil, ou seja, arranjos curriculares a fim de propor situações e experiências concretas da vida do cotidiano das crianças associadas às aprendizagens sociais e que fazem parte do patrimônio cultural.

(03)

Os campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, na vida cotidiana. **Por exemplo:** no campo de atuação artístico-literário, temos o uso da língua voltado à produção e à leitura de contos, romances, peças de teatro, poemas. Nesse caso, trata-se de gêneros textuais e usos da

¹⁶ Conforme Scotta Cabral (2018, p 107), a **parataxe** equivale à coordenação e a **hipotaxe** à subordinação.

linguagem com predominância da atuação artístico-literária. (NOVA ESCOLA; FUNDAÇÃO LEMANN_2020-04-09, p. 5-6, grifo nosso).

(04)

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar **ou** completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/20150 (BRASIL, 2018, p. 15-16, grifo nosso).

(05)

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades **para que** as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 43, grifo nosso).

No excerto (03), é possível observar um exemplo de uma relação lógico-semântica de expansão, do tipo elaboração, porque a segunda oração exemplifica a tese apresentada na primeira, por meio do elemento articulador destacado (**por exemplo**), tornando-a mais específica. Dessa forma, o produtor textual busca evidenciar, com exemplos, o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) o professor de Língua Portuguesa deve contextualizar as práticas de linguagem no campo da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e de pesquisa e no campo artístico-literário a fim de que não haja possíveis refutações ou questionamentos acerca delas.

Em (04) podemos visualizar uma relação lógico-semântica de expansão do tipo extensão, pois a oração indicada pelo elemento “ou” é apresentada com duas alternativas (de não estudar ou completar os estudos) à anterior (foco no planejamento à equidade aos povos indígenas). Assim, na extensão, a segunda oração expande o significado da primeira com uma variação ou alternativa de significado a fim de também justificar a proposição apresentada pelo produtor textual de se trabalhar com o princípio da equidade.

Já em (05), a relação entre as orações acontece por meio do realce, ou seja, uma oração intensifica o significado da outra ao considerá-la em um tempo, um lugar, um modo, uma causa ou uma condição. Nesse contexto, o elemento circunstancial “para que” indica uma relação de causa, de propósito, de finalidade indicando que é somente na escola as crianças ampliam seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural para aplicar na vida em sociedade.

De acordo com o que foi apresentado, a outra possibilidade de relação lógico-semântica é de **projeção**, isto é, quando, no texto, recorre-se às outras locuções para justificar ou direcionar a interpretação a fim de que o interlocutor seja convencido dos argumentos apontados pelo produtor do texto. Como exemplo disso, vejamos o exemplo (06).

(06)

[...] Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, **de acordo com** a Constituição Federal (BRASIL, 2018, p. 436, grifo nosso).

O exemplo (06), com os anteriores - (04) e (05) -, foram extraídos da BNCC. Esse último está relacionado aos objetivos gerais para atender o Ensino Religioso, considerando os marcos normativos e em conformidade com as competências gerais da Base. Como podemos verificar, a relação lógico-semântica entre os complexos oracionais ocorre de forma a projetar as ideias apresentadas da oração principal à oração dependente (parataxe e hipotaxe, nas palavras de Halliday e Matthiessen, 2014), por meio da utilização de um elemento circunstancial indicativo de fonte, indicando como confiável e com legitimidade diante da área acadêmica a necessidade de desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo religioso.

Uma vez que a oração busca representar as experiências humanas por meio dos processos, dos participantes e das circunstâncias, é possível perceber que esses elementos têm relação estreita com o complexo oracional, pois podem representar a taxe ou uma relação lógico-semântica, a depender do propósito comunicativo do interlocutor. Nesse sentido, a **Transitividade** vem descrever toda a oração e a relação entre seus componentes – participantes, processos e circunstâncias – de uma forma funcional, contextualizada, social.

Para Martin (2000, p. 276),

a dimensão ideacional do significado é crucial para a investigação das desigualdades e do poder do discurso, como também permitem ao leitor levantar questões sobre quem está agindo, que tipos de ações estão sendo empreendidas e quem ou o que está de acordo.

Para isso, é necessário compreender e analisar quais elementos são utilizados na construção de um texto. Na visão da GSF, os componentes da oração são **participantes**, **processos** e **circunstâncias**, conforme explicitado no quadro 6.

Quadro 6: componentes da oração

COMPONENTE	DEFINIÇÃO	CATEGORIA GRAMATICAL
Processo	Elemento central da oração, indicando a experiência por meio das ações.	Grupos verbais
Participante	As entidades envolvidas nos processos.	Grupos nominais
Circunstância	Elemento indicativo de modificação, indicando a circunstância em que tal evento ocorreu.	Grupos adverbiais

Fonte: Adaptado e traduzido de Halliday e Matthiessen (2014).

Conforme apresentado no quadro 6, os **participantes** são geralmente marcados por grupos nominais e são responsáveis por indicar aqueles que estão envolvidos no processo de construção ou representação das experiências humanas. Os **processos** são marcados pelos grupos verbais que indicam o desdobramento das experiências por meio do tempo marcado pelo contexto de situação e pelas eventuais **circunstâncias** (grupos adverbiais), em uma relação de expansão, extensão, elaboração ou projeção das informações apresentadas.

Assim, é possível pensar que os processos quem vão definir os tipos de oração, consequentemente o comportamento dos participantes e os modos de projeção por meio das circunstâncias, a partir daquilo que se quer enunciar, criando um ambiente gramatical capaz de potencializar o nível semântico na veiculação de discursos.

Partindo disso, Freitas (2017, p. 48) afirma que

Por meio da interação entre interlocutores, influenciados pelo contexto do qual proferimos nossos discursos (falados ou escritos), podemos estabelecer papéis sociais e (re)criar nossas próprias identidades e, até mesmo, daquele que lê, interpreta ou ouve nossa mensagem. É pela linguagem que negociamos essas relações, expressamos nossas opiniões, revelamos quem somos e as posições que assumimos, marcamos nossas atitudes e produzimos significados marcados nos textos.

Assim pensando, é por meio dessa metafunção que conseguimos identificar elementos discursivos essenciais para compreender a influência, os valores, a troca e, até mesmo, as condições particulares que são demandadas ao interlocutor pelo produtor textual. Portanto, é no e pelo discurso que o interlocutor pode desencadear suas intenções comunicativas, seja por meio das funções da fala, seja pelos recursos linguísticos e gramaticais que são utilizados ou, até mesmo, a modalidade imposta por tais elementos.

A metafunção interpessoal busca representar, além das experiências, como acontecem as trocas entre os indivíduos via linguagem, ou seja, as maneiras pelas quais os falantes e escritores estruturam seus textos a fim de interagir uns com os outros, trocar bens e serviços,

solicitar e demandar informações acerca da realidade, tudo via linguagem. Nesse sistema, a oração é vista como uma troca, um Modo¹⁷ de manifestar nossos interesses e negociar opiniões, pensamentos, papéis sociais.

Para isso, Halliday e Matthiessen (2014) propõe as funções de fala, os modos oracionais que apresentam diferentes alternativas para a realização da ação “negociada”, a polaridade, a modalidade e elencam alguns recursos linguísticos indicadores de interessoalidade.

Conforme Halliday e Matthiessen (2014), os processos¹⁸ são o centro de toda intenção comunicativa, visto que são eles que carregam consigo o modo como de representação da realidade. Para cada processo, há, portanto, um participante que se interrelaciona com o evento social em questão, sendo inerentes aos processos visto que afetam ou são afetados pelas ações dessas experiências.

Já os elementos circunstanciais, segundo os estudiosos, “[...] aumentam esse centro de alguma forma – temporalmente, espacialmente, causalmente e assim por diante; mas o seu *status* na configuração é mais periférico e, diferentemente dos participantes, eles não são diretamente envolvidos no processo¹⁹” (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014, p. 221).

Entretanto, como sabemos, na língua portuguesa, os elementos circunstanciais são classificados, gramaticalmente, como elementos acessórios, dispensáveis à compreensão do texto. Porém, em uma análise semântico-discursiva, é perceptível que esses elementos podem mudar a interpretação e a conclusão de uma ideia. Em contrapartida, na gramática proposta por Halliday, a GSF, tais elementos ganham outro valor tanto semântico quanto discursivo.

Assim pensando, Halliday e Matthiessen (2014) apresentam os tipos de circunstancias sintetizadas no quadro 7.

Quadro 7: tipos de elementos circunstanciais

	TIPO	DIRECIONAMENTO	EXEMPLOS DE REALIZAÇÃO*
REALCE	Extensão	Distância (A que distância?)	[...] tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases.
		Duração (Quanto tempo?)	É, pois, de se supor que o processo de construção dessas relações irregulares leve longo tempo , se não a vida toda.
		Frequência (Quantas vezes?)	[...] as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um modo próximo ao requerido pelas práticas

¹⁷ Nesta metafunção, o sistema representacional é o **Modo** (com letra maiúscula), pois é representada por diferentes modos semióticos que utilizamos para argumentar, influenciar e realizar nossos discursos dentro de diversos contextos sociocomunicativos.

¹⁸ Halliday e Matthiessen (2014, p. 216) propõem os seguintes processos: materiais, comportamentais, mentais, verbais, relacionais e existenciais.

¹⁹ [...] augment this centre in some way – temporally, spatially, causally, and so on; but their status in the configuration is more peripheral and, unlike participants, they are not directly involved in the process (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 221).

			sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala.
Localização	Lugar (Onde?)		Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.) [...].
	Tempo (Quando?)		Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem.
Modo	Meio (Como? com o quê?)		O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores [...].
	Qualidade (Como?)		Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua <u>progressão temática</u> .
	Comparação (Como é?)		[...] os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc.
	Grau (Quanto?)		No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos.
Causa	Razão (Por quê?)		Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso , o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos.
	Finalidade (Para quê?)		O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas.
	Benefício (Por quem?)		Essa orientação 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) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.
Contingência	Condição (Por quê?)		Formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12).
	Falta/Omissão		Impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana.
	Concessão		A conversão de um registro para outro nem sempre é simples, apesar de , muitas vezes, ser necessária para uma adequada compreensão do objeto matemático em questão [...].

	Acompanha mento	Companhia (Com quem?)	Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
		Adição (Quem ou o que mais?)	Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas.
ELABORAÇÃO	Papel	Estilo (Ser como o quê?)	Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos.
		Produto (O quê?)	Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.
PROJEÇÃO	Assunto	Sobre o quê?	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
	Ângulo	Fonte	[Habilidade] (EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“ Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) Para os xavantes , por exemplo, a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo.
		Ponto de vista	

*Todos os exemplos foram extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), *corpus* deste estudo.

Fonte: adaptado e traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 313-314)

A partir do quadro 7, é possível compreender que as circunstâncias também podem projetar os conteúdos e ideias por meio de uma relação entre o que é identificado²⁰ e o identificador, tanto por citação quanto por relato, representando a ação, o evento ou um fenômeno. Isso é possível pelas marcas lexicogramaticais ou, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 515) por meio da “[...] (iv) representação de opiniões e crenças institucionais ou de especialistas em reportagens e discursos científicos; (v) a representação do ângulo do locutor no discurso científico, geralmente como resultado de uma cadeia de raciocínio²¹”.

O excerto (07) apresenta, na BNCC, a justificativa de se implementar esse documento normativo como uma forma de modificar as desigualdades existentes na educação brasileira. Vejamos.

(07)

²⁰ Essa nomenclatura será utilizada também nas análises nos exemplos em que ocorrem os processos relacionais identificativos, conforme Fuzer e Scotta Cabral (2014).

²¹ [...] (iv) the representation of institutional or expert opinions and beliefs in news reporting and scientific discourse; (v) the representation of the speaker’s angle in scientific discourse, often as the result of a chain of reasoning (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 515).

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 (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso).

(a) A BNCC [ator] por si só não alterará [processo material] o quadro de desigualdade [circunstância de papel – produto] ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é [processo relacional] essencial para que [circunstância de causa – finalidade] a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará [processo material] a formação inicial e continuada dos educadores [meta] [...].

Considerando o excerto (07), a opção pela maioria dos processos materiais pode dizer muito do que é objetivado na representação da Base, com ações/atitudes concretas, reproduzidas no contexto educacional, visto que esse recurso discursivo foi utilizado a fim de estabelecer uma mudança no fluxo contínuo do evento social. Não obstante, os elementos circunstanciais de papel e de causa direcionam o foco discursivo para evidenciar a finalidade da implementação da base, ou seja, para a modificação da educação em todos os níveis, incitando um discurso normativo, governamental.

Diante disso, esse cenário remete ao reforço discursivo para a manutenção de um problema, conforme proposto por Fairclough (2003) nos cenários de negociação da diferença. Esse reforço, portanto, é um modo de aceitação do poder, suprimindo outras normas e possibilidades de alteração e modificação das falhas da educação brasileira, podendo ser percebido, além disso, pela construção da oração (o foco não está na mudança do quadro da desigualdade brasileira, mas nas questões que envolvem a educação no geral, como currículos, formação de professores, materiais didáticos e diretrizes).

Dessa forma, no próximo capítulo, trato especificamente da visão discursiva que estão atreladas aos possíveis posicionamentos que deflagram a necessidade de um olhar acadêmico e científico para a BNCC como possibilidade de mudança no atual paradigma educacional.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD) COMO PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA DA LINGUAGEM

Meu objetivo neste capítulo é de trazer uma breve explanação sobre os estudos discursivos críticos, especificamente a Análise Crítica do Discurso, que traz uma concepção teórico-metodológica que auxilia na identificação e na discussão das produções textuais dentro do viés crítico, levando em consideração aspectos lexicogramaticais e semânticos-discursivos como uma proposta de investigação crítica da linguagem produzida em sociedade.

3.1 A Análise Crítica do Discurso (ACD)

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem teórico-metodológica social do discurso por constituir-se de um método de análise linguística possível para estudar a mudança social. Com isso, em 1989, os livros *Language and Power* e *Language, Power and Ideology*, de Norman Fairclough e Ruth Wodak, buscam apresentar paradigmas de investigação linguística e social ao questionarem os problemas sociais e como o discurso transforma e influencia realidades, identidades, crenças e as representações que os sujeitos têm do mundo em que vivem. Com isso, os autores desvelam as facetas de um mundo globalizado, interessado em fortalecer e reestruturar velhas políticas do mundo capitalista²².

Nesse viés, Fairclough (2001) desenvolve uma abordagem de análise linguística que observa as mudanças na linguagem e que refletem em mudanças sociais e culturais. Para isso, ele baseia-se nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday, a fim de subsidiar, discutir e apresentar suas análises e questionamentos.

Partindo dessas ideias, Brent (2009, p. 118), afirma que “[...] a ACD é concebida como um tipo de abordagem analítico-descritiva transdisciplinar que estuda a linguagem na vida social, e que está situada na interface entre a Teoria Social Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional.” Partindo disso, é possível afirmar que essa abordagem busca compreender, refletir, analisar e exercer forças por meio da linguagem, na vida social, a fim de levantar os problemas causadores de lutas, conflitos, desigualdades sociais dentre outros.

Na visão de Fairclough e Melo (2012, p. 311),

²² Conforme Melo (2018, p. 27) “[...] o termo “análise do discurso crítica” foi usado pela primeira vez por Norman Fairclough, então professor da Universidade de Lancaster, em um artigo intitulado “*Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*”, publicado no periódico *Journal of Pragmatics* em 1985.

A ACD [...] oscila entre a ênfase na estrutura – nas mudanças na estruturação da diversidade semiótica (ordens de discurso) – e a ênfase na ação – no trabalho semiótico produtivo que acontece nos textos e interações. Nas duas perspectivas, o que importa são as articulações em mudança entre gêneros, discursos e estilos, a mudança da estruturação social entre esses elementos na estabilidade e permanência nas ordens de discurso e uma continuidade no trabalho das relações entre eles em textos e interações.

Assim pensando, a ACD representa um modo de refletir a realidade tendo a linguagem como manifestação e representação da realidade social e como essa é oprimida e dominada ao longo da história de forma que não haja um desenvolvimento político, cultural, histórico, ideológico. Conforme Melo (2018, p. 23), “o mundo nos é dado, mas o formulamos num fluxo de nossas interações sociais, que formam, através de práticas discursivas, versões da realidade que se realizam na linguagem e não a partir dela”.

O ponto-chave da visão de Fairclough está na análise de discurso orientada linguisticamente. Segundo o autor, análise textual e análise discursiva devem dialogar, pois é por meio dessa interrelação que podemos compreender a relação entre linguagem e vida social, pensando, então, em uma análise multifuncional da linguagem.

Fairclough (2001) propõe abordagens metodológicas para uma análise linguística que visam o social, a partir de práticas sociais e discursivas, articuladas linguisticamente. Para o autor, tais análises têm como base a teoria sistêmica e funcional de Halliday ao considerar a linguagem multifuncional, representando a realidade, ordenando as relações sociais e estabelecendo identidade.

Partindo desse pensamento, é possível perceber que os textos são parte dos eventos sociais, pois medeiam a interação entre os interlocutores nas mais diversas situações de comunicação. Sendo assim, cria-se uma relação entre textos, eventos sociais, práticas e estruturas sociais, reproduzidos pelo discurso, que engendram nos contextos comunicativos da sociedade.

Fairclough (2003) aponta que os eventos sociais, as práticas sociais e as estruturas sociais são bastante complexas, mas que são elas que orientam a análise crítica do discurso. Assim, pode-se compreender como estruturas sociais as entidades que gerenciam a economia ou uma classe social, por exemplo, definindo o conjunto de habilidades necessárias para que se faça parte desse meio, dessa estrutura. Dentro dela, o discurso pode constituir as crenças e valores daquele grupo.

Nesse caminho, os eventos sociais são os efeitos da estrutura social, isto é, a reprodução e a repercussão daquilo que é dito, debatido, disseminado por aquele grupo, dentro

daquela estrutura social. Fairclough (2003) aponta que essa relação – entre eventos e estruturas – é abstrata e muito complexa, pois desencadeiam as práticas sociais que

[...] podem ser pensadas como formas de controle na seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, bem como a retenção dessas seleções ao longo do tempo, em áreas específicas da vida social. As práticas sociais estão interligadas em uma rede particular e mudam de formas - por exemplo, recentemente houve uma mudança na forma como as práticas de ensino e pesquisa são conectadas em rede com as práticas de gestão das instituições de ensino superior, uma ‘gerencialização’ (ou de forma geral, uma ‘mercantilização’, Fairclough 1993) do ensino superior ²³ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-24).

Partindo do exposto, o sujeito, ao selecionar o vocabulário, a gramática, a estrutura coesiva, o gênero discursivo e estrutura textual por exemplo, quando produz textos, busca reproduzir seus pensamentos, suas ideologias e seus posicionamentos a fim de que o interlocutor possa interagir com suas manifestações discursivas, aderir ao seu posicionamento ou refutá-lo. Então, por meio da linguagem e seus modos semióticos, os sujeitos substanciam seus modos de agir, de pensar; apresentam suas ideologias e crenças.

Desse modo, Fairclough (2003) assinala que as estruturas sociais estão ligadas às linguagens; as práticas sociais às ordens do discurso e os eventos sociais aos textos. Para o estudioso britânico, as linguagens podem ser consideradas estruturas sociais porque definem o potencial discursivo e aquilo que se utiliza para expressar suas emoções e pensamentos, por exemplo. Assim, nós, enquanto falantes, recorreremos aos diferentes modos semióticos para definirmos como as informações serão produzidas pelo interlocutor naquela situação comunicativa específica.

Já as práticas sociais são relacionadas às ordens do discurso, isto é, uma rede de práticas sociais que selecionam os discursos, gêneros e os estilos que controlam os eventos sociais em uma sociedade. Para exemplificar esses pensamentos, o exemplo (06) traz um recorte do texto da BNCC que introduz as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades para a área de Ciências da Natureza no ensino fundamental, relacionando os conhecimentos formativos previstos na educação infantil e as oportunidades que os estudantes terão de reconhecer e explorar fenômenos e ambientes em todos os campos de experiência.

²³ Social practices can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time, in particular areas of social life. Social practices are networked together in particular and shifting ways – for instance, there has recently been a shift in the way in which practices of teaching and research are networked together with practices of management in institutions of higher education, a ‘managerialization’ (or more generally ‘marketization’, Fairclough 1993) of higher education (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-24).

(08)

Assim, ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos **possuem** vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico **que devem ser valorizados e mobilizados**. Esse **deve ser o** ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos **para que compreendam** desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas (BRASIL, 2018, p. 331).

(a) [...] os alunos [ator] possuem [processo relacional possessivo] vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico [circunstância de assunto] que devem ser valorizados [processo mental] e mobilizados [circunstância de papel: produto]. Esse deve ser [processo relacional atributivo] o ponto de partida de atividades [atributo] que assegurem a eles [portador] construir [processo material] conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam [circunstância de finalidade] desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas.

No exemplo (08), o discurso constitui, por meio dos processos e das circunstâncias, um modo de agir e de controlar os eventos sociais dentro do contexto educacional. Assim, as ações marcadas pelos processos relacional, mental e material apontam para mudanças naquilo que já é vivenciado pelos estudantes nesse componente curricular, ao longo do tempo, sistematizando o conhecimento em Ciências.

É importante ainda assinalar que o participante, nesse contexto, é coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem, visto que as aprendizagens deles devem ser valorizadas para que, de fato, o conteúdo possa progredir e ser o ponto de partida para o ensino dos conteúdos propostos. Entretanto, caso esses conhecimentos não tenham sido construídos ao longo dos anos, o texto da BNCC não apresenta alternativas de como o professor poderá conduzir a aprendizagem e como assegurar, portanto, a construção de novos conhecimentos.

Há, portanto, a busca por evidenciar o que deve ser possuído (os alunos possuem vivências [...]), o que deve ser reconhecido ([...] devem ser valorizados [...]) e aquilo que deve ser construído ([...] assegurem a eles construir conhecimentos [...]) pelos alunos dentro das aprendizagens vivenciadas na escola. Essas ações fortalecem o discurso de que a aprendizagem deve evidenciar as experiências no campo das emoções, expressas pelos processos mentais, construindo um fluxo de percepções do mundo seja pelo produto final (o conhecimento sistematizado), seja pela finalidade a ser utilizado esse conhecimento.

Partindo dessa visão, a construção de um currículo para a área de Ciências é pautada em conteúdos mínimos, apresentados pela BNCC, que sistematizam um conhecimento, visando o contexto que esse estudante será (ou está) inserido. Dessa forma, apropriar-se de um saber é metodizá-lo, pois assim o indivíduo consegue atribuir sentidos nos momentos em que ele vivencia, experiencia e utiliza os conhecimentos construídos ao longo da sua formação.

Vale assinalar que a Base evidencia os conteúdos mínimos que devem estar presentes nos currículos escolares a fim de governar o que deve ser ensinado. Desse modo, as práticas sociais são particularizadas, isto é, restritas a objetivos específicos que dependem do projeto de vida de cada estudante.

Nesse sentido, as práticas sociais (as ordens do discurso) só acontecem por meio da organização social e do controle linguístico selecionado produtor textual, que constituem as relações interdiscursivas, por meio dos textos, ou seja, os eventos sociais.

Nas palavras de Fairclough (2001, p. 27) a ACD “pode ter aplicações úteis quando combinada a ênfase nas propriedades socialmente construtivas do discurso nas abordagens socioteóricas do discurso, como a de Foucault” e que, nesse momento, é problematizada por ele. Ao propor uma análise do discurso que parte dos pressupostos de Fairclough, devemos levar em conta a interpretação dos significados presentes no texto e, com isso, haja uma **análise interdiscursiva** (cf. BARROS, 2018, p. 46).

Segundo a autora,

é significativo para o analista crítico do discurso se utilizar da LSF, a fim de investigar melhor a linguagem do ponto de vista micro e macrosocial. A ADC, em conjugação com a LSF, pode contribuir para desenvolver uma visão mais holística do contexto social investigado, no intento de estreitar cada vez mais o elo entre o texto e o contexto, entre o social e o linguístico (BARROS, 2018, p. 46).

Percebemos que há uma relação intrínseca entre as funções da linguagem e suas produções discursivas e como esses significados são expressos em diferentes momentos da prática social. Esses, por sua vez, visam contribuir para uma análise sedimentada no interior da linguagem buscando operar mudanças nas realidades sociais, evidenciadas nas relações de poder e dominação.

Portanto, é por meio de textos que conseguimos analisar os signos que são motivados e escolhidos para atingir determinada finalidade, dentro de um contexto de situação, com a finalidade de executar uma função social (ou mais funções) em uma cultura. Assim, o “discurso” representa categorias sociais e o “texto” uma relação social específica no momento de sua produção ou reprodução (HODGE; KRESS, 1988).

Em vista disso, os gêneros do discurso podem ser caracterizados como uma manifestação linguística a fim de representar as diferentes atividades humanas que utilizam a linguagem como centro do processo comunicativo. Assim pensando, é importante observarmos que, ao produzirmos um enunciado, selecionamos um conteúdo, um estilo de linguagem

(escolhas lexicais e gramaticais, por exemplo) partindo de uma estrutura pré-estabelecida e já conhecida pelo falante.

Logo, os gêneros só são compreendidos quando as práticas sociais são projetadas no texto, constituindo o discurso dentro daquele contexto específico de produção acionando certas ações, propósitos, pensamentos, representando grupo(s) específico(s) que corroboram com tais enunciados.

Partindo desse pensamento, na próxima seção, apresento os principais conceitos da perspectiva teórico-metodológica da ACD.

3.1.1 Os conceitos de discurso, poder, hegemonia e ideologia na perspectiva da ACD

Na ACD, os conceitos de discurso, poder, hegemonia e ideologia constituem essa abordagem teórico-metodológica, visto que essa é uma análise social da linguagem e esses termos representam diversos movimentos sociais que adquirimos ao longo da nossa vida.

Ao longo do texto, é possível compreender os conceitos de discurso, poder, hegemonia e ideologia imbricados em alguns trechos analisados e na teoria mobilizada para apresentar o problema social estudado, que são os problemas enfrentados pela educação mediante à imposição de dogmas e estigmas governamentais evidenciados por meio de documentos normativos ao longo dos anos.

Para Fairclough (2001; 2003), compreender o discurso ou os discursos presentes no cotidiano é também compreender os elementos da vida social. Esse termo, portanto, pode ser identificado como buscamos representar, de diferentes maneiras, aspectos do mundo constituídos na e pela linguagem, além de construir significados também pela linguagem.

Nas palavras do autor, **discurso** é

[...] socialmente constitutivo. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta o indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Considerando esse contexto, é possível afirmar que, com o discurso, conseguimos analisar as identidades sociais, as posições dos sujeitos em relação a determinada situação e os tipos do “eu” (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda, pelo discurso somos capazes de identificar as crenças, os conhecimentos legitimados e como acontece as relações sociais entre as pessoas.

Pensando nisso, o excerto (09), retirado da introdução da BNCC, apresenta o posicionamento do então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, sobre a importância desse documento normativo para a educação brasileira.

(09)

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, **a Base é um documento completo e contemporâneo**, que **corresponde às demandas do estudante desta época**, preparando-o para o futuro (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

(a) [...] a Base [portador] é [processo relacional identificativo] um documento completo e contemporâneo [atributo circunstancial de modo: qualidade], que corresponde às demandas do estudante desta época [...] (BRASIL, 2018, p. 7).

No trecho (09), fica evidente a estratégia argumentativa utilizada no texto por meio da característica dada à BNCC. Nesse contexto, o processo relacional identificativo “é” associa a um atributo conferido ao seu portador. Com isso, é possível sustentar características subjetivas àquele participante, que podem variar de acordo com o interlocutor.

Entretanto, no exemplo (09), a propriedade identificativa é positiva, o que intensifica a afirmação apresentada àqueles que irão ter a BNCC como documento norteador, consolidando o tom, que percorre todo o texto, da Base ser o único documento que corresponde às necessidades formativas dos estudantes na contemporaneidade.

Seguindo esse caminho, ainda é possível afirmar que o processo relacional identificativo comprova as qualidades únicas dadas à BNCC, de ser um documento completo e contemporâneo, e que corresponde, portanto, às necessidades do estudante da atualidade. Em nenhum momento, foi (e é) discutida em que medida a completude e a contemporaneidade desse documento está voltada à formação de alunos críticos, reflexivos, e quais seriam as demandas deles nesta época.

Assim, podemos afirmar que há uma representação discursiva que constrói uma identidade social e a posição do sujeito enunciativo, Rossieli Soares; primeiro, ao caracterizar a Base como um documento completo e, segundo, por mobilizar uma estrutura social educacional, simbolizada pelos especialistas, que refletem propriedades discursivo-constitutivas, daqueles que detém o conhecimento e prestígio, para confirmar tal proposição.

Imbricado nessa conjuntura, é possível ainda discutir os conceitos de poder, de ideologia e de hegemonia, visto que esses também buscam representar aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de influência sobre determinados contextos sociais. A **hegemonia**, para Fairclough (2001, 2003), é uma forma particular de conceituar o

poder e a luta pelo poder nas sociedades capitalistas, que enfatizam como a relação de superioridade depende da submissão ou do consentimento naturalizado do indivíduo.

Ainda para o autor, **ideologia** é a representação de aspectos do mundo que contribuem para manter e/ou estabelecer as relações de poder, dominação e exploração dos agentes sociais que buscam, por meio da hegemonia, centralizar o poder. Por fim, o **poder** é a ação de controlar, sob determinada ótica, por exemplo, os pensamentos, os modos de agir daqueles que foram assujeitados pelos discursos representativos de determinada hegemonia.

Como evidência dessas afirmações, retomemos ao exemplo (09).

(09)

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, **a Base é um documento completo e contemporâneo**, que **corresponde às demandas do estudante desta época**, preparando-o para o futuro (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

No excerto (09) é possível observar um discurso monoglóssico que não busca negociar ou apresentar outras vozes a fim de dialogar sobre as visões e opiniões sobre a BNCC, porque o argumento inicial traz o fechamento do discurso como uma forma de elaborar e de projetar aquilo que deve ser normativo, imposto. Nesse mesmo direcionamento, a palavra “completo” desqualifica todos os outros documentos, utilizados até então, que regulamentam a elaboração dos currículos, elevando o conteúdo da Base como o único que atenderá (atende), em sua totalidade, as necessidades de formação dos estudantes deste século.

Mediante esse contexto, é possível evidenciar que há a representação de uma ideologia e de uma hegemonia que exerce uma força particular para manter e neutralizar a representação particular da mudança como único caminho possível para que os jovens estejam preparados para o mundo. Essa monoglossia pode ser vista, ainda, como uma estratégia retórica, porque, ao utilizar o argumento de autoridade (especialistas de todas as áreas do conhecimento), o texto trouxe legitimidade ao documento ao remeter a um grupo de estudiosos, mas fechando a possibilidade para outros grupos e/ou especialistas se posicionarem.

Partindo dessas afirmações, é possível dizer que o discurso é um processo de globalização, visto que inclui, fundamentalmente, como visto, certas características lexicogramaticais que permitem criar fluxos de representações, tendências globais e particulares de transformação social, que perpassam interesses financeiros, comerciais, tecnológicos e até mesmo educacionais, como veremos na próxima seção.

3.1.2 A linguagem enquanto faceta da globalização

A linguagem, enquanto faceta da globalização, descreve estratégias discursivas a fim de elevar os diferentes discursos e vozes que constituem os elementos para uma demanda argumentativa dentro do contexto cultural, social, político dentre outros. Nesse processo, Fairclough (2006, p. 2) salienta que a globalização, enquanto um processo “[...] (ou conjuntos de processos), incorpora uma transformação na organização espacial das relações e transações sociais²⁴ [...]”.

A globalização está, também, intrinsecamente ligada à educação, pois, segundo Sousa Santos (2002, p. 26),

estamos diante de um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de um modo complexo. Por esta razão, as explicações monocausais e as interpretações monolíticas deste fenômeno parecem pouco adequadas. Acresce que a globalização das últimas décadas, em vez de se encaixar no padrão moderno ocidental de globalização - globalização como homogeneização e uniformização - sustentado tanto por Leibniz, como por Marx, tanto pelas teorias da modernização, como pelas teorias do desenvolvimento dependente, parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, por outro.

Na esteira desse pensamento, Dale (2002) afirma que a globalização exerce forças que modificam e afetam as políticas e práticas educativas nacionais, ao passo que ela evidencia os discursos negativos sobre a realidade educacional, elevando as discussões sobre as mudanças que precisam acontecer nesse setor social, porém com ações políticas e do mercado daquele momento histórico, em uma relação de poder entre governantes e sociedade. Já Foucault (1999, p. 29) aponta que, nas relações de poder, “somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la”.

No texto da BNCC, há uma introdução sobre a etapa do ensino fundamental, ou seja, como esse nível de ensino é contextualizado na educação básica. Nesse item, o texto reforça como as articulações entre aprendizagem e vivência devem acontecer, e o que esse processo precisa prever a fim de fortalecer uma atitude ativa, no estudante, na construção de conhecimentos.

Pensando nesse contexto, observemos o excerto (10).

²⁴ [...] a process (or set of processes) which embodies a transformation in the spatial organization of social relations and transactions (FAIRCLOUGH, 2006, p. 2).

(10)

As **experiências** das crianças em seu **contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação** são fontes que estimulam sua curiosidade e a **formulação de perguntas**. O **estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico**, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, **de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita** aos alunos **ampliar** sua **compreensão de si mesmos**, do mundo natural e social, das **relações dos seres humanos entre si e com a natureza** (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso).

Como observado no trecho (10), um dos processos da globalização, emergentes no século XXI, são as tecnologias de informação e comunicação. Essas estão cada vez mais em ascensão devido às modificações globais que a sociedade vem vivendo ao longo dos anos e, claro, os sujeitos, para serem partícipes nesse contexto, precisam saber utilizar o maior número de recursos tecnológicos possíveis. Isso faz com que a comunicação tenha “[...] certas propriedades especiais que a distinguem de outras formas de comunicação, e que são parte atribuível à natureza das tecnologias que a utiliza²⁵” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 36).

Pensando nisso, o exemplo (10) mostra que a Base fortalece que, desde a infância, os estudantes sejam estimulados a conhecerem e utilizarem dessas diferentes ferramentas desde que associadas às aprendizagens a fim de desenvolver as competências de um sujeito crítico e responsivo. Entretanto, o aluno só se torna parte dessa sociedade emergente, isto é, tem seu pertencimento garantido dentro de um (ou mais) grupos sociais – incluindo a família – se estiver em interação com essas tecnologias de informação e comunicação.

Podemos perceber que essa ideia é reforçada pela utilização da repetição da expressão “tecnologia de informação e comunicação”, além do vocabulário utilizado, marcado por “pertencimento”, “interação”, “estímulo”, “possibilitar”, “ampliar” e “compreender”. Então, o que é exposto pela BNCC deve ser subsídios para a construção dos currículos brasileiros, levando em consideração as singularidades de cada região.

Entretanto, como apresentado na introdução deste trabalho, como garantir acesso à essa tecnologia, sendo que muitas escolas não possuem estruturas mínimas suficientes para que isso seja, de fato, trabalhado? Com estimular, aguçar a criticidade de um estudante com um currículo que traz aspectos unificados, padronizados, objetivados, que buscar uma unidade, um alinhamento das aprendizagens?

²⁵ “[...] has certain special properties which distinguish it from other forms of communication, and which are partly attributable to the nature of the technologies which it deploys” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 36).

Desse modo, é possível compreender que a globalização contemporânea tende a uniformizar, homogeneizar as situações que a envolvem que, em muitas situações, utiliza-se do discurso como recurso semiótico para isso, como vemos na área educacional.

Nesse sentido, a análise de textos publicados em grandes *sites* que circulam na sociedade, por meio do advento da globalização evidencia a relação entre linguagem e estruturas sociais da qual marcam o conhecimento que é produzido e consumido na sociedade. A BNCC traz essas ideias como competências a serem desenvolvidas pelos estudantes no ensino fundamental e reforçadas no ensino médio, como apresenta o exemplo (11).

(11)

Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais (BRASIL, 2018, p. 433, grifo nosso).

No exemplo (11), a globalização é ponto primordial para que as representações do mundo e os movimentos críticos das políticas globais ganhem sentido na vida dos estudantes. Dessa forma, o processo material – analisar – incita uma realização abstrata das práticas sociais e das estruturas sociais presentes a fim de que essas especifiquem e criem um aspecto exigente dos atores sociais em questão. Ainda nesse domínio, o discurso vinculado apresenta uma possibilidade de expansão da consciência dos estudantes como forma de estarem aptos à leitura crítica do mundo.

O discurso pode carregar grandes evidências que apontam para, por exemplo, uma globalização, além de outras características que representam o mundo em que vivemos. Por isso, é possível perceber que nos textos existem marcas discursivas reproduzidas por meio da lexicogramática, que mostram os caminhos argumentativos para que o neoliberalismo, por exemplo, exerça forças pela democracia, pela modernização, pela libertação e pela flexibilização em detrimento dos interesses de agências (não)governamentais.

Para que isso seja possível, Fairclough (2006) introduz a abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD) associada à Economia Política Cultural, proposta por Bob Jessop, com o objetivo de desenvolver uma teoria que trabalhe a estreita relação entre o discurso e os momentos do processo de globalização. A partir disso, por meio de uma análise linguística e semântico-discursiva, é possível identificar os processos reais de globalização e os efeitos e tendências na sociedade.

De acordo com o autor, para compreender o discurso como uma faceta da globalização é necessário distinguir quatro principais posições: o **objetivismo**, a **retórica**, o **ideologismo** e

o **construtivismo social**. Essas, por sua vez, exercem forças discursivas a fim de que mostrem como e quais são os efeitos do discurso e a relação entre eles dentro de práticas discursivas específicas, mas que desencadeiam na manipulação e na representação de um mundo às pessoas.

Sobre isso, Fairclough (2006) apresenta que o **objetivismo** trata da globalização como simplesmente um fato objetivo, ou seja, que o discurso pode iluminar ou obscurecer, representar ou deturpar. A **retórica** está interligada com vários discursos da globalização usados, por exemplo, por atores sociais para convencer um auditório.

Contudo, o **ideologismo** está instaurado em discursos particulares da globalização como forma de legitimar um poder, geralmente governamental. Já o **construtivismo social** reconhece, no discurso, um caráter socialmente construído da vida social, apresentando-o como efeito causal significativo de escolhas, de construções e de idealização sociais.

Na esteira desses pensamentos, recorrendo às palavras de Fairclough (2006, p. 23), esses ideais “[...] são apropriados dentro de um campo interno (ou um conjunto completo de campos) de diversidade estratégica e de contestação²⁶”. Essas estratégias do discurso como uma faceta da globalização se envolvem às propriedades da comunicação em massa, da qual envolve condições e propriedades específicas para o consumo do texto.

Para que o discurso tenha o efeito desejado em cada instância de comunicação, deve-se considerar o contexto sociocultural, as estruturas e as relações sociais, bem como as práticas e os valores que envolvem os meios de comunicação, pois, conforme visto, esses podem trazer discursos pautados no objetivismo, na retórica, no ideologismo e no construtivismo social. O que fortalece, portanto, os modos de agir e de pensar de uma sociedade globalizada é como o discurso é construído e apresentado à sociedade (que, por muitas vezes, acontece por meio das relações midiáticas entre indivíduo e agência).

Na educação não é diferente. Como sabemos, a mídia exerce uma grande força social, atuando de forma incisiva, em toda sociedade, por meio da linguagem e dos recursos que ela dispõe. Dessa forma, é a partir disso que linguagem e mídia criam uma estreita relação por adquirirem um poder persuasivo no interlocutor que influencia a aprendizagem, o conhecimento, os valores, as crenças, as relações sociais e a identidade social (FAIRCLOUGH, 1995).

Segundo o autor, a linguagem utilizada pela mídia em massa apresenta condições consubstanciadas para compreender o discurso (ou os discursos) como forma de dominação

²⁶ [...] are appropriated within an internal field (or rather complex set of fields) of strategic diversity [...] (FAIRCLOUGH, 2006, p. 23).

neoliberal de uma sociedade. Nesse caminho, há uma transição daquilo que é moderno para o pós-moderno, resultando em “trocas” deliberadas das relações de poder e autoridade.

A linguagem midiática contemporânea é marcada por duas tensões, conforme Fairclough (1995): a tensão entre informação e entretenimento e a tensão entre público e privado. Na visão do autor, “a tendência da mídia sobre assuntos públicos se torna cada vez mais **democratizada**. Sua tendência se move cada vez mais na direção do entretenimento – se tornando mais ‘marketizado’” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 10).

Tais tendências estão imbricadas nas formas de representação das práticas discursivas contemporâneas, pois a linguagem midiática busca controlar os pensamentos, ações e ideologias de uma sociedade, atingindo, assim, propósitos específicos comerciais, neoliberais, como mostrado no item anterior, de agências (não)governamentais que visam o lucro em detrimento do bem-estar.

Nesse sentido, o texto da BNCC procura representar esse ideário contemporâneo da mídia também nas competências dos componentes curriculares, a ser trabalhada de forma interdisciplinar. O exemplo (12) apresenta um trecho de uma habilidade campo jornalístico-midiático a ser consolidada em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

(12)

[...] ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia (BRASIL, 2018, p. 521).

No trecho (12), o domínio experiencial serve como argumento para que a mídia esteja cada vez mais presente dentro do contexto social, visto que ela auxilia no processo de consolidação da democracia, trabalhadas e utilizadas de diferentes formas. O discurso constituído no excerto (12) mostra a importância da pluralidade de ideias veiculadas na mídia para consolidação dos valores democráticos, mas não demonstra importância de trabalhar a criticidade, de questionar os valores hegemônicos que são produzidos e reproduzidos nessas mídias.

Sobre essa afirmação, Fairclough (1995, p. 11) aponta que

Essa mudança pode ser vista, em termos mais gerais, como parte de uma intensificação da **marketização da mídia**: por causa do aumento das pressões comerciais e da concorrência, a mídia está sendo atraída mais plenamente para operar

com base no mercado da indústria de “entretenimento”, e uma parte disso está em uma pressão maior para entreter mesmo a produção sobre assuntos públicos²⁷.

A partir das palavras do autor, fica evidente como a linguagem atua junto à mídia: no fortalecimento da **marketização** e da **democratização**. A primeira é um processo que afeta não somente a mídia em massa, mas também a vida social, por operar uma força mais explícita na economia de mercado, por meio da intencionalidade prevista por essa base. Observemos os exemplos (13).

(13)

[...] **Dezembro de 2017 foi um mês decisivo para a BNCC e histórico para a educação.** No dia 15, em Brasília, o Conselho Nacional de Educação (CNE) **deu parecer favorável à política** com 20 votos a 3. Depois disso, o Ministério da Educação recebeu o parecer e a resolução normativa. Nós acompanhamos toda a votação **e celebramos este momento junto com nossos parceiros do Movimento pela Base!** (FUNDAÇÃO LEMANN_2017-12-21, grifo nosso).

O processo de marketização pode ser considerado como o efeito de colocar à venda um produto e dar-lhe subsídios para a distribuição, para a venda e o consumo de algum produto. Pensando nisso, no trecho (13), é possível observar o interesse de dois grandes agentes privados na homologação rápida da BNCC: a Fundação Lemann e a organização Movimento pela Base.

Esses agenciadores comerciais, segundo o mapeamento feito por Macedo (2014), apagam a identidade do MEC, visto que esse órgão não possui “[...] identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial” (MACEDO, 2014, p. 1537); isto é, direcionam suas decisões mediante os interesses de grupos da iniciativa privada caracterizados como “parceiros²⁸”. É possível afirmar, portanto, que os grupos empresariais que participaram ativamente das discussões no âmbito da BNCC são os mesmos que celebram a homologação do documento, personificando a BNCC como um produto comerciável.

No excerto (13), ainda percebemos que o texto midiático publicado está relacionado à homologação rápida da BNCC, haja vista que narra o momento que ela foi homologada pelo

²⁷ This shift can be seen in more general terms as part of an intensified marketization of the media: because of increasing commercial pressures and competition, media are being more fully drawn into operating on a market basis within the “leisure” industry, and one part of that is greater pressure to entertain even within public affairs output (FAIRCLOUGH, 1995, p. 11).

²⁸ É válido trazer os dizeres de Macedo (2014), ao apresentar que: “Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas - Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras - além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (MACEDO, 2014, p. 1540, grifos da autora).”

Ministério da Educação. Partindo desse texto, podemos encontrar traços do fortalecimento da marketização, neste caso, da educação, conforme aponta Fairclough (1995).

Partindo desse pensamento, analisamos que o modo como foi construído o texto indica certa relação emotiva entre quem produz/vincula o texto e a situação descrita, transmitindo, para o interlocutor, essa sensação. Ao utilizarem “dezembro foi um mês **decisivo** para a BNCC histórico da educação”, podemos avaliar que, por meio dessa aprovação, haverá uma solução, uma definição, um momento importante.

Nesse mesmo caminho, o exemplo (14) retrata também um modo de marketização da educação, visto que traz o momento histórico em que a Base foi homologada.

(14)

[...] **Apenas** cinco dias depois, em 20 de dezembro, **o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular**. A cerimônia contou com a presença do Ministro da Educação José Mendonça Filho e outras e o presidente Michel Temer, além de outros integrantes do governo como a Secretária Executiva de Educação Maria Helena Guimarães (FUNDAÇÃO LEMANN_2017-12-21, grifo nosso).

A rápida homologação da BNCC, que aconteceu em somente cinco (5) dias após o parecer final conforme apresenta o exemplo (14), além da implementação iniciada em 2021, pode ser questionada devido ao cenário político em que o Brasil vivia. Além disso, o produtor textual, da Fundação Lemann, celebra esse momento com outra organização não-governamental.

As escolhas gramaticais no exemplo (14), com as ações no passado, designam que todos os eventos já foram finalizados, isto é, há um fechamento discursivo para quaisquer possibilidades de refutação dos fatos que foram promulgados, debatidos e decididos. A mídia, nessa situação, informa os acontecimentos posterior ao serem realizados, marcados, principalmente, pelo processo material homologar, que representa o fazer e o acontecer, alterando o fluxo do evento social.

Vale lembrar que, conforme Macedo (2014), os principais parceiros do setor público são os mesmos que buscam divulgar e efetivar a importância da Base para o futuro da Educação, isto é, instituições financeiras e empresas. Nesse sentido, a linguagem midiática exerce, segundo Fairclough (1995), um imperativo comercial a fim de construir, em seus públicos-alvo, uma promoção ou um consumo cultural sobre determinada fonte ideológica.

Já a **democratização** afeta outros domínios além da mídia em massa devido à grande interação entre certas formas de comunicação, e seus profissionais, com o público, seja no

domínio médico, educacional, político dentre outros (FAIRCLOUGH, 1995). Pensando nisso, o exemplo (15) demonstra um exemplo de como acompanhar a implementação da BNCC com um exemplo prático, ou seja, trazendo um discurso de um professor, público-alvo da Revista Nova Escola, de onde foi retirado o excerto.

(15)

[...] Para acompanhar a implementação da BNCC

A plataforma “Observatório da Implementação”, desenvolvida pelo Movimento pela Base, traz dados sobre currículos homologados, análises e experiências reais para entender mais sobre a implementação do documento nas redes de ensino pelo Brasil. **As análises publicadas** no Observatório foram feitas por **especialistas e pessoas envolvidas na área da Educação com grande conhecimento sobre o tema da BNCC**.

O professor Luiz Felipe Lins, que leciona Matemática na rede municipal do Rio de Janeiro e é **Educador do Ano no Prêmio Educador Nota 10 de 2020**, compartilhou **como o documento ajuda sua prática**. Com base nas habilidades previstas na BNCC, o educador criou um projeto que aproximou os alunos do 7º ano da Matemática presente nas construções civis. “Quando trazemos [o conhecimento] para a prática dos alunos, eles conseguem fazer conexões para sua vida. **A Base faz essa conexão com o mundo**, de estimular a curiosidade da criança para buscar conceitos. **O documento é um norte para as transformações do professor, sociedade e país**”, **acredita** o professor (NOVA ESCOLA_2021-01-12, grifo nosso).

A democratização pode ser observada no excerto (15), pois traz argumentos, situações e atores sociais que se aproximam do interlocutor, configurando, assim, um empoderamento na forma como devemos entender, compreender e tratar a BNCC. Além disso, o argumento de autoridade (especialistas e pessoas envolvidas na área da Educação com grande conhecimento sobre o tema da BNCC), impede uma refutação da ideia apresentada de que as experiências e as aprendizagens trazidas pela Base não são passíveis de mudança educacional.

Para isso, como dito, a Nova Escola seleciona um discurso de um professor, com notório reconhecimento, a fim de que esse possa ilustrar a(s) possibilidade(s) de trabalho com as habilidades previstas pela Base com uma intervenção de um campo acadêmico em emergência, que é a construção civil. Diante dessa afirmação, podemos associá-lo ao que Wodak e Busch (2004, p. 188) dizem ser a “linguagem do novo capitalismo” como um projeto de globalização e disseminação dos interesses neoliberais.

Outros argumentos são fortemente apontados no excerto (15). Um deles está na apresentação de quem é o educador que apresenta uma experiência real ao aplicar as habilidades da BNCC na sala de aula. Ao caracterizar o professor Luiz Felipe Lins também há imbricado

um argumento de autoridade, visto que dentre todos os professores, esse ganhou um prêmio²⁹ de reconhecimento e valorização docente.

Desse modo, a democratização é reforçada, visto que, por meio da mídia, traz experiências positivas aos seus leitores, aproximando os interesses da empresa à valorização do produto comercializado. Diante desse cenário, Fairclough (1995) aponta que as relações estabelecidas pela mídia devem compreender

[...] como os meios de comunicação afetam e são afetados pelas relações de poder dentro do sistema social, incluindo relações de classe, gênero e etnia, e as relações entre grupos específicos, como políticos ou cientistas, e a população em massa³⁰ (FAIRCLOUGH, 1995, p. 12).

Por meio do neoliberalismo, devido à globalização e à cultura midiática que se tem no país, o fortalecimento de um conhecimento massificado por meio de uma tradição político-colonialista está cada vez mais forte. Fairclough (1995), ao citar Giddens (1991), apresenta que essa herança desencadeia uma grande problemática social, na qual as relações só se efetivam mediante a força autoritarista que certos agentes exercem sobre um público.

Portanto, como percebido no exemplo (15), por meio da construção de enunciados como “**especialistas e pessoas** envolvidas na área da Educação com **grande conhecimento** sobre o tema da BNCC”, além de “[...] O **documento** é um **norte** para as **transformações** do **professor, sociedade e país**”, fica evidente que as relações de poder permanecem e buscam se fortalecer por meio dos argumentos de autoridade que são utilizados na atribuição à BNCC de que ela é, atualmente, o único documento que pode transformar a realidade educacional brasileira.

Os textos midiáticos são os porta-vozes do discurso sobre a Base para a sociedade, como acontece nos textos publicados pela Fundação Lemann e pela Revista Nova Escola. Assim, esses *sites* (instituições) têm a preocupação de estabelecer contato direto com professores e com os cidadãos a fim de construir um direcionamento único de discurso representacional a respeito do tema. Isso pode ser observado por meio dos elementos circunstanciais e das orações projetadas que direcionam a interpretação e a compreensão do discurso que vem sendo instaurada pela Base no contexto social e educacional.

²⁹ O Prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita, uma das parceiras no processo de discussão e implementação da BNCC, além de ser uma das empresas responsáveis pela Revista Nova Escola.

³⁰ [...] how the mass media affect and are affected by power relations within the social system, including relations of class, gender and ethnicity, and relations between particular groups like politicians or scientists and the mass of the population (FAIRCLOUGH, 1995, p. 12).

Partindo disso, os estudos discursivos críticos vêm para apresentar a importância de se compreender o caráter social da linguagem, em diferentes meios, e como ela funciona na sociedade contemporânea, por meio de estudos que analisam o(s) discurso(s) que se determina(m), por meio de textos multimodais, a forma organizacional de uma prática discursiva.

Dentro desse contexto, percebemos que é por meio do trabalho com a Análise Crítica do Discurso que conseguimos desvelar os significados da linguagem presente no mundo, pois essa abordagem teórico-metodológica parte do princípio da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday. Para Fairclough (2003, p. 14),

Em contraste com a tradição Chomskyana mais influente dentro da linguística, a LSF está profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, pois sua abordagem para a análise linguística de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos.

Desse modo, essas teorias se tornam valiosos recursos para que os analistas do discurso possam desenvolver seus trabalhos que vão além da análise linguística, mas apresentam como os textos são multifacetados e possuem elementos que representam os aspectos do mundo, pois somos nós quem escolhemos os significados, identidades, relações e conhecimentos que ilustramos em nossos textos.

Portanto, nessa interrelação de significados possíveis, como modo de representação do mundo, faz-se importante observar como as interações acontecem no discurso. Essas interações, por sua vez, são marcadas pelas diferenças, isto é, por meio da negociação ativa e contínua de diferentes significados que podem ampliar ou reduzir a dialogicidade de um texto.

Esses conceitos – ideologia, hegemonia, poder e discurso –, portanto, são perceptíveis porque a linguagem os representa nos e pelos discursos que vão sendo instaurados em sociedade por meio dos gêneros discursivos. Como sabemos, os gêneros têm propósitos e finalidades comunicativas específicas que partem de intenções também peculiares do produtor textual.

Partindo disso, na próxima seção, apresento a ideia sobre os gêneros situados e de governança, proposta por Fairclough (2003), apontando em qual(is) situação(ões) o gênero se constitui, de forma abstrata e como essa abstração desencadeia nas produções textuais.

3.1.3 Gêneros situados e gênero de governança

Conforme os estudos linguísticos, os gêneros do discurso podem ser caracterizados como uma manifestação linguística a fim de representar as diferentes atividades humanas que utilizam a linguagem como centro do processo comunicativo. Assim pensando, é importante observarmos que, ao produzirmos um enunciado, selecionamos um conteúdo (tema), um estilo de linguagem (escolhas lexicais e gramaticais, por exemplo) partindo de uma estrutura pré-estabelecida e já conhecida pelo falante.

É importante discutir acerca dos gêneros dentro dos estudos da linguagem, pois são eles que reproduzem os discursos no âmbito social, levando-nos a considerar, em uma análise do discurso, as questões linguísticas, mas, principalmente, as questões sociais. Portanto, na concepção de Fairclough (2003) de gênero situado e gênero de governança, um **gênero situado** é aquele que a situação, o contexto, é quem direciona o modo de construção textual, levando em consideração a intenção comunicativa do texto.

Dessa forma, diante o exposto sobre o histórico educacional do país e a implementação da BNCC, faz-se importante dizer que o documento da Base pode ser considerado um gênero situado por ser construído com propósitos comunicativos específicos diante da conjuntura sociopolítica atual, partindo de um tipo relativamente estável de enunciado (aquele que determina certos posicionamentos).

Exemplificando, observemos o exemplo (16).

(16)

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).

No excerto (16), o texto mostra que a BNCC, ao definir as competências gerais para a educação básica, reconhece que a educação deve se pautar no desenvolvimento da consciência social de um indivíduo, tal como a preservação da natureza, a transformação da sociedade, o conhecimento e o respeito das etnias etc. Dentro desse viés, o discurso é o modo de sustentação da estrutura institucional entre governo e sociedade que, por meio da escola, auxilia na formação dos cidadãos.

Na visão sistêmico-funcional, temos a seguinte classificação.

(a) Ao definir [**processo mental**] essas competências, a BNCC [**experenciador**] reconhece [**processo mental**] 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 [fenômeno].

Os processos mentais (definir e reconhecer) exprimem o interesse de que aconteça, de fato, uma formação progressiva e que esteja alinhada aos interesses sociais emergentes por meio do experienciador desse processo, a BNCC. Com isso, outras vozes (ONU e do Caderno de Educação em Direitos Humanos) são projetadas com o intuito de que a proposição apresentada seja ampliada na tentativa de resolver o problema social indicado, acentuando o caráter dialógico do texto do documento.

Esse modo de intertextualidade atribui, especificamente, o que Fairclough (2003) aponta ser um limite forte e claro entre o discurso e a escrita do pensamento que é relatado para substanciar a proposição, tentando reduzir e minimizar as diferenças. Esse recurso, segundo o autor, pode ser considerado um instrumento estratégico e retórico como forma de motivar e divulgar amplamente a opinião pública na política contemporânea e na governança.

Dessa forma, o texto é representação discursiva cuja comunicação acontece a fim de que haja olhar determinado para uma especificidade particular que, no caso do objeto de estudo desta tese, situa-se na implementação da BNCC como auxílio da construção curricular com competências definidas para a formação humana. Ainda, é um gênero situado porque pontua o motivo pelo qual o texto é produzido, que carrega vozes que tentam, diante das estruturas e os eventos sociais, manter ou distanciar a hegemonia e o poder da educação brasileira.

Já a noção de **gênero de governança**, como visto, também advém dos pensamentos de Fairclough (2003) pois, em uma estrutura analítica, a representação do mundo, via texto, acontece por meio de uma recontextualização entre o todo e o particular, porque cada indivíduo recontextualiza os gêneros e os discursos a partir das suas vivências, pensamentos, crenças, valores, identidades dentre outros.

Para exemplificar, vejamos o excerto (17).

(17)

A aprendizagem de **qualidade** é uma **meta** que o País deve perseguir incansavelmente, e **a BNCC é uma peça central nessa direção**, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso).

Nesse trecho é notável a não dialogicidade que exclui outras vozes que podem confirmar ou refutar o pensamento mobilizado a fim de reforçar o papel do documento no

processo central de mudança educacional. Nesse sentido, conforme Fairclough (2003), podemos dizer que há traços que apontam o fazer, de como governar a maneira como as coisas serão feitas.

Analisemos, pelo viés sistêmico-gramatical, o trecho (17) extraído da BNCC.

- (a) [...] e a BNCC [portador] é [processo relacional identificativo] uma peça central nessa direção [atributo], em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes [atributo circunstancial de razão].

O excerto (17) sustenta estruturas socioeducacionais que, conforme apresentado, não valorizam o papel da escola e da educação ao longo dos anos. Dessa forma, há uma identificação relacional de que somente com a BNCC a educação terá condições de melhoria, principalmente a mudança de postura perante o Ensino Médio, uma das maiores preocupações atuais, reforçado pelo atributo circunstancial de razão, mobilizando, mais uma vez, uma voz governamental, ideológica, hegemônica que se camufla pelo texto da Base.

Seguindo esse pensamento, vale destacar que as orações relacionais podem ajudar na criação de cenários, que contribuem para a definição e para a estruturação de conceitos sociais reproduzido por vozes hegemônicas que são possíveis, na visão de Fairclough (2003), de governar as práticas sociais.

Dessa maneira, a Base pode ser considerada um gênero situado de governança porque cria a interconexão de práticas, ou seja, determina quais são os conteúdos mínimos a serem aprendidos e possui o propósito comunicativo, a finalidade, a função social de recontextualizar, na forma de uma educação gerencial, o modo como o trabalho deve acontecer e que tipo de cidadão devemos formar.

Assim, os excertos (16) e (17) se contrapõem, mas, ao mesmo tempo, são semelhantes porque acentuam o caráter discursivo do gênero situado de governança pela forma de governar as ações educacionais, ao definir que a Base é o caminho, entretanto busca outras vozes como forma de projetar a tentativa (e não a certeza) de que a BNCC resolverá o problema socioeducacional.

Partindo desse pensamento, é válido dizer que os gêneros contribuem para compreendermos como os discursos são produzidos dentro de um contexto social, pois carregam e incorporam elementos específicos de certos eventos sociais, selecionados pelo sujeito, que incluem ou excluem informações, emoções, ações e situações a fim de garantir que a mensagem seja transmitida e interpretada conforme a intenção comunicativa.

Conforme Fairclough (2003, p. 139)

Esses princípios fundamentam as diferenças entre a maneira como um determinado tipo de evento social é representado em diferentes campos, redes de práticas sociais e gêneros. Elementos de eventos sociais são seletivamente ‘filtrados’ de acordo com tais princípios de recontextualização (alguns são excluídos, alguns incluídos e recebem maior ou menor destaque). Esses princípios também afetam o modo como os eventos sociais, de maneira concreta ou abstrata, são representados, se e como os eventos são avaliados, explicados, legitimados e a ordem em que os eventos são representados³¹.

Para que em um gênero haja a evidência de alguma prática discursiva, é necessário, portanto, que o texto recontextualize e organize o discurso de forma a naturalizar os desejos, os princípios e as intenções dentro de determinados contextos sociais. Assim, é possível compreender o discurso como uma forma de interação com o meio social, além de observar os modos de agir e de interagir, considerando a maneira pela qual os textos são construídos e descrevem a realidade social.

A exemplo dessa recontextualização, o texto da BNCC, ao apresentar os fundamentos pedagógicos da BNCC com foco no desenvolvimento de competências, exemplifica o conceito adotado no documento sobre **competência** com foco no que já foi preconizado pela LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Nesse momento, o texto da BNCC busca justificar o porquê de adotar o conceito destacado no parágrafo anterior, evidenciando uma necessidade de transformar práticas particulares em práticas recontextualizadas como meio de apropriação daquilo que pode, operacionalmente, funcionar com sucesso na educação brasileira.

(18)

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).

³¹ These are specific ‘principles’ according to which they incorporate and re-contextualize social events. These principles underlie differences between the ways in which a particular type of social event is represented in different fields, networks of social practices, and genres. Elements of social events are selectively ‘filtered’ according to such recontextualizing principles (some are excluded, some included and given greater or lesser prominence). These principles also affect how concretely, or abstractly social events are represented, whether and how events are evaluated, explained, legitimized, and the order in which events are represented (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139).

No excerto (18), os eventos sociais são representados de forma concreta dentro de um período temporal da história educacional, em que uma série de eventos estão associados à noção de **competência**, que, somente agora, está, de fato, implementada com a BNCC. Esse movimento acontece porque as práticas de elaboração curricular são recontextualizadas (e assim, transformadas) dentro da organização educacional brasileira por meio dos elementos que são adotados pelas organizações estrangeiras. Assim, é possível conectar a educação nacional à global/mundial, sendo “[...] pertinentes, tanto a reestruturação quanto ao redimensionamento da vida social no novo capitalismo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34).

Fairclough (2003) apoia-se na teoria da LSF por acreditar na multifuncionalidade da linguagem. As metafunções, portanto, são peças-chave na compreensão e na discussão dos textos dentro do estrato semântico-discursivo. Para isso, o autor sinaliza que as funções da linguagem se realizam, discursivamente, por meio de três significados, sendo eles: i) significado acional, ii) significado representacional e iii) significado identificacional.

Esses três elementos compõe a dialética do discurso, considerando os momentos em que acontecem as práticas sociais e como elas são produzidas, sendo possível observar o discurso como forma de representação, de ação discursiva e de estilo. Partindo dessa premissa, **o significado acional** é associado aos gêneros discursivos como uma forma de “agir e interagir no curso de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65).

Já o **significado representacional** é associado aos discursos, ou seja, a forma pela qual os discursos são representados por meio das experiências que temos no mundo. Por fim, o **significado identificacional** analisa o discurso como identificação, isto é, o modo de ser, o estilo em que são observadas as identidades por meio dos aspectos linguísticos e semióticos (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough (2003) assinala que o gênero é um importante meio para que a estrutura governamental da sociedade, como governos, empresas etc., possam sustentar as práticas sociais de chefia entre essas instituições e a sociedade. Desse modo, o termo “governança”, segundo ele, é baseado nas ideias de Jessop (1998), ao indicar o modo de administração e de regulamento, que são combinadas aos modos de governar, direcionando como a sociedade contemporânea deve fluir, evitando os efeitos unilaterais do Estado.

Nesse sentido, de acordo com o estudioso britânico,

Os gêneros de governança são caracterizados pelas propriedades específicas de contextualização - a questão dos elementos de uma prática social dentro de outra, colocando a primeira no contexto da segunda e transformando-a de maneiras

particulares no processo³² (Bernstein 1990, Chouliaraki e Fairclough 1999) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32).

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 144) pontuam que os gêneros são um “[...] mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos³³”. Essa ordenação do discurso está relacionada ao modo como as práticas sociais estão organizadas e reguladas pelo gênero, que é entendido dessa forma, como um mecanismo que controla e funciona como um meio de governança a fim de estabilizar a estrutura discursiva de certos indivíduos e instituições da sociedade contemporânea.

A ordem do discurso é vista por Fairclough (2003) como uma interdiscursividade, ou seja, um mix de gêneros, discursos e estilo, no que tange à organização textual-discursiva. O gênero, portanto, é visto como uma forma de ação particular em que se realizam relações semânticas das quais são elaborados por essa ordem do discurso (gênero, discurso e estilo). Já os discursos são refletidos à natureza do gênero e do estilo proposto a fim de atingir propósitos comunicativos e argumentativos específicos.

Essa busca por uma estabilidade discursiva, na verdade, é concedida pelos gêneros de governança mais como uma forma de garantir que os seus pensamentos, desejos e discursos prevaleçam, como uma ação responsiva enunciator e interlocutor. Fairclough (2003) assevera que esses gêneros contribuem para interligar diferentes momentos da vida social, local, nacional, regional e global em diferentes tempos e espaços.

Fairclough (2003, p. 217) aponta que

[...] a governança real da sociedade contemporânea pode ser vista como uma mistura de três formas: mercado, hierarquia e rede. Existem gêneros específicos de governança especializados em recontextualizar elementos de uma prática social dentro de outra e transformar esses elementos de maneiras particulares (por exemplo, relatórios oficiais). Mudanças na governança dependem de mudanças nos gêneros e nas cadeias de gêneros³⁴.

³² The genres of governance are characterized by specific properties of contextualization – the issue of elements of one social practice within another, placing the former within the context of the latter, and transforming it in particular ways in the process (Bernstein 1990, Chouliaraki and Fairclough 1999) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32).

³³ We want to see a genre as a specifically discursive structuring or ordering of a social practice, a regulative device through which relations of power are realised as forms of control (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 p. 144).

³⁴ [...] the actual governance of contemporary societies can be seen as mixing the three forms: market, hierarchy and network. There are specific genres of governance specialized for recontextualizing elements of one social practice within another and transforming these elements in particular ways (e.g. official reports). Changes in governance depend upon changes in genres and genre chains (FAIRCLOUGH, 2003, p. 217).

Partindo dessa visão, as práticas discursivas, proferidas dentro de uma instituição ou organização voltada para a gestão ou regulamentação de certas práticas sociais, por exemplo, buscam alternativas para neutralizar as imposições hierárquicas de mercado tão comuns dentro da sociedade, colocando-as de forma dialógica e deliberada nos discursos que circulam em nosso meio.

Dessa forma, os significados, as ordenações do discurso e as recontextualizações acontecem sempre que há necessidade de uma nova governança em sociedade com o intuito de neutralizar a colonização imposta pela política dominante naquele tempo e espaço social. Mediante esse contexto, os conceitos de discurso, poder, hegemonia e ideologia merecem atenção, visto que potencializam as possibilidades de compreensão do mundo em que vivemos, além de indicar os posicionamentos dos indivíduos nos diversos contextos em que estamos inseridos.

Pensando nisso, na próxima seção, apresento como acontece a interação por meio da negociação da diferença, materializado pelo texto e reproduzido pelo discurso.

3.1.4 A interação a partir dos cenários de negociação da diferença

Como sabemos, a interação social acontece via linguagem, com finalidades e propósitos comunicativos definidos, dentro de eventos sociais particulares. Na visão de Fairclough (2003), esses eventos sociais e os próprios textos possuem recursos (ou poderes) que refletem como o texto será construído para atingir tais intenções. Isso só é possível porque existe uma relação intrínseca entre os **eventos**, as **práticas** e as **estruturas sociais**, mediados pelos **agentes sociais**.

Essa relação é estabelecida porque os agentes sociais arquitetam e ordenam, por meio das formas gramaticais, como as informações estarão dispostas no texto a fim de estabelecer uma mensagem bem-organizada, buscando atingir, assim, o propósito comunicativo dentro de um evento e de uma prática social particular. Nesse sentido, a mediação dos agentes sociais é fundamental para que o texto busque representar na forma de agir no mundo dentro de práticas, estruturas e eventos sociais preestabelecidos.

O texto, portanto, só é ação quando percebidos nesse processo. Como forma de ilustrar o que foi dito, vejamos o excerto (19) em que o interlocutor indica uma demanda que se coloca à escola, que é a de contemplar novas práticas de linguagem, incluindo aquelas que envolvem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC).

(19)

[...] Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, **mas** de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69, grifo nosso).

Primeiro, como **evento social**, destaco a implementação da BNCC como um recurso de mudança e ascensão da educação brasileira, modificando os parâmetros e as práticas preexistentes até então, organizada e mediada pelo órgão máximo da educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC).

Em consequência desse evento, temos a **prática social**, sendo a prática de ensino e a prática de gestão educacional, que, conseqüentemente, regulamentam, governam, gerenciam e controlam os conteúdos basilares que devem ser ensinados na escola e como esses conhecimentos serão trabalhados. Dentro dessa prática social, articulam-se diferentes elementos sociais que se associam às áreas particulares da vida social por meio do discurso.

Por fim, temos a **estrutura social**, isto é, as possibilidades de combinação linguística a fim de que a mensagem seja transmitida de forma clara e objetiva. Além disso, é possível afirmar que é a linguagem que estrutura os textos e pode ser acessada pelos eventos sociais por meio da mediação das práticas sociais. No excerto (19), é possível observar que o texto foi construído a fim de relacionar a justificativa da exclusão do trabalho com os gêneros impressos à evidência de outros voltados às tecnologias.

Retomemos ao exemplo (19).

(a) **Não** se trata de deixar de privilegiar [processo mental cognitivo] o escrito/impresso [fenômeno] **nem** de deixar de considerar [processo mental cognitivo] gêneros e práticas consagrados [fenômeno] pela escola [experienciador], [...], **mas** de contemplar [processo mental cognitivo] também os novos letramentos [fenômeno], essencialmente digitais [circunstância de modo: qualidade] (BRASIL, 2018, p. 69, grifo nosso).

Aqui, chamo a atenção aos itens destacados e aqueles classificados de acordo com a GSF. Vemos que o enunciado foi introduzido por meio da negação de dois itens, marcados pelos advérbios, **mas** e **nem**, mas, conforme Halliday e Matthiessen (2014), seguindo o padrão geral do princípio da polaridade invertida, ou seja, por mais que estejam utilizando elementos de negação, a oração tem sentido positivo. Essa estratégia é utilizada como um modo de reforçar o conhecimento que se está sendo construído e reforçado por meio do desenvolvimento de novos letramentos em Língua Portuguesa.

A análise explicitada foi possível porque o interlocutor utilizou uma conjunção de extensão adicional com sentido adversativo (**mas**), que, segundo Halliday e Matthiessen (2014), são geralmente utilizadas antes do tema ou do tópico frasal com o intuito de tornar explícito o modo como a oração se relaciona com o contexto, projetando o valor que se quer informar e adicionar novas informações, na tentativa de resolver ou superar o problema posto.

Os contextos são representados por modos particulares de agir, definidos pelos discursos, dentro das práticas sociais delimitadas pelos eventos sociais que vivenciamos em nossas vidas. O discurso, portanto, é quem reproduz e retrata parte das ações e das formas de agir que temos na representação do mundo e nas nossas intenções sociocomunicativas. Partindo desse contexto, para Fairclough (2003), o discurso apresenta três formas de agir nas práticas sociais, sendo por meio dos **gêneros** (forma de ação), pelo **discurso** (forma de representação) e pelo **estilo** (modo de ser).

Os **gêneros** (noção representada pelos estudos bakhtinianos) são vistos como diferentes formas de atuar discursivamente, sinalizando como acontecem as formas relativamente estáveis de representação discursiva, conferindo concretude ao texto. Nesse sentido, a BNCC pode ser considerada um gênero do discurso porque reproduz as formas de atuar, de agir, de representar posicionamentos do discurso educacional, guiado pelos agentes sociais dos que detém o poder dentro da esfera social do MEC.

Nesse caminho, o **discurso** é considerado um elemento da vida social, aquele que indica formas particulares de representar o mundo, de construir modos particulares de ser, de representar ou de construir as identidades sociais, claro, por meio da linguagem.

Assim, é possível observar, por meio do discurso, as diferentes representações sociais que fazem parte das práticas sociais como forma de simbolizar o mesmo mundo a partir de diferentes perspectivas ou posições (FAIRCLOUGH, 2003). Para Fairclough (2003), o discurso figura como uma parte da prática social por apresentar formas de **agir**, formas de **representar** e formas de **ser**. Já o **estilo** é como utilizamos a linguagem de modo haja a marca de identidade social ou pessoal por meio das marcas pessoais no texto, o próprio estilo de representar o mundo, visto que agentes sociais pensam, criam e modificam as coisas no mundo.

Partindo desse cenário, é possível observar ainda que os textos, por meio dos gêneros, são parte dos eventos sociais, manifestados pelas estruturas e pelas práticas sociais, a fim de representar e de identificar certos modos de agir por meio dos textos que são produzidos. Segundo Fairclough (2003), a compreensão e a própria produção textual estão relacionadas com as relações internas (gramatical, semântica e lexical) e as relações externas (eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais) para uma análise interdiscursiva dos gêneros, dos discursos

e dos estilos que os agentes sociais utilizam e articulam a fim de garantir o propósito comunicativo.

As produções textuais, conforme apresentado, buscam representar o mundo interno e o externo de forma a garantir que haja, de fato, a interação social entre os indivíduos. O conteúdo desses textos, por sua vez, apresenta elementos reais de outros textos como forma de garantir, ampliar e confiabilizar o que foi enunciado. Fairclough (2003) denomina essa relação de **intertextualidade**, isto é, o modo como incorporamos elementos de outros textos em nossos discursos.

A intertextualidade está relacionada com o vínculo estabelecido entre as relações externas e internas de um texto e pode ser utilizada como um recurso de negociação das diferenças. Observemos o exemplo (20), retirado da revista Nova Escola intitulada “BNCC: audiência é cancelada após protesto de professores - Docentes pedem suspensão do processo de aprovação da Base do Ensino Médio; CNE se divide sobre legitimidade do ato”, cuja situação relata a paralisação de uma das audiências da BNCC após protesto dos professores.

(20)

A audiência estava prevista para começar às 9h. Minutos depois, antes que os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) pudessem ocupar seus lugares para dar início à cerimônia, os professores tomaram a mesa e o palco do auditório. **“Eu, particularmente, lamento”**, diz Eduardo Deschamps, presidente do CNE. **“Estamos exatamente fazendo o movimento de ouvir a sociedade brasileira acerca dos pontos positivos e negativos da Base. O Conselho tem a prerrogativa de aperfeiçoar o documento”**. [...] Às 10h07, o presidente da Comissão Bilateral da BNCC, Cesar Callegari, foi ao microfone para anunciar que a audiência pública da região Sudeste estava cancelada. O anúncio foi comemorado por muitos dos presentes (NOVA ESCOLA, 2018-06-08, p. 4-5, grifo nosso).

No excerto (20) a intertextualidade está marcada pelos discursos diretos (“Eu, particularmente, lamento”; “Estamos exatamente fazendo o movimento de ouvir a sociedade brasileira acerca dos pontos positivos e negativos da Base. O Conselho tem a prerrogativa de aperfeiçoar o documento”) como forma de reproduzir as palavras pelo presidente do CNE a fim de representar os pensamentos da autoridade sobre a situação exposta, sendo essa a parte central do texto.

O discurso é marcado pelo reforço do valor e da crença que é estabelecida entre o o CNE, com as práticas sociais (governamental), e a estrutura social presentes no discurso: apresentar lástima pelo que está acontecendo, por parte do presidente, e ao mesmo tempo justificar o papel do Conselho no processo de construção da Base.

Entretanto, há a tentativa de reversão da situação, naquele momento, ao questionar a legitimidade do ato por parte dos professores – presente no título da matéria – associado ao argumento apresentado pelo presidente, de ouvir a população sobre os pontos positivos e negativos da Base.

Portanto, o discurso instaurado no texto midiático atribui um papel negativo aos manifestantes e positivo à ação por parte daquele que, na situação, detém do poder, reforçando a governança, a hegemonia, a ideologia dominante e a diferença de poder que mantém um problema social educacional, suprimindo normas sociais.

Pensando nisso, Fairclough (2003) apresenta certos recursos que podemos utilizar na produção de textos para acentuar e/ou negociar a diferença entre o público e aqueles que são hegemonicamente mais fortes (o estudioso trata, especificamente, da esfera pública e dos oprimidos). Para o autor, a questão é como os indivíduos passam a ser representados por meio de suas identidades, de seus interesses e de suas representações com o intuito de manter ou contestar o domínio de grupos sociais específicos, alcançando e mantendo a hegemonia deles.

Ainda de acordo com Fairclough (2003), essa negociação pode acontecer por meio da intertextualidade, pois essa traz outras vozes ao texto, acentuando o dialogismo e produzindo uma interação significativa no que tange a constituição das relações de poder. Nesse sentido, o embate de forças é mediado pelos **cenários de negociação da diferença**, ou seja, cinco (5) modos que os atores sociais possuem para agir, via discurso, diante de um problema social, mantendo o posicionamento e a ideologia ou abrindo possibilidades para as diferenças.

São eles:

- (a) abertura, acentuação e reconhecimento da diferença: uma exploração da diferença como um “diálogo” no sentido mais rico do termo.
- (b) uma acentuação da diferença, do conflito, da polêmica, uma luta sobre o significado, normas, potência.
- (c) uma tentativa de resolver ou superar a diferença.
- (d) um agrupamento das diferenças, um foco na semelhança, na solidariedade.
- (e) consenso, uma normalização e aceitação das diferenças de poder que oprimem ou suprimem as diferenças e as normas significativas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41-42)

³⁵.

Esses cenários são colocados pelo estudioso numa escala gradativa de modo a (im)possibilitar a transformação das ações dos interlocutores e intervindo no curso dos eventos

³⁵ (a) an openness to, acceptance of, recognition of, recognition of difference; an exploration of difference, as in ‘dialogue’ in the richest sense of the term; (b) an accentuation of difference, conflict, polemic, a struggle over meaning, norms, power; (c) an attempt to resolve or overcome difference; (d) a bracketing of difference, a focus on commonality, solidarity; (e) consensus, a normalization and acceptance of differences of power which brackets or suppresses differences of meaning and norms (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41-42).

sociais. Portanto, é nesse contexto que os textos podem possuir caráter monoglóssicos, assumindo, antecipando e/ou reforçando a hegemonia e o poder dominante ou abrindo espaços para as diferenças como forma de mudança social.

Partindo dessa conjuntura, o excerto (21) traz um recorte do texto da BNCC ao introduzir a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, envolvendo os campos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia. O documento busca, nesse item, ampliar e aprofundar as discussões das “aprendizagens essenciais”, desenvolvidas também no Ensino Fundamental (EF), como garantia de uma formação ética e justa, apontando, como uma das categorias centrais nas Ciências Humanas, **Política e Trabalho**.

(21)

A categoria **trabalho**, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: **como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação**. Ainda é possível falar de trabalho **como** categoria pensada por diferentes autores: trabalho **como valor** (Karl Marx); **como racionalidade capitalista** (Max Weber); **ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social** (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. (BRASIL, 2018, p. 568, grifo nosso).

No excerto (21), a Base direciona a proposição apresentada aos interlocutores que discutem a inclusão e o trabalho interdisciplinar entre as áreas filosóficas e sociológicas e o mundo do trabalho, assumindo e fechando o escopo de discussões. Os processos utilizados estão no campo **material** (comportar, produzir, transformar) e no campo **mental** (dominar, alienar, interagir), criando uma relação lógico-semântica com a palavra **trabalho** a fim de associá-la às experiências de mundo do ser humano, em todas as suas esferas sociais. Ainda, o produtor textual utilizou-se do elemento circunstancial **como** para garantir os meios e qualidade que devem acontecer a relação entre indivíduo – trabalho – sociedade.

Por mais que haja a recorrência de outras vozes por meio da citação de autores que representam os campos sociológicos, como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, esses parecem reforçar, no excerto (21), vozes sociais do Estado que visam o conflito entre a mudança e os interesses hegemônicos. O que auxilia essa interpretação é a forma como o texto é construído, com elementos coesivos que incitam dois caminhos possíveis e, qualquer um escolhido, a relação sujeito/trabalho deve ser priorizada dentro das estruturas sociais particulares.

A BNCC, enquanto um marco na educação brasileira, é vista como um dos principais meios de melhoria nesse cenário, que atraiu muitos debates e deflagrou outras crises sociopolíticas da esfera pública. Dessa forma, o texto da Base marca um novo modo de agir e de pensar para que a formação dos estudantes esteja associada às necessidades impostas pelos acordos políticos. Fairclough (2003) assevera que a esfera pública é uma zona de conexão entre os sistemas e o mundo ao qual as pessoas podem deliberar sobre questões de interesse social e político como cidadãos e, até mesmo, influenciar decisões políticas.

Entretanto, como apresentado no capítulo do histórico da Base, esse movimento aconteceu até certos atores sociais limitarem o contato entre sociedade e o texto da BNCC, do qual haveria alterações significativas, causando diversas polêmicas, neutralizando os acontecimentos por meio de elementos da conjuntura política em que o país vivia naquela época.

Para Fairclough (2003), essa estratégia pode ser vista como os cenários (b) e (c) – acentuação da diferença, do conflito, da polêmica, da luta sobre o significado, normas, potência e a tentativa de resolver ou superar o problema – dos quais apresenta uma supremacia do poder que domina e que silencia as tentativas de superar e modificar o problema educacional enfrentado a partir da mudança do governo da ex-presidente Dilma Rousseff para o governo do ex-presidente Michel Temer.

Partindo desse contexto, os cenários de negociação da diferença, expostos no excerto (21), chega ao último nível (nível e), ou seja, que deve haver um consenso, uma aceitação da diferença de poder, suprimindo normas e outros modos de ascensão social, normalizando e reforçando a necessidade do trabalho como fonte de edificação humana, mantendo, assim, o problema aqui estudado, que é a busca de uma educação emancipatória, decolonial, multicultural.

Ainda no exemplo (21), a repetição do elemento circunstancial de modo (cf. [...]) Ainda é possível falar de trabalho **como** categoria pensada por diferentes autores: trabalho **como** valor (Karl Marx); **como** racionalidade capitalista (Max Weber); ou **como** elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social[...] pode ser visto como uma estratégia retórica de reforço, não modalizando o discurso, o que pode apontar a intenção sociocomunicativa de categorizar algo que pode estar ameaçado por outras estruturas sociais.

Assim, essa circunstância de modo tem a função de determinar os propósitos e os efeitos de pensar o **trabalho**, seja em quaisquer perspectivas, como meio de superação de velhas posturas que reiteram a necessidade de inserção do jovem no mercado de trabalho.

A interrelação entre a noção de gêneros situados e de governança e os conceitos de discurso, poder, hegemonia e ideologia apresentam um modo de analisar como a linguagem está relacionada à diversos momentos sociais. Isso significa dizer que o discurso se constitui por meio do gênero, que está relacionado ao propósito comunicativo do interlocutor.

Dessa forma, o gênero de governança, por exemplo, é utilizado para representar um aspecto particular da realidade por meio de um discurso hegemonicamente dominante, que governa o modo de interpretar, de incorporar os sentidos possíveis de uma produção textual, como apresento na próxima seção.

Diante desse cenário, portanto, no próximo capítulo serão apresentadas as principais concepções teóricas sobre o currículo, além de associá-las aos movimentos, às concepções e aos ideais que foram basilares para conceber a BNCC.

CAPÍTULO 4: CURRÍCULO(S) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA ATUAL CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo será centrado nos seguintes itens: (a) identificação do problema social e (b) apresentação dos obstáculos que impedem a transformação desse problema (ex.: a conjuntura sociopolítica, a prática social particular e a análise do discurso). Esse percurso é baseado na metodologia analítico-crítica de Chouliaraki e Fairclough (1999) a favor da análise de textos para uma pesquisa social.

Essa escolha é justificada pela abordagem teórico-metodológica da ACD ser pautada em questões linguísticas, sociais e discursivas, além de categorias de análise que auxiliam identificar os elementos que representam uma realidade, uma situação discursiva e, com isso, desvelar posicionamentos e possíveis relações de hegemonia e ideologia.

Assim, a finalidade deste capítulo é apresentar e discutir o histórico de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a relação com a conjuntura sociopolítica e educacional atual, produzida nas novas políticas curriculares da educação brasileira, e os desdobramentos na formação dos cidadãos.

Para isso, trato, a seguir, do histórico da BNCC, como a identificação inicial do problema social, e, em sequência, a relação entre os fundamentos teóricos e os obstáculos que esse problema desencadeia na transformação educacional por meio da conjuntura sociopolítica brasileira.

4.1 O histórico de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A busca por uma política curricular no Brasil acontece há muitos anos. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9694/1996), o país consolida uma demanda por uma base nacional comum que apresente competências e diretrizes que regulamentam a educação básica no que tange os currículos e os conteúdos mínimos a serem trabalhados pela escola, assegurando uma formação básica comum.

Conforme Macedo (2014, p. 1532),

A defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo. Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente [...]. As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB

seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria.

Nesse viés, é possível perceber que havia um embate político na busca de articular os interesses educacionais aos políticos devido ao poder regulatório que o documento teria no contexto brasileiro. Em uma visão mais abrangente, a LDB definiu e regulamentou o sistema de educação no país com base nos princípios previstos na constituição federal.

Entretanto, ainda era necessário estabelecer diretrizes curriculares que orientassem as instituições de ensino ao apresentar as grades curriculares que iriam compor alguns aspectos fundamentais à formação do estudante para cada disciplina. Nesse cenário, ainda conforme Macedo (2004, p. 1532), “em 1996, a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revista após consulta à comunidade acadêmica³⁶, foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais”.

As reformas na educação brasileira, com o alvo voltado especificamente ao currículo, ganham força na década de 1990 quando o MEC, em 1997, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96).

Partindo desse contexto, Freitas (2018) salienta que as reformas educacionais vêm sendo pensadas para atender aos interesses neoliberais que olham para a educação como um meio de negociação baseada em um livre comércio “cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (FREITAS, 2018, p. 31). Assim, segundo o autor, essas ações modificadoras no contexto educacional são levantadas não para rever os problemas enfrentados pelas escolas e seus atores, mas para atender aos interesses e demandas de uma certa parcela da sociedade cujo objetivo, ilusório, é de produzir uma sociedade melhor.

Dessa forma, Malanchen e Santos (2020, p. 4) apontam que os PCNs traziam pensamentos dos ideários pós-moderno e multicultural no trabalho com os temas transversais, mas com ênfase em um discurso em termos, segundo as autoras, “meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade”, retomando aos pressupostos de uma formação tecnicista do indivíduo.

³⁶ Segundo Macedo (2014, p. 1532), “Tal consulta foi realizada a sujeitos individuais, cujas respostas não foram tornadas públicas, assim como não foram informados nem os acadêmicos consultados nem os que responderam à consulta”.

Diante desse cenário, os PCNs vêm como uma alternativa curricular não obrigatória, deflagrando a necessidade de uma reforma educacional, principalmente voltada à apresentação das principais competências e das habilidades necessárias para a vida em sociedade a serem desenvolvidas pelos alunos por meio dos componentes curriculares.

Durante muitos anos, diversas leis, diretrizes e resoluções compuseram os debates do CNE a fim de estabelecer melhorias na qualidade da educação brasileira, mensurada pelos resultados obtidos nas provas institucionais, como Prova Brasil e Provinha Brasil, aplicadas nos estados e no Distrito Federal, compondo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essas avaliações, por sua vez, são elaboradas a partir de matrizes de referência que apresentam as habilidades previstas nos documentos oficiais, ou seja, nos PCNs.

Nesse mesmo caminho de reformas e políticas curriculares, em 2008, o MEC instituiu o programa “Currículo em Movimento”, que visava melhorar a qualidade da educação básica por meio de análises das propostas pedagógicas e da organização curricular, do ensino infantil ao ensino médio, das escolas de todos os estados e municípios brasileiros. Esse programa, por sua vez, tinha a finalidade de “elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum)” (BRASIL, 2009).

Vemos, então, que já se iniciava um movimento para criação de uma base nacional curricular comum com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, baseados nos PCNs, a fim de assegurar a formação básica da Educação Básica.

Mas, no mesmo ano, a partir da reunião do Conselho Nacional de Educação (CONAE), o MEC estabelece um outro documento conhecido como “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (DCNs), sendo publicado para auxiliar no planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Segundo Malanchen e Santos (2020), essas diretrizes não existiam antes e foram criadas para atender à atual política curricular do MEC, na época.

Como produto dessas tentativas e discussões para “unificar” o que se deve aprender e o que se deve ensinar, em 2014, o MEC regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez (10) anos. Nesse percurso histórico, em 2015, de acordo com as informações no *site*³⁷ da Base, após a apresentação dessas metas, aconteceu “I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC” como um marco para o processo de construção da

³⁷ Conforme informações colhidas no site: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em 19 jun. 2021.

proposta desse documento norteador, já baseado a partir de todas as outras tentativas de planejamento curricular nacional.

No final de 2015, a comissão de elaboração documental, da Secretaria de Educação Básica (SEB), apresentou a primeira versão da BNCC, cujo objetivo primordial era vincular a organização fixa dos conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar junto ao conjunto de competências e de habilidades propostos pelos componentes curriculares, sendo um documento preliminar desencadeador de debates nacionais sobre a construção de currículos.

Essa versão foi aberta para consulta pública até abril de 2016 e, depois, de um pouco mais de 12,2 milhões de contribuições, uma segunda versão foi divulgada, em 3 de maio de 2016, onde foram incorporadas as propostas acerca da progressão das aprendizagens e algumas correções quanto à clareza das propostas para cada ano.

Mediante isso, na terceira versão, aprovada e homologada no final de 2017³⁸, o documento é definido e organizado na “Pedagogia das competências”, ou seja, o currículo será organizado por competências e habilidades, substituindo a perspectiva multicultural previsto pela LDB, alinhando-se aos interesses de grupos empresariais que direcionam para uma versão final do documento. Mediante isso, Macedo (2014, p. 1540) aponta que

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas - *Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras - além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola* (grifo da autora).

Ainda segundo a autora, a Fundação Lemann é a principal parceira do setor privado, que foi responsável pelas discussões e pela rápida implementação da BNCC. Assim, nesse caminho, observa-se, que o texto da base é substituído pelos preceitos dos anos 20 (racionalidade técnica e instrumental) para atender ao setor privado, aliado aos interesses do Estado.

Essa tentativa de unificar e seguir padrões tem um fio condutor. Freitas (2018, p. 97-98) apresenta que

Essa característica [de defender os padrões] pode ser vista na fala de representantes do governo brasileiro, quando afirmam que o fundamental é “alinhar” o currículo e os exames nacionais com os “padrões”, evocando ideias que se podem encontrar no NCLB estadunidense. Mas como aponta Loveless, “alinhamento não é sinônimo de qualidade” (2018, p. 18). Os “padrões” supõem uma determinada visão de mundo que

³⁸ Vale lembrar que, a partir dessa alteração em 2017, a LDB nº 9.394/96 também foi alterada a fim de justificar a implementação dessa concepção pedagógica prevista pela BNCC.

deveria orientar as escolas, mas tais escolhas dos planejadores (e suas visões de mundo) não são automaticamente coincidentes com as dos profissionais da escola. Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação.

É perceptível, na fala do autor, que há uma necessidade de adequar a educação aos moldes dos Estados Unidos e outros países desenvolvidos. No entanto, mediante ao que foi apresentado até agora, é possível observar que a Base pode estar associada à noção do *Common Core* estadunidense por buscar padrões curriculares a fim de tentar preparar os estudantes para lidar com situações complexas, especificamente para entrarem em faculdades renomadas com o intuito de escolherem as carreiras em alta do século XXI e de atenderem às demandas atuais do mercado de trabalho, com mão de obra pouco qualificada.

Nesse enquadre, o PNE assumiu o compromisso de implementar uma base curricular comum que fosse nacional e que atendesse à uma formação construtiva dos conjuntos de aprendizagens essenciais ao qual todo aluno tem direito, respeitando as diversidades e as regionalidades presentes no Brasil. Assim, a educação brasileira começaria a alinhar-se às exigências do mundo globalizado do século XXI e à educação de qualidade dos grandes centros mundiais.

Para redigir esse documento, os órgãos normativos que são responsáveis pela educação escolar - Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) - unem-se para começarem a formular a BNCC. Fonseca (2018, p. 22) apresenta que

O pacto nacional contou com um conjunto de interações situadas nos mais variados setores da política educacional. No desafio de elaborar uma política pública de currículo escolar para o Brasil, a União brasileira descentralizou seu trabalho de gestão e planejamento dando autonomia aos estados e municípios.

Mas, os trabalhos só começaram, de forma efetiva, em 2015. Sabemos que o desafio de elaborar uma base nacional comum curricular é grande, pois é necessário entrar em alguns consensos políticos e partidários. Entretanto, o processo de construção da BNCC, nas primeira e segunda versões, foi dialogado.

Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica

do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 11).

O interessante a observar é que houve, na primeira e na segunda versões, diversas contribuições de grandes nomes da área da educação, como professores de todas as redes de ensino, pais e alunos, que puderam contribuir na construção do texto e na discussão dessas versões. Essas contribuições foram divulgadas no *site* específico da BNCC a fim de que a população pudesse ter acesso às contribuições dessa população. Porém, ainda havia lacunas a serem preenchidas e que precisavam ser mais bem discutidas. Então, o trabalho continuava.

Conforme Fonseca (2018), o ano de 2017 foi um dos mais importantes para a educação brasileira, pois foi quando houve a transição da segunda para a terceira e última versão da BNCC, com debates sobre a reforma do Ensino Médio, visto que a BNCC não havia conseguido abordá-lo no texto.

Ao levantar os equívocos que ainda permaneciam em alguns conteúdos de aprendizagem, foi necessário ajustar o texto à vista dessa terceira versão. Nesse período, o país vivia uma conturbada crise política quanto à presidência da república. Nas palavras de Rocha (2019, p. 87)

Em abril de 2017, após a presidenta Dilma Rousseff ser forçada a deixar o governo, no governo do vice-presidente Michel Temer, o Ministério da Educação (MEC), liderado pelo Ministro José Mendonça Bezerra Filho, concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Mediante esses dizeres, é possível observar que, após esse cenário político e, conseqüentemente com a mudança de governo, houve a celeridade do processo de alteração da BNCC para chegar à versão final do documento, cujas contribuições anteriores foram apagadas. Nesse contexto, faz-se importante observar a Base por uma perspectiva crítica, pois é ela quem dita, atualmente, o que e como deve ser ensinado. Isso porque, conforme Aguiar e Dourado (2018, p. 7), “essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o *impeachment* da Presidenta eleita Dilma Rousseff”.

Então, em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em apenas uma semana, a contar da última reunião do conselho responsável pelo texto, aconteceu a publicação desse documento do qual não apresentava todos os ajustes antes propostos.

Não obstante, foi nesse cenário que a BNCC foi aprovada: em um novo governo que alteraria suas políticas públicas e educacionais, concedendo cortes em orçamentos que agravam o contexto educacional. A exemplo disso, podemos destacar a PEC n.º 241/55, aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado que congela, por vinte (20) anos, os gastos públicos com educação.

Sobre isso, Oliveira (2019, p. 71) apresenta que

a BNCC foi aprovada em um governo que, diante das medidas que vinha tomando e de algumas reformas e cortes aprovados, tem se mostrado pouco preocupado com políticas públicas, podemos citar inclusive a PEC n.º 241/55, aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. Trata-se de uma emenda constitucional que cria um teto para os gastos públicos por até 20 anos. No entanto, um agravante nesse contexto conturbado de aprovação da Base: como fazer mudanças tão significativas propostas no documento com uma emenda constitucional que limita os gastos por 20 anos?

Partindo dessa premissa, é possível observar que por detrás da homologação da Base e de outros documentos dessa mesma natureza, pode haver certos interesses que influenciam diretamente na proposta da BNCC, que é o de estabelecer conhecimentos, competências e habilidades necessárias a todos os estudantes ao longo da escolaridade para o exercício da cidadania e para a busca de um perfil profissional.

Por meio desses acontecimentos, no âmbito acadêmico, a Base começou a ser vista como um produto hegemônico, neoliberal e que considera a formação dos estudantes como um molde a fim de atender os contextos mercadológicos. Para Macedo (2018, p. 28), “o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado”.

Essa preocupação com a implementação da BNCC parte das alterações que aconteceram no texto da segunda versão para a versão final. O que se percebe é uma alteração significativa nas competências e nas habilidades antes propostas para aquelas mais “atuais”, que atendem às necessidades do mundo globalizado. Os reflexos dessas lacunas serão percebidos na escola, na sala de aula. Por mais que haja diferentes práticas pedagógicas oriundas daquilo que se preconiza na Base, quais serão os reflexos, na educação, de um documento que exige tanto das escolas e da sua comunidade escolar?

O texto final da Base apresenta o modelo de uma aprendizagem por competências. Albino e Silva (2019, p. 140) problematiza que nessa base formativa, os ensinamentos são voltados à educação de: “a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo”.

Se a BNCC foi elaborada como um documento normativo da construção curricular, por que prever competências mínimas a serem desenvolvidas pelo estudante com o olhar voltado especificamente para cada componente básico do currículo escolar?

Segundo Macedo (2018, p. 28),

A base é a base. E o currículo o que é? [...] Ao apresentar o documento aprovado pelo CNE, o MEC mantém apenas a forma trocadilho do original e proclama que “educação é a base”. O que esta frase nos diz sobre a ideia de educação com que o MEC trabalha? Que a base de que se está falando — nacional curricular comum — é o mesmo que (ou contempla) a educação que pretendemos dar às nossas crianças. Não fosse este um dos sentidos possíveis, o trocadilho não se aplicaria. A leitura mais benevolente, diz-nos que a educação é a base para outras conquistas, seja para o país, seja para cada um de nós. Ainda que se tenha construído em torno deste segundo sentido uma certa aura positiva, há, nele, a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro.

A BNCC, nesse cenário, apresenta-se como um complemento à construção curricular, haja vista que ela é um caminho para se chegar em um currículo, assegurando as aprendizagens essenciais. Entretanto, como não conceber a Base enquanto um currículo sendo que esse documento desencadeará ações de aprendizado?

Se depois de todo o percurso feito até aqui sobre as teorias curriculares não apresentassem discussões sobre o currículo como uma ação, um meio de se formar cidadãos, por que não considerar a relação da Base como a elaboração de currículo? Nas palavras de Macedo, “[...] para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação”, ou seja, uma releitura do currículo formal, que abriria o currículo às experiências dos estudantes. “Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber.” (MACEDO, 2018, p. 30).

Partindo dessas ideias, é possível identificar que as discussões produzidas sobre a educação e sobre a implementação de documentos que norteiam a construção dos currículos, tal como a BNCC, estão associadas à conjuntura sociopolítica e aos embates de ideologias, hegemonia e poderes constituídos discursivamente. À luz desse pensamento, a construção de uma realidade educacional pode ser o reflexo desses conflitos tendo como objetivo principal a governança de um povo.

Assim, a fim de buscar compreender como as ideologias, as hegemonias e o poder, pelo viés teórico-metodológico da ACD, estão presentes nas teorias sobre o currículo, a próxima seção e as demais sessões deste capítulo trazem apontamentos sobre as teorias curriculares e o

diálogo que se estabelece na constituição da BNCC enquanto um documento-chave na política educacional brasileira e os efeitos da sua implementação no contexto educacional no que se refere ao histórico e as consequências das teorizações curriculares para a formação do cidadão.

4.2 Introdução sobre as teorias do currículo

Antes mesmo de iniciar os meus estudos sobre currículo, acreditava saber como o que ele significa. Na minha simplória visão, currículo seria a parte estrutural onde são apresentados os conteúdos obrigatórios a serem ensinados no ensino fundamental e médio (denominado como Base Comum), e outros que são definidos a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, conforme disposto em resolução específica (denominada Parte Diversificada).

Mas, ao buscar conhecer e aprender melhor sobre esse tema, percebi que o currículo vai além do que a organização de matrizes e conteúdos curriculares porque é por meio dele que se apresenta como, quando e por que ensinar. Na visão de Sacristán (2013, p. 16), currículo é

aquilo que o aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

Considerando as palavras do autor e refletindo sobre a minha realidade de professor, pesquisador e membro da sociedade civil, percebo que é necessário, a partir do que estamos vivendo hoje, posicionar-me sobre os dilemas e os ataques que o currículo e as teorias curriculares vêm sofrendo ao longo do tempo. Portanto, é quase impossível definir o que seja um currículo.

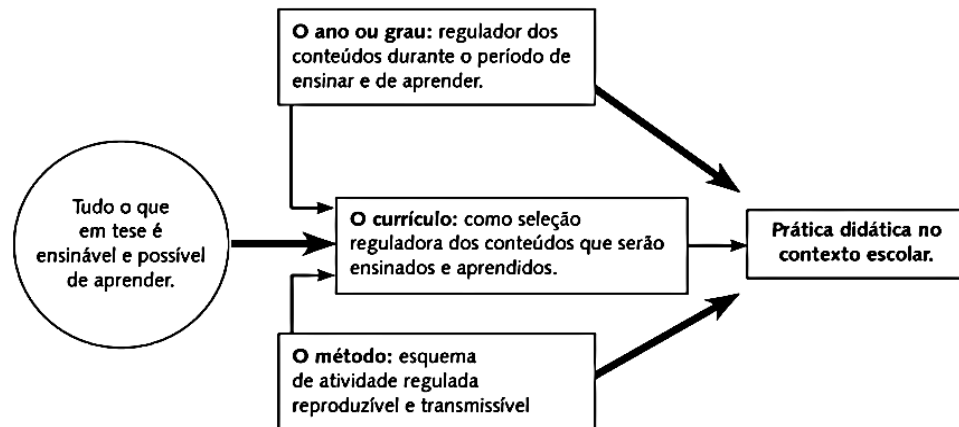
Pensando nisso, Saviani (2005, p. 5) apresenta que

Palavras e expressões como currículo, grade curricular, atividades curriculares, matérias de estudo ou matérias de ensino, disciplinas escolares, componentes curriculares, programas fazem parte da rotina de quem atua com educação escolar. Seu emprego em textos, documentos diversos e no discurso dos educadores, nas mais diferentes situações, parece algo tão “natural” que raramente as pessoas se dão conta da carga histórica e conceitual que cada termo comporta. No entanto, são notórias as mudanças no conjunto das matérias que vêm compondo os currículos dos níveis, graus e modalidades de ensino, na sua distribuição pelas séries, na sua carga horária, nos conteúdos e métodos prescritos em seus programas. Mudam também as concepções, e isto nem sempre é tão perceptível.

Partindo do que foi afirmado pelo autor, é perceptível a dificuldade de definir o que seja um currículo por ser atribuído diversos significados, diferentes possibilidades e funções a ele. O que podemos indicar é que tudo o que está ligado a essa noção curricular parte de construções sociais e histórico-culturais que acabam refletindo em diferentes pontos de vista, teorias e compromissos firmados entre comunidade escolar, governos e sociedade em relação à qualidade da educação.

Mas, em uma visão objetiva, o currículo tem um grande poder regulador de práticas didáticas, conforme apresenta a figura 9.

Figura 9: o poder regulador do currículo junto com as outras “invenções”



Fonte: Sacristán, 2013, p. 18.

Nesse sentido, utilizando a metáfora de Azevedo e Damaceno (2017), ao discutir todo o poder regulador do currículo, é importante dizer que caminhamos em um “ambiente fértil e, ao mesmo tempo, movediço” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 88). Isso porque elementos pedagógicos interligam-se a fim de construir as identidades e as subjetividades humanas por meio dos componentes que compõem a base curricular.

Moreira e Candau (2007) corroboram com essa afirmação, pois, para entendermos o currículo, devemos desvelar as experiências escolares que vão se desdobrando em torno do conhecimento, por meio das relações sociais, e que vão contribuindo para a solidificação e a construção das nossas identidades, por meio das relações e das aprendizagens. Isso, é claro, envolve nossos discursos e posições.

Por esse ângulo, o currículo pode ser caracterizado ainda como um campo de tensões onde se negociam ideologias, culturas, identidades e sujeitos, ou seja, a formação do cidadão. É por meio dessas negociações que os governantes assumem seus interesses e desejos quanto ao tipo de formação querem para a sociedade. Com isso, conforme Moreira e Silva (2002, p.

8), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”.

É importante assinalar que, conforme Malanchen (2016), quando falamos em estudos sobre currículo devemos, também, discutir sobre a história geral da educação no país. No atual cenário educacional brasileiro, essa discussão fica mais forte e evidente porque estamos vivendo um momento crítico em que a educação, mais uma vez, é tratada como uma estratégia para o desenvolvimento político e econômico. Mas, neste trabalho, focalizarei no percurso histórico das teorias curriculares a fim de compreender, por esse viés histórico, o momento de elaboração e implementação da BNCC, além dos discursos que estão nesse documento e em torno dele por meio dessas concepções curriculares.

No Brasil, entre os anos de 1980 e 1990, o processo de modernização do setor industrial fica mais intenso e, com isso, todos os setores sociais começam a se modificar e se modernizar tanto no modo de agir quanto no modo de pensar, movidos pela ideologia neoliberal. Segundo Malanchen (2016), por meio desse “novo” mundo, os currículos escolares tiveram que passar por adequações a fim de atender às novas necessidades da política educacional e aos novos padrões da sociedade brasileira.

Digo isso, pois, partindo da visão histórica sobre o currículo, é possível identificar que essas discussões emergem no início do século XX nos Estados Unidos, quando a preocupação era sistematizar e organizar, conforme aponta Silva (2005, p. 12), “objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”, isto é, buscava-se construir um documento que fosse basilar à uma formação puramente tecnicista, ligada às demandas do mercado e aos interesses de um grupo hegemônico e dominante, fruto do sistema capitalista.

Conforme Silva (2005, p. 22),

É nesse contexto que Bobbit escreve, em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*. O livro de Bobbit é escrito em um momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização em massa.

No Brasil, para Lopes e Macedo (2010), dos anos 20 aos anos 80, devido a um acordo sobre os movimentos imigratórios e industriais entre os governos brasileiro e norte-americano, o processo de elaboração curricular centrava-se nos preceitos do país dominante que tinha como

foco a transmissão instrumental dos conhecimentos em detrimento do desenvolvimento das habilidades necessárias para que o sujeito estivesse apto a exercer, com eficiência, as demandas do mundo do trabalho.

Nesse sentido, é possível perceber que os fundamentos que norteavam a construção dos currículos partiram das influências de Franklin Bobbit o qual teorizava o currículo como um documento científico, baseado nos conceitos de eficácia, eficiência e economia. Os pensamentos desse estudioso iam ao encontro dos desejos empresariais ao passo de considerar que o sistema educacional deveria funcionar como qualquer outra empresa econômica, de acordo com os princípios da administração científica, de Taylor³⁹ (SILVA, 2005). Assim, o currículo era visto somente como um instrumento puramente técnico, onde materializou-se a organização e a racionalização do indivíduo para o pleno desenvolvimento das habilidades voltadas ao mundo do trabalho.

Em contrapartida, antes mesmo dos pensamentos de Bobbit ganharem força, John Dewey, em 1902, já pensava a respeito do currículo como a forma de construção de uma democracia. Porém suas ideias não ganham força exatamente por irem na contramão dos desejos e anseios políticos, econômicos e culturais da época.

Entretanto, conforme aponta Silva (2005), ambos modelos de currículo, tanto de Bobbit quanto de Dewey, partiam da concepção de currículo da Antiguidade Clássica, idealizadora dos modelos curriculares da aprendizagem teórica para o exercício mental (tecnocrático) e aquele centrado na criança, que excluía as experiências de crianças e jovens (progressista). Esse modelo de currículo clássico, ainda segundo o autor, “só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico” (SILVA, 2005, p. 27).

Contudo, como já apresentado, tais teorizações sobre o currículo perduraram por, aproximadamente, 50 anos, até alguns estudiosos, por volta dos anos 70, tais como Michel Apple, Dermeval Saviani, Michel Young, Paulo Freire⁴⁰, começarem a contestar os pressupostos mais tradicionais de currículo. Esse movimento preocupava-se no como “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p. 30).

³⁹ Para compreender melhor sobre Administração científica, de Frederick Taylor, ver em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1572263>> Acesso em 20 jul. 2020.

⁴⁰ Paulo Freire não é considerado um estudioso específico do currículo, mas seus pensamentos e reflexões contribuíram para as discussões da área por meio das suas concepções como, por exemplo, a de educação bancária.

As reformas educacionais, iniciadas com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/1996), apresentam a tendência de que haveria uma dominação e uma tentativa de padronizar os currículos escolares com ideias que prevalecem no ideário político, neoliberal e pós-moderno. Conforme aponta Freitas (2018, p. 13)

Apesar da origem deste movimento ser, na sua prática política, híbrida, remonta ao nascimento de uma “nova direita” que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*.

Partindo desse pensamento, é possível observar a necessidade de dominação dos neoliberais de gerir toda a sociedade, inclusive no que tange à formação, pois, assim, haveria uma hegemonia de pensamentos e ideários, criando seres mais técnicos, valorizando, ainda sim, a mais-valia.

As teorias sobre o currículo, consideradas por meio dessas contestações, empenhavam-se em questões como desigualdade e justiça social, além de questionar o papel da escola, a partir do interesse dos grupos dominantes. Além disso, os autores, por meio de uma análise crítica, buscavam desenvolver pensamentos teóricos em torno do seguinte questionamento: o que o currículo, efetivamente, coloca em prática?

Nesse novo processo de formulação de conceitos e teoria sobre os currículos, Malanchen (2016, p. 56) aponta que “esses autores deram destaque à articulação entre **educação e ideologia**” (grifo nosso), núcleo das teorias críticas sobre o currículo, influenciadas por Louis Althusser, ao produzir o ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”.

Ainda segundo Malanchen (2016),

Nesse texto, Althusser analisa o papel da educação na disseminação da ideologia dominante. Assim, ele afirma que o capital precisa da reprodução da ideologia dominante para reproduzir as relações capitalistas de produção. Desse modo, o autor considera a instituição escolar como o local utilizado pelo capitalismo para impor e manter sua ideologia, visto que grande parte da população frequenta a instituição por um período significativo da vida. Na compreensão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses (MALANCHEN, 2016, p. 57).

Na esteira desse pensamento, é possível compreender que, por meio do currículo, a escola é considerada como um meio para a reprodução das ideologias dominantes, de forma direta ou indireta, com as disciplinas mais técnicas, como Matemática e Ciências, ou até mesmo, pela transmissão de crenças explícitas de certas estruturas sociais dominantes, em História e Geografia. Nesse viés, Apple (2008, p. 68) afirma que “as escolas recriam de maneira latente

disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda”.

Conforme Apple (2008, p. 115),

A característica central da visão do currículo que dominou [...] e que de fato ainda domina o pensamento dos teóricos de currículo hoje, foi julgar que o currículo precisava ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta.

Percebemos, na citação de Apple, a importância de se discutir as teorias curriculares para compreender a relação direta que currículo e BNCC possuem como forma de analisar as práticas socioeducacionais e políticas em que o documento foi construído e os desencadeamentos dele em diversas camadas sociais, principalmente na formação dos estudantes.

Diante de tais apontamentos históricos, a elaboração curricular sempre esteve pautada em documentos educacionais que normatizam os conteúdos e as metodologias de como ensinar os conteúdos propostos para cada etapa de escolarização. Mediante o contexto, esse processo de pensar o currículo e o contexto educacional como fonte de formação humana têm como base a ideologia dominante, que busca a hegemonia social e a dominação do poder, com o intuito de reproduzir os pensamentos e ideias daqueles que governam naquele determinado espaço temporal.

Dessa forma, para compreender melhor essa relação entre a concepção, a elaboração e a publicação da BNCC na atual conjuntura sociopolítica e educacional brasileira, a próxima seção faz um breve histórico do currículo na perspectiva tradicional, elencando os principais pontos/características da teoria tradicional do currículo, com vistas à observação junto aos [objetos de estudo desta tese](#).

4.2.1 O currículo na perspectiva tradicional

Segundo Malanchen (2016), os primeiros estudos sobre currículo se empenharam para haver uma neutralidade no processo educacional, mas com o objetivo definido: formar cidadãos especializados para o mercado de trabalho por meio de uma educação escolarizada. Assim, conteúdos/atividades específicas ditavam o que deveria ser ensinado a fim de desenvolver o modelo de cidadão almejado.

Essa formação educacional advém de um período em que o mundo passa por uma transformação no tecido social motivada por um novo industrialismo que, segundo Bobbitt (2004), vai além de uma alteração na economia dos Estados Unidos, mas entre as relações dos trabalhadores, desses com os seus gestores, entre eles e os seus locais de trabalho e entre os próprios trabalhadores e o trabalho.

Segundo o autor,

De acordo com Pulliam, “a expansão e o crescimento industrial, da agricultura e da população colocavam, de uma forma cada vez mais acentuada, exigências nas escolas, exigindo ainda não só a construção de novas escolas como também uma nova concepção de sistema educativo”, ou seja, a “sociedade exige muito mais das escolas, como aliás nunca fizera” (BOBBITT, 2004, p. 8).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), é a partir desse contexto que a escola ganha novas configurações e responsabilidades. Segundo as autoras, as instituições escolares precisam estar preparadas para resolverem os problemas sociais gerados por essas grandes mudanças econômicas, ou seja, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas precisam ser úteis nesse novo contexto. Entretanto, “como definir o que é útil? Útil para quê [e para quem]? Quais as experiências ou conteúdos são mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Partindo desses questionamentos, a visão de currículo começou a ser delineada como uma materialização formal dos conteúdos e das experiências de aprendizagem que devem acontecer na escola, na sala de aula. Certamente, a associação dos conteúdos/experiências necessárias para a formação de um cidadão-profissional, além das necessidades do crescimento industrial, fizeram com que as noções de **eficiência**, **eficácia** e **economia** surgissem e permeassem todo campo educacional, influenciando a composição curricular e a atuação das escolas.

Nas palavras de Silva (2005, p. 23),

Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...] o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa.

Bobbitt (2004), um dos precursores dessa perspectiva curricular, apresenta que a escola deve ser como uma empresa que atende a demandas específicas: o cidadão deve aprender os conteúdos necessários para atuar nas ocupações profissionais da vida adulta. Para o autor, o

princípio geral de um currículo deve ser comparado a de um exercício profissional em que se deve observar os erros mais cometidos pelo sujeito, quanto às suas habilidades técnicas e descobrir as características necessárias para mudança a fim de minimizar os prejuízos no exercício profissional.

Com isso, é possível compreender que havia um grande processo de industrialização e de massificação da educação a fim de garantir, como dito, que certos conteúdos fossem ensinados para atender às exigências desse novo mundo que surgia nos Estados Unidos. Assim, os conteúdos existentes nas instituições de ensino eram aqueles que reforçavam ou desenvolviam capacidades práticas, essenciais para o desenvolvimento de mecanismos característicos da época (como forma de reprodução), dependentes das necessidades da mão de obra industrial.

Nessa perspectiva, Bobbitt (2004) salienta que para dar início a um novo ciclo na sociedade americana, conforme as demandas impostas pelo industrialismo, a corrente humanista, tanto nos níveis sociais quanto educacional, deveria ser deixada de lado. Isso significa que a formação manual teria o mesmo valor das ciências (disciplinas como ciências e literatura, por exemplo) visto que essa formação técnica é um elemento importante e de grande valor na composição do currículo escolar.

Para que haja um eficientismo na educação, Bobbitt defende uma construção curricular voltada à formação profissional, preparando o aluno para a vida adulta economicamente ativa, atendendo os parâmetros da sociedade industrial emergente. Segundo Lopes e Macedo (2011), um conjunto de especialistas foi reunido a fim de elencar e agrupar, em categorias, as tarefas essenciais à formação desse sujeito: “[...] os trabalhos profissionais representam um serviço básico para com a humanidade, o mais fundamental serviço social” (BOBBITT, 2004, p. 85).

Por conseguinte, Silva (2005) ainda afirma que, para Bobbitt, o estabelecimento de padrões na educação é tão importante quanto em “uma usina de fábrica de aços” (SILVA, 2005, p. 24). Com essa metáfora, Silva apresenta que Bobbitt diz ser necessário mensurar a eficiência que os alunos conseguem desenvolver uma tarefa, por exemplo, para atingir, cada vez mais rápido, uma constância e acabar com as variações. Isso acontece porque os educadores, por sua vez, perceberam que é possível corrigir os erros e estabelecer “padrões definidos para os vários produtos educacionais” (SILVA, 2005, p. 24).

Da mesma forma, Bobbitt (2004) afirma que a experiência educacional deve ser observada por dois eixos: sobre o **nível de jogo** e sobre o **nível de trabalho**. Sobre o primeiro, o autor diz que o jogo mental é uma das bases da educação intelectual.

Observamos o homem e os seus afazeres, as coisas à sua volta e o fenômeno natural que o rodeia, simplesmente como um modo de viver. Por meio desta observação, aquele recolhe constantemente fatos durante o período em que está acordado e sem questionar a utilidade ou inutilidade da informação recolhida (BOBBITT, 2004, p. 47-48).

Na citação, é possível identificar que a formação presente nos currículos, pensando em um jogo intelectual, é de um sujeito passivo, não questionador e que está sendo formado para atender às necessidades à sua volta. Assim, é impossível questionar os motivos pelos quais aqueles conteúdos estão sendo ministrados e por qual(is) experiência(s) poderá(ão) ser aplicável(is).

Já quanto à experiência educacional sobre o nível de trabalho, Bobbitt (2004) salienta que, como cidadãos, temos que exercer certas obrigações da vida, tais como nossa vocação, cuidados com a saúde, cuidar e criar os filhos etc. Assim, o trabalho é listado como uma dessas obrigações, então todos os estudantes devem ser formados para exercê-lo com eficiência e eficácia. O trabalho só poderá ser considerado com tais características se cada um colocar suas potencialidades, pensamentos e discernimentos em ação. É claro, isso sendo desenvolvido na escola.

É importante reforçar tais ideias porque todas essas particularidades refletem no que foi discutido até aqui sobre o currículo na perspectiva tradicional, pois isso faz parte da história da educação e das políticas de construção curricular. Os pensamentos de Bobbitt influenciaram não só nos Estados Unidos, mas no mundo todo e, como disse, com o grande desenvolvimento industrial, era necessário buscar mão de obra qualificada e especializada nas diversas camadas da sociedade, atingindo, é claro, os mais pobres.

Nesse sentido, a educação é ampliada e ganha destaque e se transforma como centro de discussões, principalmente na formação de sujeitos, cada vez mais, preparados para o mercado de trabalho. Portanto, podemos observar que o currículo na perspectiva tradicional está estritamente ligado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, atendendo ao contexto industrial crescente nos Estados Unidos e que, como centro do mundo, influencia diversos países, inclusive o Brasil.

Freitas (2018) aponta que o Brasil atingiu esse patamar por os Estados Unidos difundirem a agenda desse cenário que era chamada de “nova direita”. Conforme o autor,

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de

políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal (FREITAS, 2018, p. 23).

Partindo desse contexto, é possível destacar que essa visão neoliberal da nova direita passa a ser uma demanda dos países que buscam aliança com os Estados Unidos. Aqui, no Brasil, uma das únicas formas de que houvesse essa garantia seria atender às necessidades da mão de obra especializada, como fonte de prestação de serviço nesse grande processo de industrialização que o mundo passa.

De acordo com Freitas (2018), as reformas educacionais no nosso país começam a ser mobilizadas a fim de que os currículos fossem baseados nos documentos oficiais que, sempre que necessário, era alterado para atender às necessidades do mundo globalizado, levando a educação para um caminho de privatização, retomando as ideias americanas de Bobbitt, do início do século XIX⁴¹.

Não obstante, a questão curricular parece revisitar os preceitos de uma formação puramente tecnicista, mercadológica, estruturada em conteúdos técnicos, como pensava Bobbit. É interessante destacar que no livro de Bobbitt, *The curriculum*, há um capítulo específico para discutir a formação especializada de grupos de trabalhadores. No capítulo IX, o autor discute sobre a importância de educação que atenda a formação especializada de “trabalhadores associados”. De acordo com Bobbitt (2004, p. 105),

As organizações industriais e comerciais estão cada vez mais conscientes não só das interdependências de todas as partes, mas também das subtis e infinitamente numerosas formas através das quais a ineficiência ou má adaptação numa das partes afeta todo o resto. Compreendem cada vez mais a conseqüente necessidade de cada um ver e pensar constantemente no todo, por forma a poder pensar devidamente na sua própria parte. Uma vez que a ciência se encontra desenvolvida de forma a fazer toda a necessária reflexão, o que é agora óbvio no caso da escola ou da orquestra será igualmente óbvio para o caso de todos os grupos de trabalhadores.

Nesse pensamento, confirma-se a necessidade de olhar para a formação de trabalhadores especializados que devem ser ensinados como se tivessem que trabalhar em quaisquer partes de uma organização, desenvolvendo aspectos do trabalho e da observação sistemática do todo, de quaisquer campos profissionais. Segundo Bobbitt (2004, p. 105), “já se disse o suficiente para indicar a solução do currículo”.

⁴¹ Freitas (2018), no livro “Reforma empresarial da Educação”, faz uma trajetória histórica a respeito das reformas empresariais do mundo e as influências dessas nos países menos desenvolvidos como o Brasil. Neste trabalho, trarei algumas reflexões do autor que se fazem necessárias para compreender como chegamos ao que temos da Base hoje. Entretanto, alguns pontos ficarão sem discussão, pois o material, por si, se analisado e debatido, seria objeto para outros trabalhos/reflexões.

Além, disso, Apple (2008) afirma que o currículo, nessas perspectivas, influencia o controle social por conta de questões ideológicas. Para o autor, havia a necessidade de selecionar quais seriam os conteúdos aos quais os alunos entraram em contato na escola para que acontecesse, de fato, esse controle social, padronizando os ambientes educacionais com valores morais, normativos e de “inclinações diversas, e sobre o funcionamento econômico” (APPLE, 2008, p. 87).

Seguindo esse pensamento, Apple (2008) apresenta que, hoje, essas preocupações são denominadas de “currículo oculto”. Para o estudioso

Usar as escolas como agente principal para inculcar valores e para a criação de “uma comunidade norte-americana” não foi suficiente. As pressões crescentes da modernização e da industrialização também criaram certas expectativas de eficiência e de utilidade prática entre algumas classes e também numa elite industrial da sociedade. [...] Assim, as reformas que tinham seu maior efeito na organização social, e principalmente nos procedimentos e princípios que governam a vida nas salas de aula, eram dominadas pelo interesse pela produção e pela linguagem da produção, pelo funcionamento econômico bem ajustado e pelas habilidades burocráticas. Nesse processo, as razões subjacentes para a reforma passaram vagarosamente de um interesse ativo pelo consenso de valores a uma funcionalidade econômica. Todavia, isso só poderia ocorrer se o período anterior, com sua busca **por um caráter nacional padronizado**, construído em grande parte por meio das características das escolas, fosse aceito e percebido como algo de sucesso. Assim, os perfis institucionais das escolas com suas formas de interação cotidianas relativamente padronizadas ofereciam os mecanismos pelos quais um consenso normativo pôde ser “ensinado” (APPLE, 2008, p. 87, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o currículo é visto, deste modo, como um documento organizador de conteúdos de formação básica e técnica; básica por trazer (poucas) questões das ciências e técnica por trazer tarefas e experiências do mundo do trabalho, principalmente do contexto industrial. Assim, posso afirmar que o currículo pode ser considerado como oculto porque exerce um papel sócio-histórico de controle social e de homogeneização da educação em decorrência das necessidades neoliberais.

De acordo com Sacristán (2013, p. 17), o currículo é “uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada”. Podemos afirmar, assim, que há, desde aquela época, uma tentativa de modernização do sistema educacional estadunidense e acaba influenciando o resto do mundo.

Além disso, o fortalecimento do neoliberalismo na educação também fortalece esses pensamentos trazidos anteriormente. A concepção da escola como um mercado inclui os estudantes como instrumentos dos empreendimentos de sucesso, pois a educação é vista como uma empresa. No Brasil, como já apresentado, as alianças políticas e empresariais modificam

as políticas educacionais, passando por diversas reformas que vão, ao seu modo, buscando atender aos anseios daqueles que, por um período, detém o poder e/ou possui alianças com os gestores do país.

Segundo Freitas (2018), no Brasil, as reformas não só educacionais, mas em quaisquer setores, sempre são construídas por meio de uma rede de alianças. Nesse sentido, as reformas educacionais alteram o currículo, que é a fonte de todo o conhecimento que está vinculado na escola, a fim de

garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado (FREITAS, 2018, p. 42).

Essa visão de currículo pode ser articulada com a visão do linguista britânico Norman Fairclough de gênero de governança, que será tratado em outro capítulo. Para o estudioso, algumas práticas sociais são organizadas e reguladas por certos discursos, impondo modos de agir/interagir como meio de governança na tentativa de sustentar a estrutura da sociedade contemporânea.

No Brasil, a tradição curricular dos Estados Unidos também traz consigo as ideologias e a forma de apresentar os conteúdos do país dominante. Essa situação acontece porque, segundo Silva (2005), o modelo de currículo proposto por Bobbitt é consolidado pelo livro escrito por Ralph Tyler, publicado em 1949. “O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas” (SILVA, 2005, p. 24).

As influências desses autores refletiram na construção curricular da época e, conseqüentemente, na seleção dos conteúdos que deveriam ser ensinados na escola. Vale salientar que para eles, os problemas a serem resolvidos pela educação passam exclusivamente pela industrialização, isto é, pelas necessidades industriais da época. Portanto, os conteúdos essenciais são aqueles que vão ajudar os sujeitos a desenvolverem suas competências técnicas de leitura, raciocínio e especialidades desse contexto.

Entretanto, com a fortificação dessa visão tecnocrata de política curricular outros movimentos vão surgindo nos Estados Unidos e que também influenciam o resto do mundo. Conforme Malanchen (2016), essa corrente tecnocrata vai de encontro às vertentes consideradas progressistas, como a proposta por John Dewey, que já vinha, mesmo antes de Bobbitt, tentando traçar discussões sobre o currículo.

Na visão de Lopes e Macedo (2011), Dewey tenta resolver os problemas sociais por meio do que é colocado no currículo. Para o estudioso, o ambiente escolar deve estar organizado para que o indivíduo tenha contato com diversos problemas da vida social, além de criar oportunidades para que ele aja de forma democrática. Em seu livro *The child and the curriculum: the school and the society*, de 1902, o autor já faz uma crítica aos modelos tradicionais de currículo ao dizer que

A fonte de tudo o que é morto, mecânico e formal nas escolas encontram-se, precisamente, na subordinação da vida e na experiência da criança no currículo. É por isso que “estudar” se tornou um sinônimo para aquilo que é cansativo, e a aprendizagem uma tarefa idêntica. Essa oposição fundamental da criança e do currículo, estabelecido por esses dois modos de doutrina, pode ser duplicada em uma série de outros termos.⁴² (DEWEY, 1902, p. 9-10).

Nesse viés, é possível compreender que a proposta de Dewey é para que as crianças sejam estimuladas, de diferentes maneiras, em suas atividades diárias, a fim de que esses estudantes possam desenvolver suas habilidades em diferentes campos, mas que os coloquem em contato diretamente com os problemas sociais que enfrentamos na sociedade. Conforme aponta Malanchen (2016, p. 54), “Dewey defende que os temas da escola devem surgir das necessidades práticas e somente mais tarde devem tomar forma mais complexa e elaborada”.

Partindo do exposto, as influências de Dewey, Tylor e Bobbitt influenciaram em reformas educacionais no Brasil por várias décadas, principalmente na construção de políticas curriculares que vão sendo influenciadas também pelos acontecimentos vivenciados nos Estados Unidos. Atualmente, como dito, o que está em discussão é a implementação da BNCC como um documento norteador de construção curricular, desencadeando uma nova reforma na educação do país. Diante disso, Freitas (2018, p. 31-32) apresenta que

[...] a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela “nova direita” neoliberal. Essa é sua proposta mais desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência.

Partindo do que foi exposto até aqui, é possível identificar que o foco desse período tradicional do pensamento curricular está voltado à formação reprodutora de métodos e de técnicas vivenciadas no mundo do trabalho, principalmente dos contextos de trabalho em massa

⁴² The source of whatever is dead, mechanical, and formal in schools is found precisely in the subordination of the life and experience of the child to the curriculum. It is because of this that “study” has become a synonym for what is irksome, and a lesson identical with a task. This fundamental opposition of child and curriculum set up by these two modes of doctrine can be duplicated in a series of other terms (DEWEY, 1902, p. 9-10).

(como as indústrias). Assim, os conteúdos trabalhos na escola não precisam refletir questões científicas e críticas, mas que preparem o indivíduo para os desafios do mundo globalizado.

Nesse caminho, as discussões levantadas sobre o currículo tradicional, do qual esperase formar trabalhadores e não cidadãos, trazem certos desconfortos para estudiosos do mundo todo, como Michel Apple, Paulo Freire, Henry Giroux e Michael Young. Esses pesquisadores, por sua vez, trazem novas visões que são conhecidas como a perspectiva crítica do currículo, como veremos na próxima seção.

4.2.2 O currículo na perspectiva crítica

Como pudemos observar na seção anterior, as primeiras discussões sobre currículo ficaram evidentes devido a um grande processo de industrialização nos Estados Unidos do qual suscitou a necessidade da adequação dos conteúdos a serem ensinados pela escola. Nesse sentido, o ensino previa disciplinas básicas, como Linguagens e Matemática, e uma grande ênfase em matérias de formação profissional, que preparassem o cidadão para o mercado de trabalho para atender às necessidades daquele novo processo industrial.

Vale lembrar que, nesse período, a sociedade era dividida em classes: burguesia e proletariado, criando embate entre essas classes que se trava devido às relações de produção, que são relações de exploração, comando e submissão. Nesse caminho, para que a burguesia se sobressaia, o único caminho é na escola, na formação dos cidadãos. Há, portanto, a retomada de discussões sobre a educação como um instrumento de discriminação social, na medida que reforça e legitima a marginalização da cultural escolar (divisão entre classes e sobre o que e como se ensina).

Esse modelo de prescrição curricular durou cerca de 40 anos. Em meados dos anos 70, as teorias críticas sobre o currículo ganham força ao debaterem sobre os fundamentos tradicionais, até então vigentes, como forma de dominação e subjugar o sujeito que era formado. Para Silva (2005), os modelos curriculares tradicionais centravam-se na sistematização, burocrática e mecânica de como fazer o currículo. Já as teorias críticas colocam em xeque os “arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2005, p. 30).

Conforme Malanchen (2016, p. 56),

A partir de diversos movimentos sociais e culturais que emergiram mundialmente na década [de] 1960 (mais especificamente a partir de 1968), desenvolveram-se as primeiras teorias contrárias e que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tecnicista e neutra, aqui especificamente o currículo e suas tendências.

Tais princípios tentam ser dissolvidos mesmo estando pertencentes à uma sociedade capitalista, mesmo em meio a reflexões e a críticas tecidas ao longo da história sobre o papel do currículo escolar em uma sociedade. Há a tentativa de quebrar paradigmas ideológicos e sociais a fim de expandir, de fato, a escola e a construção curricular enquanto agentes modificadores de culturas e sociedades.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as abordagens científicas do currículo são amplamente criticadas por colocar a escola e o currículo como centro das discussões e por concebê-los como aparatos de controle social. Nessa visão, temos a escola como uma poderosa instituição de desenvolvimento econômico do país, pois é nesse espaço que as crenças, valores e identidades, por exemplo, são construídas e socializadas. “Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26-27).

Nesse viés, as teorias críticas são consideradas teorias questionadoras, de desconfiança e de transformação. Conforme Silva (2005), essa perspectiva curricular surge para desenvolver os conceitos que nos permitam compreender o que o currículo realmente faz. Isso significa dizer que as técnicas não serão deixadas de lado, mas buscarão respostas para compreender, de forma crítica e analítica, o que realmente o currículo coloca em prática.

Partindo dessa perspectiva, a articulação entre **educação e ideologia** ganha força por haver grandes críticas à escola e ao currículo. Esses, como já mencionado, trazem perspectivas mecânicas de reprodução com vista à base econômica e cultural. Agora, começa-se a pensar mais sobre educação como um objeto ideológico de disseminação da ideologia dominante.

Entretanto, para Nogueira (2019, p. 120),

O currículo nesta perspectiva se constitui, não por conceitos teóricos ou oriundos de abstração e, sim, como um lugar (material e simbólico) em que professores e alunos podem ter oportunizadas as condições para (re) compreender os significados da vida cotidiana que, até então, tomavam como naturalizados.

Os debates sobre o currículo, na perspectiva crítica, o consideram como um objeto em que é possível desenvolver possibilidades de ensino e aprendizagem que dão significados à vida cotidiana e ao conhecimento, entremeado de ideologias e de possíveis reproduções de pensamentos da classe dominante. Nesse sentido, é possível afirmar que o currículo é um terreno fértil em que há possibilidades para o desenvolvimento humano, em um nível científico, mas também das possibilidades de (re)afirmação de ideologias dominantes.

Na esteira desses pensamentos, Silva (2005) diz que algumas abordagens surgiram para se discutir, como apresentado, sobre educação e ideologia. Uma delas, denominada de “movimento norte-americano de reconceptualização” ou “nova sociologia da educação”, mobilizada principalmente por Michel Apple, Henry Giroux, Basil Bernstein, Michael Young e William Pinar, trazia questões sociológicas a fim de buscar compreender como os currículos podem exercer seus papéis sociais, na preparação dos sujeitos para a vida social e atender às demandas do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, é possível pensar que a Base possui, intrinsecamente, marcas de poder e de ideologia por regulamentar os conteúdos mínimos a serem ensinados e aprendidos na vida escolar do cidadão, preparando-o para algumas situações da vida adulta, além de, de forma ideológica, conduzir a formação e o desenvolvimento das competências sociodiscursivas pelo estudante.

Assim, o pensamento elencado pelas teorias curriculares, principalmente aquelas que consideram a ideologia e o poder como fontes de dominação por um grupo específico da sociedade, permeia as discussões também em relação à BNCC porque esse é o atual documento utilizado na estruturação da política curricular brasileira. Essas possibilidades só existem porque discursos são produzidos. Com isso, Nogueira (2019, p. 123) traz que

A linguagem como processo discursivo de construção do conhecimento e da cultura é ponto crucial nas relações sociais de poder [...]. Ela significa um esforço para tornar certo conhecimento, ou sentido dado a certa realidade, como senso comum e, novamente, para manter tal sentido legitimado e confirmado como cultura essencial e necessária para a manutenção da sociedade. Mas que realidade? Que cultura é instituída como capital a ser adquirido?

Para compreendermos cada vez mais os processos e as relações de poder, é imprescindível analisarmos como o discurso se manifesta por meio da linguagem. Desse modo, na minha visão, o discurso é uma das fontes mais ricas para se compreender como acontecem essas conexões entre, por exemplo, ideologia e poder, ou, até mesmo, entre indivíduo e sociedade. Portanto, diante do que já foi exposto, faz-se necessário compreender as relações discursivas levando em consideração todo o histórico das teorias curriculares a fim de atingirmos os [objetivos deste estudo](#).

Em continuidade ao que está sendo exposto, é possível levantar o nome de Paulo Freire como um dos precursores de debates sobre currículo na perspectiva crítica no Brasil. Para o autor, os questionamentos sobre esse artefato não são diretos, mas uma derivação daquilo que ele denomina de “educação bancária”.

Essa perspectiva bancária está relacionada tanto com ideologia quanto com poder. Paulo Freire, ao discutir sobre esse assunto, contextualiza a relação entre educador-educando na escola. Como vimos, é nessa instituição em que, para os governantes, é possível dominar e doutrinar os sujeitos por meio de um modelo de educação, começando pela construção curricular.

Freire (1980) diz que a relação entre educador e educando, na escola, apresenta um caráter especial e marcante: são fundamentalmente *narradoras, dissertadoras* (FREIRE, 1980, p. 65, grifos do autor). Para o estudioso, os alunos estão no primeiro papel, onde são objetos pacientes, ouvintes, passivos; enquanto os docentes são considerados como dissertadores, argumentadores, transmissores dos conhecimentos, sujeitos estritamente ativos, inquestionáveis, indiscutíveis.

A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra ôca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor não seria dizê-la. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador um depositante (FREIRE, 1980, p. 65-66).

Seguindo esse pensamento, a primeira concepção de uma educação bancária fica evidente: o saber/conhecimento é “depositado” na mente dos educandos e esses, por sua vez, devem guardá-los e arquivá-los. O saber, portanto, torna-se uma questão instrumental e de **ideologia** que estará sempre “contaminado” pelo viés de quem o depositou, atendendo ao que o grupo dominante ordena.

Considerando o contexto educacional atual, o texto da BNCC aponta que o Ensino Médio, na contemporaneidade, tem grandes desafios que devem ser enfrentados, tais como responder as expectativas dos jovens quanto à formação, que seja preparada para a inserção no mundo do trabalho, e uma escola que esteja comprometida com a educação integral e a construção do projeto de vida desse aluno. A justificativa desses desafios está pautada nas grandes e rápidas transformações mundiais, decorrentes da dinâmica contemporânea nacional e internacional da sociedade.

Pensando nisso, para responder a essas perspectivas, a BNCC propõe seis (6) experiências que todos os jovens estudantes devem vivenciar ao longo da formação, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Segundo o texto da Base, é a escola que deve possibilitar ao estudante atribuir sentido às aprendizagens, e que elas estejam vinculadas aos desafios da realidade, à garantia do protagonismo na aprendizagem, à valorização dos papéis sociais desempenhados pelos jovens, assegurando

tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, promovendo a aprendizagem colaborativa e, por fim, estimulando atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral.

Mediante o cenário posto por Freire (1980) e pelo texto da BNCC introduzido anteriormente, analisemos o excerto (22).

(22)

Essas experiências, como apontado, favorecem **a preparação básica para o trabalho e a cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o **atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho**. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um **mundo do trabalho** cada vez **mais complexo e imprevisível**, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se **adaptar com flexibilidade** a novas **condições de ocupação** ou **aperfeiçoamento** posteriores (BRASIL, 2018, p. 465-466, grifo nosso).

Percebemos que há um perfil de estudante almejado ao final de toda trajetória escolar: preparado para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, apto a se adaptar, com flexibilidade, a tudo que será imposto por esse mercado, independente da ocupação que ele exercer. Nesse viés, a ideologia aqui imbricada pode estar associada à concepção de um estudante que busca o aperfeiçoamento visando ao mundo do trabalho, como a proposta curricular descrita na teoria tradicional do currículo.

Essa visão é justificada ainda pelo posicionamento atribuído ao mercado de trabalho, que está “cada vez mais complexo e imprevisível”. Nesse sentido, é possível afirmar que as mudanças necessárias no perfil final do educando estão relacionadas diretamente aos desafios impostos advindos do cenário global, do humor do mercado e também pela deterioração das próprias condições de vida e do trabalho, e não de uma visão crítica de mundo.

A formação discutida na perspectiva crítica é aquela em que o currículo deveria trazer consigo os conhecimentos necessários para “transformar a mentalidade dos oprimidos” (FREIRE, 1980, p. 69), assim como pode ser observado no excerto (02). Para isso, a escola deveria ser considerada como o local em que o conhecimento científico é ensinado, debatido, discutido, como um dos caminhos possíveis para a construção identitária e ideológica de uma sociedade.

Ainda assim, é passível de análise o papel do professor nesse processo. O **poder** que está em suas mãos é de grande valia, pois é por meio deles que os indivíduos vão se formando, vão adquirindo conhecimento. Entretanto, segundo Freire (1980, p. 68), “quanto mais se lhes

imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”.

Nesse viés, é possível observar que o texto da BNCC apresenta essa visão de formação do estudante, no que tange à necessidade de adaptação desses alunos em quaisquer condições de trabalho de aprimoramento já existentes. Logo, o que se espera do aluno projeta-se o pensar de um professor, as condições criadas no contexto educacional e como foi pensado o currículo formativo desse aluno.

Partindo dessas afirmações, é possível compreender que a teoria crítica sobre o currículo está centrada não somente nesse objeto, mas também em como o conhecimento é transmitido, por quem e onde. Dessa maneira, o currículo é a representação de uma política educacional a fim de que os conhecimentos que são aprendidos na escola possam ganhar significados passíveis de aplicação na vida em sociedade.

Assim pensando, a unificação de conteúdos ou a seleção de habilidades essenciais para o desenvolvimento de um estudante leva-nos a trazer as ideias de Apple (1994) sobre um currículo nacional. Assim como o estudioso, não tenho uma grande oposição ao currículo nacional, mas como isso é imposto dentro do contexto educacional porque

é fundamental percebermos que **já temos** um currículo nacional, com a diferença de que o nosso é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros. Assim, **temos de perguntar o que é melhor: um currículo nacional** – que sem dúvida estará vinculado a um sistema de objetivos nacionais e instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados (muito provavelmente testes padronizados, em função do tempo e dos custos envolvidos) – **ou um currículo nacionalmente difundido**, porém um pouco mais velado, estabelecido pela adoção de livros didáticos na rede pública [...] (APPLE, 1994, p. 63, grifo nosso).

O pensamento de Apple nunca esteve tão atual. É possível depreender que há uma retomada, de base teórico-metodológica na elaboração da BNCC, da teoria tradicional do currículo, pela visão e pelo enfoque dado para construir um currículo nacional e não um currículo nacionalmente difundido.

Apple (1994) ainda assevera que a construção de um currículo nacional proposto de forma natural reconhece, em sua gênese, algumas diferenças e as resgata em torno daquilo que deveríamos ensinar. Esse movimento faz parte de uma tentativa de reintegrar as culturas e as ideologias que foram abalados pelo poder hegemônico e pelos movimentos sociais.

Entretanto, a política sociocultural vinculada à discussão e constituição de um currículo nacional, marcada pelo poder de certos grupos que estão no poder, visa reproduzir, por meio da tradição neoconservadora de formação humana, “a manutenção das noções

hierárquicas vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial, a restauração dos tradicionais padrões e valores ‘ocidentais’, o retorno a uma pedagogia ‘disciplinada’” (APPLE, 1994, p. 92).

Ainda nesse caminho, Apple recorre às ideias de Richard Johnson (1991) a fim de criticar a ideia da imposição de um currículo nacional como forma de integração social e expansão e melhoria da educação.

Essa nostalgia de “coesão” é interessante, mas a grande ilusão está em supor que todos os educandos - pretos e brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas - receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade, ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para “coesão”, e sim para resistências e para novas divisões. Uma vez que ele sempre se baseia em fundamentos culturais próprios, qualificará os educandos não pelo critério de “capacidade”, mas de acordo com a classificação de suas respectivas comunidades culturais segundo os assim considerados “critérios-padrão”. Um currículo que não seja “autoexplicativo”, irônico ou autocrítico sempre causará esse efeito (JOHNSON, 1991 apud APPLE, 1994, p. 76).

A busca por essa coesão e a receita para a evolução e melhoria da educação perpassa além da construção de um documento normativo com competências e habilidades mínimas a serem ensinadas e aprendidas. O desenvolvimento das aprendizagens ainda está associado fortemente a questões capitalistas, ideológicas. Silva (2005, p. 33) mostra que “a escola garante que essas atitudes sejam incorporadas à psique do estudante, ou seja, do futuro trabalhador? A escola contribui para esse processo não propriamente através do currículo, mas ao espalhar [...] as *relações* sociais do local de trabalho” (grifo do autor).

Esses direcionamentos questionadores sobre o currículo levam-me a crer que há muito para se discutir sobre o assunto, pois há grandes reflexos desse período atualmente, sobretudo devido ao papel que o Estado vem exercendo nos debates sobre as reformas educacionais brasileiras nos últimos anos, iniciadas com a promulgação da LDBEN. Mas, além de se questionar a respeito de um estudo curricular crítico, devemos pensar sobre o papel da educação na formação dos sujeitos.

Em meio a essa abordagem contestadora do currículo, há uma grande influência do trabalho “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, de Louis Althusser. Nesse ensaio, o autor fornece caminhos para que houvesse a articulação entre educação e ideologia, bases das teorias críticas sobre o currículo.

Segundo Louis Althusser (1970),

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante. Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da «prática» desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscienciosamente» a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas ideologia dominante (os seus «funcionários»), etc... (ALTHUSSER, 1970, p. 21-22).

Nesse caminho, é perceptível a força que, no contexto educacional, a escola exerce dentro da sociedade e a forma como ela é concebida. Por meio dela, como um aparelho do Estado, é possível regular os cidadãos aos moldes do grupo governante a fim de que as tarefas profissionais e as sociais sejam, cada vez mais rápido, ocupadas porque o indivíduo já está assujeitado pela ideologia dominante. Em consequência disso, a escola, por sua vez, aplica, nos currículos, os conhecimentos que deverão ser aprendidos, elencados em documentos normativos elaborados, em cada tempo, pelo governo da época.

A visão sobre o currículo começa a ser alterada por meio das contestações feitas por diversos estudiosos dos quais, alguns, já elencamos nesta seção. Desse modo, esse objeto deixa de ser somente um documento de estruturação dos conteúdos a serem ensinados, mas um local em que se tem a oportunidade de nortear e orientar os docentes a respeito dos conteúdos que são essencialmente significativos para a vida cotidiana, levando em consideração as experiências de vida e os diversos contextos em que estamos inseridos.

Nesse mesmo caminho, vale lembrar que, naquele momento, as relações capitalistas entre governantes e empresários se fortaleceram e os reflexos também recaem na escola. Assim, por meio do currículo e da escola, esse grupo (denominado elite) orientava como deveria ser a formação dos cidadãos. Althusser (1970) diz que o Estado é o aparelho repressivo⁴³ àqueles que são contrários a esse processo.

Para Althusser (1970),

O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva, «ao serviço das classes dominantes», na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado é de fato o Estado, e define de facto a «função» fundamental deste (ALTHUSSER, 1970, p. 32).

⁴³ Exemplos de Aparelhos **Repressivos** do Estado: polícia, tribunais, prisões.
Exemplos de Aparelhos **Ideológicos** do estado: igreja, escola, mídia.

Na esteira desse pensamento, a ideologia que circunstancia o Estado deve estar dominante aos grupos trabalhadores, que se encontram principalmente na escola em contraste com a burguesia, onde a formação é para praticar atitudes de comando e autonomia. Assim, para esse autor, a escola é o local utilizado pelo Estado para reproduzir, manter e impor sua ideologia. A ideologia, nessa perspectiva, “é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 2005, p. 31).

Nesse viés, o grupo detentor do poder influencia as decisões sociais a partir dos princípios, ideias, desejos, das identidades e das ideologias dos atores sociais que a compõem por meio das disciplinas e dos conteúdos previstos no currículo para reproduzir seus interesses, refletidas na formação do cidadão. Portanto, a escola deve transmitir essa ideologia

[...] através do seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias, mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão da obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (SILVA, 2005, p. 31-32).

Vale salientar que Althusser não trata especificamente da escola, mas, ao definir como acontecem as reproduções e os elementos utilizados para esse fim, há possibilidades de correlacionar seus pensamentos às discussões que são geradas nessas discussões curriculares.

No entanto, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 27) e o que foi apresentado por Silva (2005) na citação anterior, a escola tem um papel essencial na estrutura social por atuar diretamente na formação de mão de obra especializada, contribuindo para “difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como um mecanismo de incorporação das diferentes classes. É esse o aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo [...]”.

Esses mecanismos dividem a escola em dois níveis de ensino: primária/profissional e secundária/superior. A primeira era destinada aos trabalhadores, pertencentes ao proletariado, e a segunda à burguesia, correspondendo à divisão da sociedade capitalista da época em que os trabalhadores devem ser formados para o bom exercício profissional enquanto os burgueses para serem governantes, mandantes dos trabalhadores (por isso, o nome superior).

Nesse sentido, podemos também estabelecer relação com o que Paulo Freire traz como **ideologia** e **poder** e, ainda, sobre o que Althusser traz como representações dos **Aparelhos Repressores** e **Ideológicos** de Estado. A escola (ideológica) assume o papel de reprodutora das

ideologias dominantes dos grandes sujeitos e entidades (repressores) que detêm o poder de controlar a sociedade devido à necessidade de mão de obra especializada para garantir um crescente na economia do seu país, garantindo o crescente lucro.

Pensando nisso, destaco Michel Apple como um dos principais estudiosos da reconceptualização do currículo e que tratam de aspectos importantes. Apple analisa e estuda essa temática pela visão de **ideologia e hegemonia** da classe dominante no currículo, criticando a escola como fonte de reprodução dessas ideologias e hegemonias dominantes.

A fim de compreender o que é hegemonia, Apple (2006, p. 39) salienta que

[...] a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Precisa ser entendida em um nível diferente do que da “mera opinião” ou da “manipulação”. [...] As escolas [...] não apenas “produzem pessoas”; também “produzem o conhecimento”. São agentes de hegemonia cultural e ideológica.

Conforme se nota, essas discussões são basilares para compreender o currículo na perspectiva crítica porque há grandes embates entre aquilo que realmente se desejaria ensinar e aquilo que é ensinado. De um modo geral, o que se pode perceber, tanto na visão tradicional quanto na visão crítica do currículo, são embates hegemônicos e ideológicos daqueles que governam para alterarem os documentos que regem a educação a fim de sistematizar um ensino baseado nas competências.

Assim, o que a escola ensinaria seriam conteúdos que valorizassem o pensamento e o comportamento social, com vista ao multiculturalismo, as diferenças, a busca de identidade como, por exemplo, forma de empoderamento e tomada de decisões quanto o vislumbre de ir além das necessidades de sobrevivência no mundo contemporâneo.

Entretanto, o ensino, por meio das competências, está pautado nos conteúdos que dotam os indivíduos de comportamentos e de pensamentos necessários à sobrevivência, visando um sujeito voltado às necessidades do mundo do trabalho, ou seja, seres humanos com formação básica que procuram empregos e que, muitas vezes, não continuam os estudos como forma de aprimoramento pessoal e profissional.

Contudo, essas discussões eram somente em torno das escolas e da educação dos cidadãos de classes subordinadas, ou seja, como vimos, daqueles que faziam parte do proletariado onde seria o ponto focal para disseminar ideologias e se ganhar mais “aliados”.

Por meio da contribuição de Apple (2006), a elaboração curricular começa a ser pensada como um processo social e o currículo, por sua vez, é entendido não somente como

uma organização estrutural formal, mas um articulador entre o próprio conhecimento do aluno e o que ele define enquanto objeto da escolarização.

Nesse viés, conforme Silva (2005, p. 46), “a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro”.

Ainda segundo o autor,

Na perspectiva postulada por Apple, a questão importante é [...] a questão do “por quê”. Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2005, p. 47).

Esse contexto nos auxilia a compreender que as questões sobre o currículo, em várias facetas, delinearam pensamentos importantes que perpassam de uma visão tradicionalista à perspectiva sociológica, ideológica. Nesse sentido, Apple contribuiu para a compreensão do currículo que estimulasse a integração social e como um campo de resistência.

Assim, Apple (2008) afirma que o conhecimento curricular não é considerado como um problema, mas é aceito por ser considerado como dado, neutro, “de maneira que comparações podem ser feitas entre os grupos sociais, as escolas, as crianças” (APPLE, 2006, p. 65).

Entretanto, o foco deve estar em outra circunstância: no sucesso ou no fracasso do indivíduo ou do grupo na escola, pois há um subjugamento da cultura, do histórico desses alunos; o conhecimento adquirido por eles é ponto-chave para uma possível dominação ideológica e cultural dos que detém certos poderes do contexto social em que certos jovens estão.

Devido a essas circunstâncias, fica implícito que esse conhecimento não é questionado devido ao conhecimento previsto no currículo a partir dos interesses particulares da classe dominante que quer formar cidadãos especializados para atender aos interesses desse público. Portanto, o sucesso e/ou o fracasso dos estudantes advém desses conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo do tempo e, para aqueles que, de certa forma, fracassam, há uma possibilidade de dominação via ideologias já entremeadas nesses saberes.

Partindo dessas ideias, é possível perceber que a escola começa a ser vista como um espaço que privilegia a hegemonia dominante por segregar os estudantes em níveis diferenciados e acabar menosprezando-os pelo conhecimento adquirido e pelas possíveis falhas

no processo de aprendizagem. Por mais que nesse período haja uma crítica às teorias curriculares vigentes, é na escola que todo o conhecimento “científico” é teorizado e aplicado a fim de atingir certos objetivos da vida em sociedade, não para atuar criticamente, mas como forma de repressão, de dominação, de crescimento hegemônico.

Além de Apple, outros autores (como Pinar, Bourdieu, Passeron e Giroux por exemplo) trazem grandes contribuições críticas para o currículo a fim de concebê-lo como uma política cultural ou como um conjunto de experiências a serem aplicadas aos conhecimentos científicos.

E com a modernidade cada vez mais presente, outras visões e discussões sobre o currículo vão ganhando espaço, agregando o que já havia sido debatido. Porém, outras questões vão sendo centro das discussões a fim de pensarmos qual é o tipo de sujeito que está sendo formado? Qual é o conhecimento levando em consideração nesse processo? E as questões culturais, sociais, ideológicas? Por que estão sendo excluídas? Portanto, no próximo item, apresento o currículo na perspectiva pós-crítica que, conforme Malanchen (2016, p. 66), está sob “a égide do pós-modernismo”.

4.2.3 O currículo na perspectiva pós-crítica

O currículo, na visão pós-crítica, carrega consigo a ideia de modernidade, globalização, questões que vão além das disciplinas a serem aprendidas e ensinadas e das relações de poder.

A teoria pós-crítica do currículo o analisa como fonte multiculturalista evidenciando as formas culturais do mundo contemporâneo. Nisso, questões como cultura, diversidade, diferença e identidade são incorporadas nas discussões que têm como centro a formação omnilateral do cidadão do mundo moderno.

Inicialmente, faz-se importante destacar o que aponta Malanchen (2016). Segundo a autora, é necessário buscarmos em sua gênese como é concebido o termo “pós” dentro desse contexto de estudos. Para isso, Malanchen (2016, p. 66) cita as ideias de Lombardi (2012, p. 23) quando afirma que

Com a pós-modernidade nomes como o de Nietzsche, François Lyotard, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean Baudriellard, Jürgen Habermas, Gilles Lipovetsky, passaram a povoar o ambiente intelectual, como os grandes profetas do “apocalipse” e grandes baluartes de um novo tempo. Os conceitos e a teorização filosófica e social variam conforme os autores, mas, todos querem expressar que se adentrou numa nova

era – daí os termos *pós-moderna*, *hiper-moderna*, *modernidade líquida* (grifo do autor).

Esses pensamentos modernos começam a se destacar na década de 60 com os autores indicados, como resultado das discussões elaboradas em seus estudos contra o capitalismo exacerbado da época. Com isso, há a busca por um crescimento intelectual e social visando uma sociedade que deixa de ser capitalista para encontrar um ideário social composto por diversidades de pensamentos e de opiniões perante a elite, como um grito de liberdade.

Na visão de Silva (2015), as formas culturais e as diversidades do mundo contemporâneo tentam sobreviver perante a desigualdade estabelecida pela homogeneização de certas culturas do grupo dominante. Segundo o estudioso, mesmo com essa “imposição” cultural, “observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses” (SILVA, 2015, p. 85).

Pensando nesse viés, é importante lembrar que os Estados Unidos são, nessa época, o centro do mundo. Assim, toda e qualquer questão cultural é reproduzida nos países que estreitam laços com os EUA estabelecendo uma relação de domínio, de submissão cultural e identitária.

O que isso significa dizer? Que muitos movimentos surgem nesse período e eles tentam lutar contra essa doutrinação dos povos e a imposição de culturas e pensamentos. Nesse contexto, Wood (1999, p. 12) aponta que:

O Pós-moderno implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas”, - incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana em geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade, suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos.

Partindo desse pensamento, podemos inferir que o subjetivismo do indivíduo começa a ser levado em consideração dada a importância à realidade e às experiências pessoais a fim de interpretar a nossa existência no mundo. Dessa forma, a busca por uma emancipação humana de pensamentos, de identidade e de racionalidade, por exemplo, desperta discussões inclusive científicas para que sejam verdadeiras as ideias “que integram a cultura do grupo, não cabendo qualquer juízo de valor externo a essa cultura. [...] sempre circunscritos à subjetividade individual ou do grupo/comunidade” (MALANCHEN, 2016, p. 68).

Com o fortalecimento desses debates, nenhuma cultura deveria ser superior a outra dentro desse mundo contemporâneo. Assim, não há uma única teoria prevalecente, coerente, mas diversas perspectivas políticas, estéticas, epistemológicas que carregam consigo a possibilidade de abrangência e de emergência perante as vozes, até então, dominantes.

Nesse contexto, podemos destacar as relações entre currículo e multiculturalismo. Com essa aliança, busca-se a igualdade, o respeito às diferenças e às identidades e ao monopólio de pensamentos e da cultura dominante e opressora responsável pela divisão dos povos entre elite e proletariado, que reforça antigos costumes.

Assim, o multiculturalismo, conforme Santos e Nunes (2003, p. 26), apresenta-se como “a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’”, sendo, portanto, um modo de transcender as diferenças existentes entre culturas em um mundo globalizado, que está em constante transformação, como forma de emancipação dos grupos hegemônicos.

Para Santos e Nunes (2003, p. 33)

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidade, de justiça, de cidadania.

Na esteira desse pensamento, podemos indicar que há uma ampliação das ideias críticas advindas do período anterior. Na perspectiva crítica, a sociedade ainda se voltava à formação técnica, subjugando o sujeito às condições predominantes do contexto social em que vive, além de incitar discussões relevantes sobre o perfil de formação desejada por meio das reflexões sobre ideologia, hegemonia e poder, a perspectiva pós-crítica busca salvaguardar unicidade aos povos e, principalmente, a garantia de direitos antes apagados pelos discursos e ações do grupo dominante.

Nesse contexto, Moreira e Candau (2008, p. 7) dizem que

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados.

Essas reflexões, debates e discussões chegam de forma abrangente ao contexto escolar como uma possibilidade de mudança e da garantia de uma educação igualitária aos povos visto

que o multiculturalismo, dentro dessa agenda pós-moderna, é um importante instrumento de luta política.

Entretanto, conforme assinala Moreira (2010, p. 9-10),

Tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo tanto no Brasil como em outros países. Desse modo, algumas ideias características da literatura pós-moderna começam a repetir-se nos textos de currículo. Destaco, dentre elas: (a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da ideia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença.

Seguindo esse pensamento, faz-se importante analisar que as ideias multiculturais associadas ao currículo, dentro dessa pós-modernidade, devem garantir um ambiente de lutas e de resistência contra a dominação cultural e burguesa (colonizadora, controladora e imperialista) a fim de contribuir para a compreensão e inclusão da diversidade e as riquezas culturais dos povos na formação do cidadão. Na visão de Silva (2005), nesse contexto de ascensão de pensamentos, as diferenças culturais existentes seriam manifestações superficiais de características humanas mais profundas a fim de garantir povos humanamente iguais, não na questão do pensamento, mas sim na igualdade de oportunidades sociais, culturais, intelectuais etc.

Nas palavras de Silva (2005),

Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apenas para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferenças culturais. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade (SILVA, 2005, p. 86).

Nessa perspectiva, a relação de poder está imbricada ao ser humano visto que, como apresentado, há lutas vigentes a fim de reivindicar e de defender as ideias de cada grupo subjugado em relação aos grupos até então dominantes. Essa linha de pensamento defende que as ideias de tolerância, de respeito e de convivência harmoniosa aconteçam entre as culturas buscando aquilo que é “definido como humano” (SILVA, 2005, p. 87).

A educação, e tudo o que a envolve, sempre foi vista como um terreno fértil por diversas possibilidades de incluir, acrescentar ou modificar o ser humano. Há tempos, ela é um dos meios mais julgados e criticados em todos os aspectos, incluindo as discussões quanto ao currículo, como já mencionei neste trabalho.

A perspectiva pós-crítica do currículo, por mais que apresente diversos questionamentos e desdobramentos, começa a ser um meio para que a escola seja ouvida e vista como um centro de dominação e formação, não na visão depreciativa, mas na gênese daquilo que é multi, como aquilo que é multifacetado.

A partir dessa agenda pós-moderna e multicultural, o debate sobre religião, culturas, etnias, orientação sexual, miscigenação e fluxos migratórios cresce cada dia mais. O currículo tem um papel importante nesse processo, pois é por meio dele que há possibilidades de apresentar e desmistificar “as ciências absolutas” que por anos foram ensinadas e reproduzidas nas escolas.

Pensando nisso, a compreensão pós-estruturalista do multiculturalismo considera a diferença como um “processo linguísticos e discursivo” (SILVA, 2005, p. 87). Nessa situação, o discurso tem um papel primordial na compreensão das diferenças e das relações sociais. Na visão de Moreira e Câmara (2010, p. 57), “por meio do discurso, os sujeitos agem no mundo, se posicionam e são posicionados e, nesse processo, formam as visões que têm acerca dos objetos, dos acontecimentos, de si mesmos e dos outros sujeitos”.

No Brasil, os debates no campo do currículo multicultural pós-estruturalista (crítico) ganha força com autores como Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau e Boaventura de Sousa Santos que buscam compreender como o pensamento multicultural pode penetrar na escola por meio da constituição e da política curricular. Para esses estudiosos, há um conjunto de culturas que luta e resiste, com forças desiguais, ao silenciamento e a tentativa contínua de dominação das culturas elitizadas e que deve ser equilibrada.

Cada autor, ao seu modo, argumenta a favor de princípios à diversidade cultural para que haja a construção de identidades múltiplas e a construção de pensamentos críticos por meio da formação educacional e, conseqüentemente, social. Com isso, Malanchen (2016, p. 79) salienta que

[...] a defesa dos multiculturalistas é a de que sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social. Devem ser inseridos sobretudo elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Com essa premissa, o conhecimento deve ser criticado e reconstruído, nunca sendo aceito como “a” verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, pois somente assim será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio.

Essa visão multiculturalista do currículo vai de encontro ao que se concebe por educação, por escola, por espaços de aprendizagem. Esses, por sua vez, representam espaços

diversificados pautados, por exemplo, nas diversas identidades e diferenças de povos, culturas e conhecimentos. Dessa forma, é complexo manter uma verdade absoluta em contextos em que existem tais pluralidades e em que as aprendizagens devem ser guiadas pelas diversidades culturais presentes em nosso país.

Não obstante, logo na introdução da BNCC, é perceptível que há um possível direcionamento para que os currículos sejam orientados pela proposta multicultural, conforme discutido anteriormente.

(23)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p.7, grifo dos autores).

Segundo o excerto (23), a BNCC é quem norteia o trabalho pedagógico de construção curricular com vista à definição dos conteúdos mínimos a serem aprendidos pelos alunos ao longo da vida escolar. Esses tópicos são norteados pelo que é denominado de “aprendizagens essenciais”, conforme o que preconiza o PNE. No Plano (BRASIL, 2013, p. 9), há a orientação para que haja “VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social”. Entretanto, o que devemos questionar é: essas aprendizagens são essenciais para quem? De que forma? Quem as define? Com qual embasamento?

Assim, um dos princípios da Base é relacionar os conhecimentos aprendidos na escola ao mundo do trabalho e a prática social devido às transformações do mundo pela globalização. Mas, diante do exposto, não fica explícita a relação entre as pluralidades de culturas existentes como forma de diminuir as injustiças e opressões, mas uma valorização extrema da preparação para o mundo do trabalho (perceptível, atualmente, com o Novo Ensino Médio), que garante a formação de mais mão de obra imediata, como forma de suprir as necessidades dos empresários.

Com a ascensão da globalização e conseqüentemente das discussões pós-modernas e multiculturais, precisamos, sempre, ter cuidado e avaliar bem os posicionamentos que teremos (ou temos) perante alguns pensamentos e discursos que são (re)produzidos em nosso meio. Essa afirmação é importante porque existem extremistas em quaisquer âmbitos, o que nos leva a pensar e confrontar pensamentos, ideias, discursos para, assim, analisarmos o contexto de construção e implementação curricular.

O que consideramos dessa perspectiva para as discussões sobre o currículo é a oposição e a tentativa de quebrar a hegemonia de uma pedagogia curricular baseada no “aprender a aprender” ou, ainda, no “desenvolvimento por competências” em que a formação parte do princípio a aprendizagem para atender determinadas finalidades, validada pelas competências que o indivíduo produz.

Segundo Saviani (2008, p. 473),

“A pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

A pedagogia por competências, conforme apresenta Saviani (2008), tem como objetivo formar indivíduos flexíveis, ou seja, aptos a atender às necessidades da sociedade, subjugados a quaisquer condições para a sobrevivência. Assim, como o enfoque da Base é uma formação que prepare o aluno ao mundo do trabalho e para as diversidades do mundo contemporâneo, os currículos deverão se adequar a essa proposta, como observado no exemplo (24).

(24)

Na direção de substituir **o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível**, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que: o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da **oferta de diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 468, grifo nosso).

No excerto (24), evidencia-se que a BNCC trabalha com essa perspectiva, o que nos leva a crer que a responsabilidade da aprendizagem recai ao indivíduo para que ele se insira no mercado de trabalho. Dessa forma, há uma transposição da responsabilidade de ensinar do Estado que a repassa única e exclusivamente ao aluno que deve traçar seu projeto de vida em atenção às necessidades do mercado de trabalho do mundo globalizado, sem levar em consideração a formação de um sujeito ativo, produtor de significados, sensível e alerta às

mudanças e inovações que o cerca e está atrelado ao contexto em que ele vive, reconhecendo a pluralidade cultural e diversidade em nosso país, seja de línguas ou de pessoas, por exemplo.

Diante do exposto, percebo que ainda há um retrocesso quanto ao debate sobre o currículo pela tentativa de delimitar as questões pós-modernas dentro da perspectiva da pedagogia por competências. Entretanto, conforme argumentado, há a necessidade de se debater, discutir e confrontar posições, discursos, ideais a fim de que essa possibilidade de formação deixe de ser sistematizada com a finalidade de, até hoje, atender determinadas demandas sociais e comece a considerar, de fato, processos científicos que façam sentido ao cidadão em seu percurso formativo.

Em relação ao processo formativo, no texto da Base, o conhecimento é relacionado ao mundo do trabalho. Observemos o exemplo (25).

(25)

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver **demandas complexas** da vida cotidiana, do pleno **exercício da cidadania** e do **mundo do trabalho** (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Ainda em relação às palavras de Saviani (2008), ao definir “competência”, a Base constrói uma relação entre o conhecimento científico e os comportamentos que os cidadãos devem ter para sobreviver em sociedade por meio do “aprender a aprender”, conforme apresentado no exemplo (25). Assim, é possível afirmar que há uma atribuição significativa implícita da formação humana com o exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como um compromisso coletivo. Interpreta-se, nesse sentido, que só se tem uma identidade cidadã por meio da subserviência intelectual à face dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores vivenciados nesse tipo de contexto.

Essas questões só são possíveis de se firmarem porque os discursos produzidos nos espaços educacionais são fortalecidos mediante, por exemplo, iniciativas governamentais, a situação sociopolítica e as necessidades exigidas pelo mundo globalizado. Dessa forma, este trabalho e tantos outros vêm sendo produzidos a fim de apresentarmos reflexões acerca desse processo discursivo como forma de negar o ensino do saber de forma sistematizada. Dentro desse caminho, é possível traçar um paralelo entre a Base e as teorias curriculares aqui discutidas.

Como dito, não sou contra um documento que tente apresentar os conteúdos para a formação do estudante para atuar em sociedade, mas que essa atuação seja efetivada por meio

de conteúdos nacionais e que possam ser debatidos em sala, sem que haja uma preocupação massiva com a formação profissional, mas sim a cidadã.

Mediante isso, questões de gênero, política, étnico-raciais e multiculturais deveriam ser incorporadas nos conteúdos científicos dos componentes curriculares e deveria haver a possibilidade de um trabalho, de fato, interdisciplinar. O que podemos perceber é que a BNCC, enquanto um documento normativo, apresenta possibilidades do trabalho pelas competências, o que não abrange a formação omnilateral do estudante para as vivências do mundo contemporâneo.

No cerne do que foi exposto, é por meio dos discursos que as práticas sociais são fortalecidas, modificadas e/ou instauradas. Portanto, neste trabalho, compreender a BNCC, não como um documento normativo, mas como um gênero discursivo de governança é primordial a fim de compreender quais são os obstáculos que impedem a transformação da educação brasileira. Nesse sentido, a próxima seção discutirá as teorias contemporâneas sobre o currículo à BNCC como materialização desse processo histórico.

4.3 Das teorias contemporâneas sobre currículo à Base Nacional Comum Curricular

Como em qualquer percurso histórico, vemos que as discussões evoluem, mas que partem, na maioria das vezes, de influências e pensamentos de épocas anteriores e dos momentos sócio-históricos em que os enunciados são ditos. Há, nesse caminho, uma evolução teórica e de ações que refletem na sociedade em que vivemos.

As teorias sobre o currículo também vão nessa direção, pois acompanham a modernidade multicultural sobre as concepções da educação, do currículo escolar e da sociedade, considerando, mesmo que utopicamente, como dito por Silva (2005, p. 13), “asserções de como seria a realidade”.

Nesse caminho, observe duas das competências gerais para a educação básica proposta na BNCC no excerto (26).

(26)

3. **Valorizar e fruir** as diversas **manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

[...]

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

No excerto (26), essas asserções da realidade são aqui mostradas por meio das competências propostas pela Base para a educação básica. Nelas, a utilização dos verbos **valorizar** e **fruir**, no modo imperativo, indicando um comando, uma ação a ser desenvolvida pelo aluno. Nesse caso, as habilidades previstas na BNCC devem levar esse estudante a dar importância e a aproveitar os benefícios das manifestações artísticas e culturais presentes no mundo, incluindo as de sua região e, ainda, convidando-o a participar dessas expressões.

Dessa forma, na GSF, podemos observar que o item três (3), do excerto (26), pode ser classificado da seguinte forma:

(a) Valorizar e fruir [**processos mentais**] as manifestações artísticas e culturais [**fenômeno**], das locais às mundiais [**circunstância de localização: lugar**], e também [**circunstância de acompanhamento: adição**] participar [**processo material**] de práticas diversificadas da produção artístico-cultural [**meta**].

Os verbos **valorizar** e **fruir**, dentro da GSF, podem ser considerados **processos mentais**, visto que buscam representar as experiências do mundo da consciência do indivíduo por meio daquilo que é experienciado. Dessa forma, essas representações e sensações do mundo devem estar presentes na relação entre estudante e aprendizagens referente aos trabalhos desenvolvidos em cada componente curricular, de forma interdisciplinar, a fim de garantir a apropriação do conhecimento das manifestações artísticas e culturais.

Ainda dentro desse item, há um **processo material**, representado pelo verbo **participar**, reforçando o desejo de que o estudante se beneficie desse conhecimento, que deverá impactar nas diferentes práticas artísticas e culturais, revelando a busca de uma aliança entre teoria e prática.

Entretanto, por mais que não esteja expresso quem deve ser o experienciador dessas práticas, sabemos que são alunos, pois essas aprendizagens estão descritas, como apresentado anteriormente, nas competências gerais para a educação básica. Entretanto, não se diz de que forma esse trabalho deve acontecer, quais são as formas de valorizar e fruir tais conhecimentos e como associá-los aos contextos vivenciados pelos estudantes.

É possível perceber, portanto, que as escolhas linguísticas concedem a confiabilidade no processo de construção de um currículo pós-moderno, do qual necessita garantir a aprendizagem e a prática desses conteúdos nos diferentes contextos sociais. Nos itens apresentados no excerto (26), o aluno é colocado em primeiro plano a fim de garantir o desenvolvimento das habilidades essenciais para uma formação omnilateral.

Entretanto, ainda no excerto (26), o estudante deverá valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais a fim de que essas experiências desencadeiam nas relações do **mundo do**

trabalho com o exercício da cidadania. Por mais que haja uma menção à essa valorização dos saberes e vivências relacionadas à cultura, esses também estão associados ao mundo do trabalho, não indicando como o aluno pode reconhecer e, de fato, saber prestigiar as culturas para (re)construção identitária enquanto membro de uma sociedade. Portanto, há uma previsão de que haja um trabalho, desenvolvido pela escola, com questões multiculturais, mas que essas estejam, de certa forma, voltadas para o exercício cidadão⁴⁴.

Como visto no excerto (26), essa visão pós-moderna é corporificada por meio da possibilidade de o estudante traçar seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, responsabilidade e consciência crítica, dando enfoque no desenvolvimento individual do aluno, em uma formação para a não coletividade. Entretanto, não há indícios de quem e/ou como isso poderia ser trabalhado e quais os recursos, conteúdos e auxílios que esse aluno teria para tal fim. O aluno estaria, realmente, preparado e formado para tomar decisões críticas a respeito da sua trajetória, levando em consideração o seu contexto formativo social?

Nesse viés, as concepções pós-modernas levam em consideração os discursos e as teorias pós-modernas que, de acordo com Malanchen (2016, p. 67), partem dos ideais de “Wood (1999), Moraes (1996, 2004) e Fonte (2006), que definem a expressão como um ideário amplo e polissêmico, uma agenda que é composta por uma diversidade de teorias que dizem respeito a uma grande variedade de questões relacionados à estética, filosofia, cultura e política em nossa sociedade”.

Ainda segundo a autora, no que tange ao currículo, no Brasil, essas concepções pós-modernas defendem um currículo pós (ou pós-curriculo) amparado nas questões denominadas multiculturais, que fortalecem os movimentos sociais na luta em defesa da cultura, nas discussões sobre gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, por exemplo.

Para a noção de Multiculturalismo, trago a concepção de Silva (2005, p. 85-86), ao pontuar que

o Multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o Multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O Multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o Multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais

⁴⁴ Nesse pensamento, podemos dizer que há um sentido enfraquecido da palavra cidadania ativa e, conseqüentemente, de ser cidadão, pois, o que é evidenciado é a necessidade de sempre atuar em sociedade para o entendimento mútuo, sem questionamento das relações de poder, mas com vistas apenas à inserção no mundo do trabalho.

nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis, pelos profundos desníveis entre as nações do mundo.

Nessa perspectiva, um currículo multicultural é aquele que pretende neutralizar as discrepâncias sociais e multiculturais existentes dentro de um contexto histórico de vozes silenciadas, de lutas e de resistências. Assim, a compreensão dos conhecimentos científicos é problematizada levando em consideração os aspectos mencionados, como forma de possibilitar a construção de saberes socialmente construídos. Surge, portanto, a necessidade de (re)construção curricular pensando naquilo que está “pós”.

Nesse sentido, Cozzara (2010, p. 103) afirma que “um pós-curriculo é aquele, como seu próprio prefixo diz, um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação [...]”. Nesse viés, a estudiosa ainda sinaliza que, por meio das teorias pós-modernas, pós-colonialistas e multiculturalistas, nesse “novo” currículo é possível discutir, estudar e debater temáticas culturais como:

classe e gênero, escolhas sexuais e cultura, popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social (COZZARA, 2010, p. 103).

Partindo disso, o princípio norteador de um currículo deveria ser de apresentar condições para que houvesse uma formação do indivíduo aberto para o mundo, flexível em seus valores, crenças, além de serem democráticos, críticos, visionários e tolerantes. Já o papel da escola deveria ser de um ensino plural, que oportuniza espaços de discussões e de diálogos que tratem das temáticas, por exemplo, apresentadas por Cozzara (2010).

Nas palavras de Ximenes (2017, s. p.), a BNCC é um

documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. A quarta versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no início de dezembro, dobrou-se à coalizão de interesses que reúne institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos, defensores de uma política pública de disseminação e financiamento massivo do ensino religioso nas escolas públicas.

Nesse contexto, destacamos que esse último – o currículo, junto à escola – é um dos mais afetados, pois, como apresentado, é por ele que os grupos dominantes buscam catequizar os cidadãos para serem sujeitos operários, não pensantes e, conseqüentemente, não

questionadores e atuantes na sociedade. É a pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2010) que une pragmatismo, utilitarismo, relativismo e tecnicismo.

Dessa forma, houve a indispensabilidade de trazer à tona, depois de várias propostas de fortalecimento da educação, a elaboração de documentos, normativos, que norteassem (e padronizassem) as capacidades e as habilidades que devem ser ensinadas em todos os níveis de ensino da educação básica, no território brasileiro.

De acordo com Malanchen e Santos (2020, p. 3), “[...] por parte do Estado, a primeira indicação de uma intencionalidade de elaboração de um currículo nacional aparece na Constituição Federal de 1988 no artigo 210 [...]”. Nesse indicador, há a fixação dos conteúdos mínimos, que devem ser ensinados no ensino fundamental, e que asseguram uma formação básica comum. Mas, como vimos, a escola era o espaço de formação para as demandas do mercado de trabalho para a condição permanente desse grupo hegemônico.

Ademais, Ferraz (2012), ao trazer as ideias Apple (2010), discute que o currículo se tornou um campo de batalhas por ser influenciado pelos discursos neoliberais e conservadores. Nesse sentido, esses discursos direcionam a aprendizagem para difundir um conhecimento econômico, mercadológico, em confronto aos valores tradicionais e aos conhecimentos ditos “reais”, por esses discursos, da visão neoliberal.

Aqui, cabe trazer as ideias de Silva (2001, p. 71) ao dizer que o currículo é como um fetiche:

O currículo é, pois, um fetiche nos dois sentidos: para os ‘nativos’ que são incapazes de percebê-lo como produto de sua própria criação; para os ‘forasteiros’ que, contrariamente, são capazes de perceber o engano em que estão envolvidos os ‘nativos’, denunciados, então, como feticistas.

Partindo desse pensamento, o currículo é um fetiche àqueles que querem enfeitiçar o interlocutor com discursos e situações utópicas, construídas para atingir um auditório específico e, assim, tentar representar uma educação que pode ser inexistente. O discurso tem o poder de governança, de vislumbrar e transcender poderes, como apresentado por Silva, quase extra-humanos.

A educação, nesse cenário, acaba perdendo seu valor progressista, crítico, ao passo de não elencar, realmente, quais são os conhecimentos necessários para uma formação integral, materializando currículos que atendam, majoritariamente, às necessidades do mundo do trabalho, pois o discurso do “tornar-se um bom profissional” sobressai a qualquer outro voltado à formação integral do sujeito.

As palavras trazidas desde a introdução formalizam o objetivo deste capítulo, que é discutir o modo como houve a implementação da BNCC no cenário educacional brasileiro e, em decorrência dessa ação, quais são os desafios que estamos enfrentando na formação dos estudantes (cumpre-se, então, a identificação do problema social a ser observado).

Não obstante, elenquei alguns dos obstáculos que impedem a transformação desse problema, ou seja, quais são as possíveis causas das discussões, positivas e negativas, que se tem produzido em torno na Base como documento de construção curricular: os objetivos desse documento são distintos, sendo demarcados pelos discursos sobre ele e no próprio documento, ponto-chave deste estudo.

O próximo capítulo apresenta as análises dos dados.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento as análises dos dados mediante o aparato teórico-metodológico e o *corpus* de estudo desta tese a fim de responder à pergunta de pesquisa e atender aos [objetivos propostos](#).

5.1 Análise dos discursos instaurados no texto da BNCC

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2022). Essa afirmação, retirada do *site* do MEC criado especificamente para a Base, reforça a noção de governança trazida neste trabalho, visto que esse documento tem caráter normativo, de conduzir aquilo que deve ser ensinado e aquilo que deve ser aprendido.

A fim de melhor compreender a BNCC e o discurso que é marcado por meio da construção e da implementação desse documento normativo, foi levantado os dados quantitativos referentes às categorias lexicogramaticais elegidas como centro da minha análise para compreender os potenciais significativos. Primeiro, apresento, na tabela 1, os dados quantitativos que representam a quantidade de ocorrências⁴⁵ de cada processo no texto da Base.

Tabela 1: recorrência dos processos nos textos da BNCC

TIPOS DE PROCESSOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Processos comportamentais	54
Processos existenciais	54
Processos verbais	67
Processos relacionais	143
Processos materiais	185
Processos mentais	180
TOTAL	683

Fonte: dados da pesquisa

É possível inferir, por meio dos dados apresentados na tabela 1 que os princípios da BNCC estão nos níveis materiais e mentais, porque apontam o interesse em alicerçar as experiências de mundo dos estudantes recorrendo à representação que se tem da realidade,

⁴⁵ Vale salientar que para identificar a quantidade de ocorrência dos processos, foram excluídos aqueles que se repetiam e que estavam somente associadas às habilidades.

alterando o fluxo de consciência do interlocutor com a materialização de eventos sociais que alteram o curso da aprendizagem antes conhecida e vivenciada.

Esses processos – materiais e mentais – podem estabelecer uma relação semântico-discursiva gradativa, isto é, permite observar a conexão entre aquilo que é aparente e o que é realidade. As representações contrastam-se com o gênero discursivo quando sugerem legitimação de um discurso específico pontuando uma hegemonia dominante, uma ideologia.

Nessa construção discursiva sobre a implementação da BNCC nas esferas educacional e social, foi possível perceber que as possibilidades de representação do mundo estão no nível do desejo, da vontade, do interesse e do fazer acontecer, na tentativa de buscar mudar o fluxo dos eventos sociais. Essas possibilidades são possíveis porque os elementos circunstanciais agregam significados importantes para a compreensão de como discursos vão reproduzindo cenários a partir do propósito comunicativo.

Já a tabela 2 explicita a quantidade de circunstâncias que foram recorrentes no texto da BNCC.

Tabela 2: recorrência dos tipos de circunstância no texto da BNCC

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Circunstância de ângulo	3
Circunstância de assunto	5
Circunstância de papel	7
Circunstância de acompanhamento	2
Circunstância de contingência	2
Circunstância de causa	20
Circunstância de modo	25
Circunstância de localização	10
Circunstância de extensão	2
TOTAL	76

Fonte: dados da pesquisa

Com esses dados iniciais, é interessante observar a pouca frequência das circunstâncias de ângulo, de assunto e de papel dentro do texto da BNCC. Esses elementos circunstanciais, por sua vez, exercem uma força argumentativa em interação com o interlocutor, pois demonstra a necessidade de recorrer à outras vozes para confirmarem, corroborarem, ratificarem a proposição discutida.

Partindo dessas ideias, é possível afirmar que a tese de que a BNCC é um gênero de governança, um documento de imposição educacional fica ainda mais evidente, porque é ela é única, que não necessita de mobilizar outros conhecimentos e saberes para apresentarem propostas de formação cidadã.

Somando-se a essas afirmações, as circunstâncias também são elementos indispensáveis na identificação do direcionamento e construção discursiva quando nos referimos à estratégia argumentativa, que desencadeia em uma prática social institucionalizada. Desse modo, no texto da BNCC, foram encontradas recorrências principalmente das circunstâncias de modo e de causa, conforme dados qualitativos expostos na tabela 2.

Pensando nesse construto enunciativo em que as experiências são marcadas pela figura que é criada lexicogramaticalmente e semântico-discursivamente, trago exemplos em que o processo material é aquele quem direciona as ações dos indivíduos, marcando a mudança do fluxo das práticas sociais.

O exemplo (27) apresenta como aconteceu a estruturação do EM para a composição da BNCC visando a uma formação específica após o percurso nesse nível de ensino.

(27)

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas) (BRASIL_2018, p. 34).

(a) [...] A organização por áreas, [...], “não [elemento interpessoal] exclui [processo material] necessariamente [circunstância de modo: qualidade] as disciplinas com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos [meta], mas, sim, implica [processo mental] o fortalecimento das relações entre elas [fenômeno] [...]”.

Por meio da observação do excerto (27) e do seu evento social particular, é possível perceber, partindo do processo material – excluir – há a criação de uma figura que representa o discurso da esfera pública como um domínio da vida social em que os governantes deliberam o modo de agir sobre os interesses sociais e políticos, pontuando como deve acontecer a organização e o trabalho dos componentes curriculares na formação dos estudantes. Esse ideal normativo é caracterizado, ainda, como um gênero de governança.

O foco do excerto (27) é concretizar um novo modo de organização do EM partindo de pressupostos que vão além daqueles que já estão em vigência atualmente, pois o sucesso será norteado por meio do trabalho que os professores deverão conduzir nos componentes que consolidam o enfoque ao mundo do trabalho. O processo material no trecho (27) – excluir –

está sendo assimilado ao poder de agregar os novos preceitos previstos na BNCC, não deixando de lado os conteúdos mínimos a serem ensinados em cada disciplina.

Os discursos do senso comum, sempre que são instaurados em contextos de mudança, trazem esse movimento de, primeiro, não desmerecer aquilo que já é socialmente posto, mas de contrapô-lo ao novo, colocando esse segundo como mais necessário do que o primeiro, tanto que o processo material está vinculado, semanticamente, a um elemento circunstancial de qualidade, explicitando a apropriação de um novo discurso com o que já existe.

Seguindo esse pensamento, no exemplo (27), a utilização da circunstância de modo, associados aos processos material e mental (excluir e implicar), estabelece uma relação lógico-semântica de extensão entre a representação do mundo, realizado pelo processo material, e aquilo que se deseja realizar, realizado pelo processo mental. Essa dimensão discursiva representa uma recontextualização do discurso, visto que é apresentada uma relação entre uma prática social diferente daquela que deveria ser aplicada/discutida na sociedade.

Em relação aos complementos, marcados pela meta e pelo fenômeno (disciplinas e fortalecimento de relações), esses, por sua vez, retratam a necessidade dos produtores textuais elevarem o potencial discursivo de forma individual, isto é, possibilitar que o texto entre em uma relação de confiabilidade, de aproximação com o interlocutor, visto que se trata de um documento normativo, que se respalda em diferentes fontes confiáveis de pesquisa.

Esse recurso de recontextualização é visto, por Fairclough (2003), como um meio de apropriação dos elementos de uma prática social e realocadas em outro contexto de forma transdisciplinar. O excerto (27) é uma evidência de que na Base acontece a recontextualização porque todo discurso pode ser considerado como um construto de um gênero e a BNCC é um documento de caráter normativo que governa, que rege e que demanda ações oriundas das suas premissas.

Nesse direcionamento, outro exemplo que reforça a reprodução de experiências impostas pela Base nessa nova conjuntura socioeducacional, em (28) e em (29) o discurso da BNCC enfatiza a finalidade de um documento normativo que regulamente e trace os conteúdos mínimos a serem identificados nos currículos das escolas para, de acordo com o documento, reduzir as discrepâncias e a fragmentação das políticas públicas relacionadas à educação na formação de cidadãos.

(28)

[...] a BNCC [ator] integra [processo material] a política nacional da Educação Básica [fenômeno] e vai contribuir [processo material] para o alinhamento de outras políticas e ações [circunstância de causa: finalidade] [...].

(29)

[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola [circunstância de causa: finalidade], é necessário que sistemas, redes e escolas [ator] garantam [processo material] um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [meta] [...].

Nos exemplos (28) e (29), é possível identificar que o discurso é produzido por meio dos processos materiais – integrar e garantir – a fim de sobressair uma voz que assinala a hegemonia e o poder predominante na concretização das ações de implementação da BNCC, inclusive reforçada por meio do gênero de governança. É possível afirmar, portanto, que não há uma negociação da diferença, mas a constituição de novas ações que serão efetivadas pela Base; essas, por sua vez, já pensadas e discutidas durante o processo de construção do documento.

Nos casos supracitados em (28) e (29), não há uma abertura discursiva para que outras vozes possam serem postas na discussão sobre outras possibilidades no momento de se pensar um currículo que seja efetivo para uma formação omnilateral, que leva o estudante a um nível crítico em suas ações dentro de uma sociedade. É possível, dessa forma, visualizar que as duas representações de mundo expressas por meio dos processos materiais, em (28) e em (29), apontam para uma estratégia retórica positiva em relação à BNCC, sendo essa a garantia de integração das políticas educacionais de um governo.

Isso objetiva a formação voltada ao mercado de trabalho, o que, segundo esse discurso, garantirá um maior acesso e permanência na escola. Legitima-se, portanto, por meio da narrativa que vai sendo efetivada, o reconhecimento de que a educação é a Base. Essa ideia é reforçada pela circunstância de causa com vistas à fundamentação idealizada no texto, como uma estratégia argumentativa de demonstrar um posicionamento, um entendimento, um endosso sobre o assunto debatido: a permanência e a garantida de acesso à educação por meio da Base.

Essa tônica discursiva é permeada em todo o texto nos momentos em que os processos materiais buscam efetivar as experiências e ideologias que estão por aqueles que produziram o documento, referendadas pelo MEC. A respeito das competências gerais da educação básica, o texto da BNCC preconiza que os estudantes devem atingir dez (10) dessas a fim de assegurar a aprendizagem.

(30)

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL_2018, p. 25).

(a) Ao longo da Educação Básica [circunstância de localização: tempo] – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos [ator] devem desenvolver [processo material] as dez competências gerais da Educação Básica [meta] [...].

O excerto (30) apresenta o processo material – devem desenvolver – a fim de qualificar o modo pelo qual o estudante é percebido na BNCC e como essas dez competências gerais afetam a formação dos alunos dentro de um espaço temporal, isto é, ao longo da educação básica. Essa afirmação reforça a argumentação de que a Base propõe estratégias eficazes na formação do estudante, apontando competências básicas que devem estar presentes nas habilidades específicas de cada componente curricular.

Não há, desse modo, uma negociação discursiva sobre os problemas educacionais nem a recorrência à intertextualidade como fonte de justificativa do posicionamento tomado ou, até mesmo, da ampliação do que está sendo construído visando as mudanças curriculares, mas sim, uma vontade de efetivar o discurso em que se destacam benefícios à educação e à formação humana integral dos estudantes.

No contexto de (30), cria-se o que Fairclough (2003) aponta como lógica das aparências, visto que o discurso produzido no texto da BNCC é aquele que busca universalizar as perspectivas particulares de uma ideologia, de uma hegemonia acerca das práticas sociais que serão formadas, principalmente marcada pelo processo material – devem desenvolver – pensado como uma imposição, uma obrigação, reiterando a avaliação que se tem sobre a Base na educação brasileira.

Referindo-se às experiências do mundo percebidas em nossa consciência, o texto da BNCC ainda se utiliza, em diversos momentos, de processos mentais a fim de reforçar a construção do fluxo de consciência dos interlocutores para uma experiência favorável em relação aos preceitos da Base para a educação.

Os exemplos (31) e (32) apontam algumas finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade para que os alunos consigam construir seus projetos de vida e as escolas acolherem a juventude estando comprometida com a educação integral, consolidando os conhecimentos necessários à vida social.

(31)

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL_2018, p. 466).

(a) [...] proporcionar [processo relacional] uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros) entendido [processo mental] como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade [fenômeno].

(32)

[...] valorizar [processo mental] os papéis sociais desempenhados pelos jovens [fenômeno], para além de sua condição de estudante [circunstância de causa: finalidade], e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida (BRASIL_2018, p. 466).

Partindo desse contexto, fica claro, em (31) e em (32), que os processos mentais estão no nível cognitivo, isto é, estão relacionados ao conhecimento, à aprendizagem, ao raciocínio. Nesse caso, os fenômenos representam aquilo que se pretende desenvolver quanto às competências essenciais para a formação do indivíduo que, no excerto (31) e no (32), relacionam-se à cultura e valores voltados ao empreendedorismo, um dos itens a serem desenvolvidos no projeto de vida dos estudantes.

Nesse mesmo caminho, o processo relacional, apresentado em (31), visa a promover e fortalecer os valores ditos como necessários para que o estudante, gradativamente, desenvolva competências no nível pessoal, na cidadania, se reconheça socialmente, chegando à empregabilidade.

Desse modo, é perceptível que o discurso é constituído na direção da construção retórica de um ideal ligado à formação voltada ao mercado de trabalho como forma de garantir profissionais para os diversos setores. Essa evidência pode ainda ser compreendida por que a construção enunciativa se relaciona às experiências cognitivas que são limitadas às competências indicadas como essenciais ao desenvolvimento profissional, ao exercício da cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade.

Assim, segundo Fairclough (2003), não há uma tentativa de abertura da voz, por meio da colaboração, para resolver o problema educacional, reforçando o problema ao trazer aquilo

que seja essencial, sem mencionar para quem, a fim de que o estudante seja cidadão e desenvolva valores e competências ligadas à liderança e, mais uma vez, à empregabilidade.

Partindo dessa ideia, o contexto textual-discursivo passa a ser observado como uma fonte de construção ideológica e hegemônica de poder sobre a necessidade que é ligada à proposição, ao discurso. Em (32), o texto da BNCC traz habilidades essenciais à formação social do indivíduo que deve ser solidificado durante o Ensino Médio, o que naturaliza e evidencia a importância desse documento normativo dentro do contexto educacional como forma de garantir o acesso e permanência na escola e minimizar as discrepâncias entre aquilo que é ensinado em quaisquer lugares do país, melhorando a qualidade da educação.

No trecho (33), o texto da BNCC apresenta o compromisso do MEC com a educação integral e como a Base afirma o compromisso visando à formação e ao desenvolvimento humano.

(33)

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).

(a) No novo cenário mundial [circunstância de localização: lugar], reconhecer-se [processo mental] em seu contexto histórico e cultural [fenômeno], comunicar-se [processo verbal], ser criativo [processo material criativo], analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações.

A construção do cenário de experiências a serem concretizadas, com a implementação da BNCC em todos os níveis de ensino, faz com que o discurso veiculado legitime a realidade utópica no que diz respeito à formação discente por meio da alteração curricular. Durante toda a construção enunciativa, o texto da Base busca traçar uma rota em que o interlocutor soma ações padronizada como forma de criar conexão entre o que é aprendido ao mundo.

Em (33), o discurso instaurado apresenta as ações principais que envolvem a aprendizagem escolar no nível cognitivo, no nível verbal e no nível material a fim de apresentar as competências que devem ser desenvolvidas com o novo cenário mundial, assim como apresenta o contexto de (33). Dessa maneira, o engajamento discursivo tem como ponto de

partida a lógica explanatória em que busca representar o indivíduo somente por meio do que a Base se compromete em realizar, nesse caso, voltada à educação integral.

Ainda em (33), o discurso aponta que o aluno só se reconhece, se comunica, é criativo, tem senso analítico-crítico e é participativo ao “novo” caso esses ideais sejam previsíveis (como estão) e sejam introduzidos como mudanças durante um certo período, produzindo efeitos de um “protagonismo do estudante em sua aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 15)”.

Nesse mesmo contexto, o exemplo (34) traz uma recorrência do processo mental do qual evidencia o papel que a escola deve exercer na formação dos estudantes, criando condições e situações das quais eles possam, por meio do projeto de vida que será desenvolvido pelos preceitos da BNCC presente nos currículos, acolher os jovens para o entendimento e o desenvolvimento das ações durante a vida adulta.

(34)

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BRASIL_2018, p. 473).

(a) [...] É, também, no ambiente escolar [**circunstância de localização: lugar**] que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar [**processo mental**], na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro [**fenômeno**].

Nesse cenário, o processo mental – vislumbrar – é a ação final que deve ser fomentada por meio do ambiente escolar, local em que a formação deve acontecer. Desse modo, a partir do momento em que a escola cria condições, sobretudo na elaboração curricular dentro da legislação vigente, o aluno consegue presumir e absorver a importância dele na sociedade, do qual consolidará a aprendizagem desenvolvida ao longo da vida escolar.

Com isso, consolidar o projeto de vida desse estudante. Isso quer dizer que, como estratégia argumentativa, além de utilizar o projeto de vida como embasamento do percurso eficaz no Ensino Médio, há uma comodificação discursiva marcada pelo fenômeno, que são as evidências que devem ser percebidas ou desejadas.

Esse contexto acontece, pois, com a modificação da LDB, em 2017, para atender às necessidades da Base, há a elaboração de um filtro a fim de limitar as aprendizagens essenciais evidenciadas pelo documento transformando, como afirma Fairclough (2003, p. 34) “[...] para

uma lógica impessoal que pode acomodar eventos locais específicos infinitos e casos”⁴⁶. Assim, a BNCC começa a exercer o papel de dispositivo regulador que seleciona e privilegia o discurso da formação voltada aos projetos de vida, pensando a preparação para o mundo do trabalho.

Como já mencionado, grande parte das ações representadas estão no campo cognitivo e material, associadas aos elementos circunstanciais de razão, de modo e de localização, por exemplo, mostra um interesse em instaurar discursos que reforçam a necessidade de mudança dos processos educacionais atuais. Assim, as presunções discursivas estão em torno da BNCC que apresenta o “como fazer acontecer”.

Mais um exemplo dessa afirmação pode ser visto em (35). Ao relacionar a BNCC aos currículos, o discurso instaurado no texto da Base aponta que as aprendizagens devem estar em comunhão com o compromisso com a formação e com o desenvolvimento do estudante.

(35)

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL_2018, p. 16).

(a) A BNCC e os currículos [identificado] se identificam [processo mental] na comunhão de princípios e valores [identificador] que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN.

No exemplo (35), fica evidente a noção de um discurso hegemonicamente marcado pela aceitação da diferença de poder, que suprime normas e poderes diferentes ao da hegemonia dominante, pois aquilo que é identificado, BNCC e os currículos, é colocado como uma uniformização de princípios e de valores que são orientados pela LDB e pelas DCNs. Isso significa dizer que essa lei e essa diretriz ganham papel genérico e secundário na elaboração das estruturas curriculares, dando lugar ao texto da Base como uma equivalência que deve ser aplicada nos eventos e nas práticas sociais e escolares.

Em (35), a relação entre o identificador, o identificado e o processo mental forçam a predominância de um discurso monoglóssico que vê a educação como uma *commodity*, ou seja, uma mercadoria preciosa no que diz respeito aos princípios e valores da aprendizagem que orientam a educação. Esse preciosismo, inclusive, levou a alteração da LDB para que essa

⁴⁶ [...] move to an impersonal logic which can accommodate endless specific local events and cases (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34).

“comunhão”, de fato, acontecesse e a proposição de que a educação é a Base fosse endossada como forma de garantir a necessidade da BNCC no contexto educacional.

Podemos associar essas ideias ao que Fairclough (2003) assinala com o discurso como prática social: ideologia e hegemonia. Quanto mais recursos linguísticos são utilizados a fim de neutralizar o senso comum mais as ideologias que advêm das práticas sociais dominantes serão transformadas em uma relação de dominação. Esses recursos são vistos em (35) por meio do processo mental – identificar – como argumento para que o produto (BNCC) seja entregue como um recurso da relação “problema-solução”.

Com isso, a conjuntura sociodiscursiva do texto da Base enquanto uma política pública, que é referência para a construção dos currículos com vista à melhoria da educação, apresentada nos exemplos analisados, é reforçada por governança que é marcada no texto por meio dos processos que (re)criam e expressam a mudança do fluxo dos acontecimentos e expressa os desejos e as vontades com a implementação da Base.

Para isso, o documento é construído de forma que se cria uma realidade individual de um agente que age em direção a um objetivo: potencializar a importância de se ter a BNCC dentro do contexto educacional: “[...] e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações” (BRASIL, 2018).

Fairclough (2003) mostra que a escolha do tipo de processo para significar um processo real pode ter três significações: cultural, política ou ideológica. Mediante o que foi posto até aqui, posso afirmar que o modo como os processos materiais e mentais, ligados aos elementos circunstanciais, estão relacionados às significações cultural, política e ideológica, pois conferem uma relação lógico-semântica de expansão do discurso posto, descortinando aquilo que realmente se deseja: “para além da garantia de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2018).

É importante dizer que é difícil desassociar a compreensão dos processos desvinculados das circunstâncias, pois esses elementos criam um contexto que refletem as experiências representadas no discurso que é produzido na BNCC, em que é marcada, de forma implícita, a hegemonia e o poder imbricados na governança exercida pela Base. Isso revela traços particulares na construção da representação do discurso em que o documento normativo foi pensado para visar à construção de currículos com objetivos de preparar os estudantes para diversas práticas sociais.

Nesse sentido, como evidenciado na tabela 2, as circunstâncias de modo e de causa foram mais recorrentes no texto da BNCC exercendo o papel argumentativo de direcionar a

negociação das diferenças existentes entre a BNCC e as políticas públicas educacionais em funcionamento até então.

O exemplo (36) encontra-se na introdução do texto da Base, da qual explica a importância e a necessidade de um documento norteador na construção curricular para a educação básica.

(36)

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que [circunstância de causa: finalidade] a mudança tenha início porque [circunstância de causa: razão], 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 (BRASIL_2018, p. 7).

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que [circunstância de causa: finalidade], em regime de colaboração, faça o país avançar (BRASIL_2018, p. 7).

Em (36), as circunstâncias de finalidade e de razão direcionam a argumentação para a construção de um cenário que reforça o discurso da Base como um documento acabado, primordial para que as mudanças na educação e na aprendizagem aconteçam. Esses elementos circunstanciais apontam para um discurso monoglóssico que fortalece a proposição da finalidade e da razão para a implementação da BNCC na construção dos currículos escolares, suprimindo normas anteriores mantendo o problema socioeducacional.

Já o excerto (37) contextualiza a necessidade de acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes na educação infantil, porque esse é o momento em que a inicia o fortalecimento da sua identidade enquanto uma criança questionadora e partícipe da sociedade.

(37)

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto [circunstância de modo: comparação] pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” (BRASIL_2018, p.39).

Em (37), o elemento circunstancial de modo instaura o discurso sobre a importância da figura do professor junto às crianças na educação infantil e compara como os registros dos educandos e dos educadores são necessários para “classificá-las” e progredi-las para as

próximas etapas de escolarização. Nesse discurso, a circunstância de modo busca ainda comparar e agrupar as crianças que tiveram resultado positivo em um bloco e as que tiveram resultado negativo em outro, o que pode coibi-las de progredir em suas aprendizagens.

Já (38) traz os conhecimentos necessários à compreensão da Língua Portuguesa no ensino fundamental nos anos finais, no que tange às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e de habilidades.

(38)

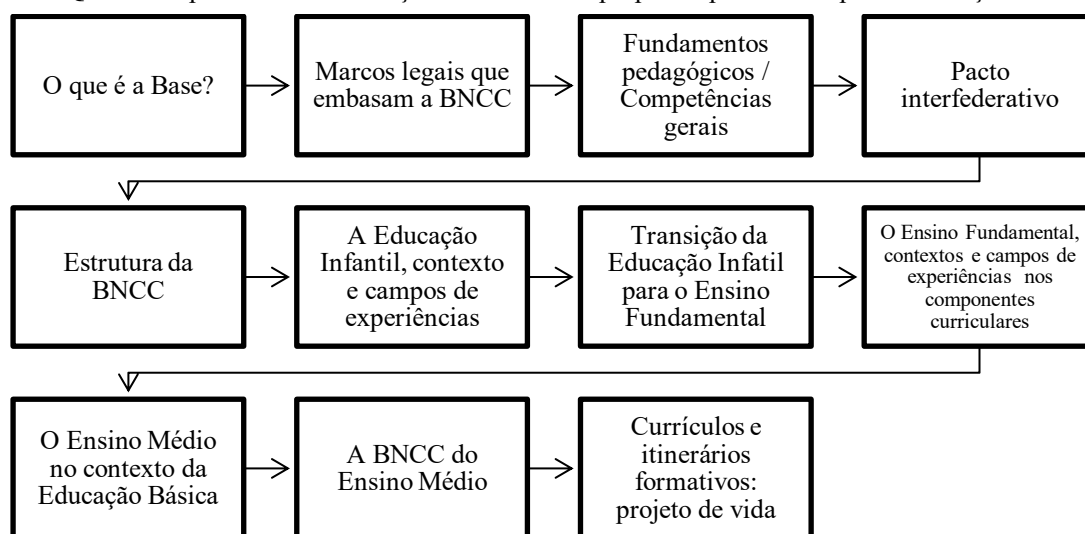
Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão [**circunstância de modo: meio**] não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL_2018, p.139).

No exemplo (38), a circunstância de modo reconhece o trabalho ineficaz, por meio de listas de conteúdos que estão dissociados do contexto, que acontece em muitas aulas de Língua Portuguesa e que não preparam o estudante para utilizar a linguagem como meio de interação.

Entretanto, o elemento circunstancial de oposição – mas – normaliza e aceita o trabalho realizado por meio de listas desde que sejam propiciadores de reflexão sobre o funcionamento da língua em diversas práticas comunicativas. Esse cenário de negociação, na verdade, mantém o problema posto e não dá abertura para transformar, para reelaborar novas práticas de linguagem com vistas ao ensino da norma-padrão por meio do contexto, como propõe a LSF.

Nessa observação lexicogramatical e semântico-discursiva sobre os discursos que vão sendo construídos sobre a temática, a Fundação Lemann e a Nova Escola são agentes importantes nesse processo, como veremos nas próximas seções. A linguagem, portanto, ganha força dentro da esfera midiática e pelos avanços da globalização, visto que buscam representar as experiências dos atores sociais que estão ligados diretamente nos espaços escolares e que anseiam por mudanças nos paradigmas educacionais.

Portanto, mediante as análises realizadas, foi possível evidenciar que o discurso que vai sendo instaurado no texto da Base é processual, perpassando os caminhos descritos no quadro 8.

Quadro 8: percurso na construção dos currículos propostos pela BNCC para a educação básica

Fonte: elaboração do autor

A compreensão desse direcionamento em que o texto da Base foi construído é importante para entender o modo como os discursos vão sendo estabelecidos nesse gênero discursivo. Os primeiros passos dizem respeito a consubstanciar as experiências das ações e dos eventos sociocomunicativos que posicionam a BNCC como importante nesse processo de melhoria da educação Básica.

Para que isso aconteça, os processos materiais foram utilizados a fim de marcar como as novas ações, previstas para os componentes curriculares, pudessem **integrar, contribuir, garantir e desenvolver** o novo modelo da aprendizagem por competências, excluindo velhos hábitos de aprender e de ensinar. Pensando nisso, há a elaboração de competências gerais para a educação básica, além de buscar elementos intertextuais, como acontece no pacto interfederativo, para justificar a elaboração de um documento “essencial” para a formação do estudante da contemporaneidade.

Essa afirmação pode ser justificada na própria introdução da Base, quando há a afirmação de que “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 [...]” (BRASIL_2018, p. 5), apontando que, até então, havia desigualdade na educação brasileira.

Em relação aos processos mentais, esses estão associados às competências, isto é, em todos os componentes curriculares, há previsto o que denominam de “campos de experiências”, da qual exprimem o aguçamento de aprendizagens relacionadas ao desejo, ao interesse em relacionar as competências desenvolvidas com os projetos de vida, acolhidos e orientados pela escola, com o intuito de preparar os estudantes para o mundo globalizado e do trabalho.

Por fim, os elementos circunstanciais de modo, causa e localização reforçam a elaboração argumentativa, que busca retratar como as pessoas devem pensar e atuar diante das experiências previstas e apontadas pelo que é instaurado, discursivamente. Essa normalização da diferença entre os poderes evidencia hegemonias que mantêm o problema educacional, fazendo com que, aceitar a Base, seja o único caminho para que a educação tenha o sucesso tão almejado em anos.

Essa argumentação é reforçada pelos textos midiáticos da Fundação Lemann e da Nova Escola, que estão ligados diretamente à comunidade escolar, como tentativa de graduar a negociação da diferença. Essas diferentes vozes tentam trazer novos significados à transformação do problema educacional vigente, suavizando os impactos da implementação da BNCC e nas alterações curriculares, conforme veremos nas próximas seções.

5.2 Análise dos discursos instaurados no texto da Fundação Lemann

A Fundação Lemann é uma organização familiar, sem fins lucrativos, suprapartidária, cujo principal objetivo é apoiar pessoas e organizações comprometidas com a qualidade da educação e com os desafios sociais do país. Dessa forma, essa fundação apoia fortemente a implementação da BNCC por acreditar que esse documento normativo é uma política de estado que busca igualar o que é ensinado e como se ensina nas instituições escolares do Brasil.

Ainda segundo essa organização, todos os alunos devem ter direito a uma educação de qualidade, independente da sua região, das condições socioeconômicas e das lacunas existentes na sociedade. Partindo disso, segundo eles, “a Fundação Lemann apoia, participa ativamente e é a secretaria-executiva do Movimento pela Base para garantir a qualidade do documento e de sua implementação⁴⁷” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021, s.p.).

A busca por analisar os textos publicados pela Fundação Lemann é porque essa organização não governamental é tida como crucial para a criação e a implementação da BNCC desde o início das discussões públicas em 2015, pois, conforme Freitas (2020, s.p.): “das cinco emendas que o relatório da PEC 15/2015 que altera o FUNDEB recebeu em sua reta final quatro tiveram origem em Deputados formados pela Fundação Lemann e com base de financiamento de campanha no empresariado”.

⁴⁷ Para verificar os dizeres na íntegra, acesse em: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 12 jul. 2021. Vale destacar, ainda, que o Movimento pela Base é um grupo de pessoas e instituições que visa garantir que os preceitos da BNCC sejam efetivamente implementados e garantir a qualidade do documento para a educação.

Nesse contexto, é válido trazer a citação de Pereira e Evangelista (2019, p. 68), visto que, segundo os autores,

A Fundação Lemann (FL), uma das quatro organizações de João Paulo Lemann (Gera Venture Capital, Fundação Estudar, Lemann Center), tem grande poder de articulação com órgãos públicos. [A Fundação Lemann] É secretária executiva do Movimento Pela Base (MPB). O *Google.org* e a FL são parceiros; o primeiro doou R\$15 milhões para desenvolver uma plataforma digital com recursos pedagógicos alinhados à Base.

Esse contexto reafirma a ligação da Fundação com os interesses governamentais, que alteraram a terceira versão da Base, na busca de unir poderes únicos com o intuito de transformar as políticas públicas educacionais para obter o consenso entre os atores sociais sobre as necessidades atuais da educação (como temos visto atualmente). A citação de Pereira e Evangelista (2019) instaura um cenário sociopolítico e sociodiscursivo importante para as análises apresentadas neste texto sobre as produções dessa Fundação.

Apoiando-se nesses dizeres, as análises apresentadas aqui evidenciam, em uma visão quantitativa, um discurso que é centralizado nos processos mentais e materiais, mas também com destaque também para as recorrências dos processos relacionais e verbais, como apresentado na tabela 3.

Tabela 3: processos mais recorrentes nos textos da Fundação Lemann

TIPOS DE PROCESSOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Processos comportamentais	3
Processos existenciais	5
Processos verbais	18
Processos relacionais	22
Processos materiais	33
Processos mentais	31
TOTAL	112

Fonte: dados da pesquisa

Nessa análise qualitativa dos dados mostrados na tabela 3, os processos mais recorrentes – materiais, mentais e relacionais – buscam indicar a oração em uma perspectiva representacional, isto é, um entendimento particular sobre os eventos e as experiências que são construídas nos contextos sociais em que a linguagem é utilizada. Nos textos da Fundação Lemann, esses processos representam o reforço argumentativo dos discursos que estão sendo representados pela BNCC em relação às mudanças na construção curricular e na necessidade desse documento para a melhoria na educação brasileira.

Já em relação aos elementos circunstanciais, a análise qualitativa mostra uma maior recorrência àquelas que indicam causa, modo, localização e ângulo, conforme ilustra a tabela 4.

Tabela 4: circunstâncias mais recorrentes nos textos da Fundação Lemann

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Circunstância de ângulo	13
Circunstância de assunto	4
Circunstância de papel	3
Circunstância de acompanhamento	4
Circunstância de contingência	3
Circunstância de causa	26
Circunstância de modo	19
Circunstância de localização	17
Circunstância de extensão	3
TOTAL	92

Fonte: dados da pesquisa

Esses dados demonstram que os discursos instaurados nos textos da Fundação Lemann direcionam a interpretação por meio da descrição de como o curso dos eventos acontecem por meio, principalmente, da demonstração da causa, do modo, da localização ou do ângulo, reafirmando a necessidade em alterar os currículos a fim de formar estudantes visando ao mercado de trabalho. Ainda nesse caminho, o trabalho docente também deve ser traçado pensando nas competências exigidas e postas, na BNCC, como forma de unificar as aprendizagens ditas como essenciais.

Também, é possível dizer que a diferença das ocorrências do texto da Base para as escolhas realizadas nos textos midiáticos perpassa pela construção discursiva e, claro, pelo gênero do discurso. O texto da Base tem menos abertura para negociar a diferença e mais monoglossia, pois o gênero é que indica esse registro, por ser um documento normativo, de ações impositivas, expressando uma ordem.

Partindo disso, os exemplos (39), (40) e (41) e representam recortes dos processos materiais. O primeiro exemplo, (39), traz uma reportagem que indica a BNCC como referência essencial para educadores durante pandemia, visto que esse documento vem sendo utilizado nos planejamentos das aulas.

O segundo excerto, (40), indica que já se inicia um processo de mudança nas avaliações de larga escala, como o SAEB, a fim de que essas avaliações sejam aprimoradas, assegurando a coerência entre o que se aprende e o que se avalia com o intuito de melhoria na educação. Por fim, o excerto (41) representa também um texto midiático em que, mesmo com

as dificuldades causadas pela pandemia em 2020, a reportagem traz relatos de secretarias de educação que seguiram com a implementação do currículo apesar da crise.

(39)

Em outubro de 2020 [circunstância de localização: tempo], lançamos [processo material] o ‘Construindo Caminhos’ [meta], um roteiro com orientações para um planejamento pedagógico alinhado à BNCC e aos novos currículos em meio à pandemia. O roteiro [portador] apresenta [processo relacional] uma lista de ações [atributo] que precisam acontecer para que seja possível garantir os direitos de aprendizagem aos estudantes (FUNDAÇÃO LEMANN_2021-01-28).

(40)

A pesquisa [portador] revelou [processo relacional] alguns pontos importantes [meta] que podem contribuir para a melhoria do Saeb, como reflexões acerca do propósito das avaliações analisadas [circunstância de modo: qualidade], além de informações sobre a devolutiva dos resultados, escalas de proficiência, tipos de itens, escopo e matrizes de referência [circunstância de acompanhamento: adição] (FUNDAÇÃO LEMANN_2021-11-19).

(41)

“A flexibilização [meta] foi concluída [processo material], mas esse não é o resultado final. O resultado [ator] virá [processo material] quando o currículo chegar às salas de aula [meta]. Para isso, é necessário oferecer [processo material] apoio e formação aos professores [meta]”, afirma Neurizete (FUNDAÇÃO LEMANN_2020-12-21).

Os processos materiais evidenciam o discurso, que também está presente na BNCC, de necessidade de mudanças, de alteração nos currículos educacionais com o intuito da melhoria na formação dos estudantes. Desse modo, esse discurso fortalece a voz dominante e a hegemonia que prevalece todo o texto da BNCC, desenhando um cenário em que os problemas educacionais são postos como um pseudoproblema.

Junto dos processos materiais, os relacionais, em (39) e (40), estabelecem uma relação entre as características e as identidades sobre os produtos que são indicados para qualificar o texto da Base, corroborando com o argumento presente na BNCC. Esse movimento faz com que haja uma aceitação da diferença, isto é, um consenso que mantém, implicitamente, as dificuldades enfrentadas na formação dos alunos, reforçando o argumento de que o único meio de melhoria na educação é com a implementação desse documento norteador, que ainda deverá estar presente nas avaliações de larga escala, que servem como indicadores da qualidade da educação básica.

No mesmo caminho, o excerto (41) fortalece o discurso presente nos textos veiculados pela Fundação Lemann, retomando as vozes perceptíveis no texto da Base no que tange a

urgência de novos currículos com vistas à flexibilização curricular para que os estudantes tenham a opção de escolha das trilhas formativas. Esse discurso não permite uma negociação da proposição apresentada, suprimindo outros pontos de vista para que haja a aceitação da voz dominante, aquela que governa.

As circunstâncias presentes nos excertos (40) e (41), indicativas de localização e modo, respectivamente, acrescentam informações importantes para a proposição defendida no texto. Em (40), o discurso aponta para uma localização temporal em que foi produzido um guia para que a comunidade escolar, especialmente os professores, pudessem utilizá-lo com o intuito de, em seus planos de aula, saberem como incluir as competências da BNCC nas suas práticas pedagógicas. Portanto, essa circunstância vincula-se ao processo material a fim de reafirmar a governança da Base como um meio de gestão e regulamentação de uma prática social particular, a proposta pelo Estado.

Nesse direcionamento, (41) revela um discurso voltado para a qualidade, por meio do elemento circunstancial, em que as avaliações externas devem ter a partir também da preocupação em utilizar a BNCC como pilar da melhoria nos índices da educação brasileira. Nessa perspectiva, o processo material, associado à circunstância de modo, indicando a qualidade, marca o reforço da hegemonia presente no discurso que vem sendo instaurado sobre a Base, enfatizando que a educação só conseguirá atingir bons indicadores se o poder e as representações educacionais sejam recontextualizadas por elementos particulares de governar uma sociedade, como com a implementação da BNCC.

Assim, esse ideário utópico pode ser facilmente evidenciado como uma projeção do que Fairclough (2010) denomina de “mundo possível”, haja visto que os “discursos como imaginários também podem vir a ser inculcados como novos modos de ser, novas identidades. É lugar comum a afirmação de que novas formações econômicas e sociais dependem de novos sujeitos” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 228).

Conforme apontado nas tabelas 3 e 4, os processos mental e relacional também foram identificados nos textos da Fundação Lemann sobre a implementação da BNCC, além da circunstância de causa. Especificamente sobre o primeiro processo citado, é sabido que as orações mentais têm como referência as experiências do mundo advindas da nossa consciência, isto é, constroem o fluxo da consciência do falante/produtor do texto. Como evidência desses dados, os exemplos (42) e (43) trazem ocorrências referente a esse fenômeno linguístico.

Os excertos (42) e (43) contextualizam o cenário de homologação da Base e os objetivos previstos nesse processo de alteração da política pública referente à reorganização dos currículos escolares.

(42)

A aprovação [fenômeno] da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [experenciador] em 2018 [circunstância de localização: tempo] estabeleceu [processo relacional] um importante cenário [fenômeno] para que o Brasil aprimore seu sistema de avaliação da Educação Básica [circunstância de causa: finalidade] e para que haja coerência entre o que se aprende e o que se avalia [circunstância de causa: finalidade] (FUNDAÇÃO LEMANN_2021-11-19).

(43)

“Quando a pandemia chegou, tivemos de cancelar muito do que já estava planejado para o ano. Começamos a buscar alternativas para promover a aprendizagem de forma efetiva aos estudantes”, conta Neurizete Nascimento, Secretária Adjunta de Políticas de Educação do Amapá. O relato da servidora pública do Norte do país certamente reflete o que viveram os profissionais da educação de todo o Brasil com a chegada do novo coronavírus, que, em março de 2020, exigiu a suspensão das atividades escolares presenciais (FUNDAÇÃO LEMANN_2020-12-21).

(a) [...] O relato da servidora pública [experenciador] do Norte do país certamente reflete [processo mental] o que viveram os profissionais da educação de todo o Brasil com a chegada do novo coronavírus [fenômeno], que, em março de 2020 [circunstância de localização: tempo], exigiu a suspensão das atividades escolares presenciais (FUNDAÇÃO LEMANN_2020-12-21).

A construção enunciativa presente nos exemplos (42) e (43) cria um contexto em que a experiência é o centro da percepção referente à mudança da realidade por meio da BNCC, diferenciando-a de uma ação material, por exemplo. Aqui, a argumentação de que a Base é uma oportunidade de ascensão da educação brasileira está relacionada às experiências anteriores, estabelecendo um paralelo do cenário vivenciado anterior e o de agora, com a implementação desse documento normativo.

Esse contexto evidencia um discurso que, como os demais até aqui analisados, reforçam a necessidade de implementação da Base, o que remete ao discurso instaurado pela própria BNCC de que a educação é o documento, visto que a efetivação da aprendizagem acontecerá somente a partir de agora, com ela sendo amplamente utilizada no contexto educacional de todo do país em uma única direção, que é a formação dos cidadãos por competência.

Já as circunstâncias de finalidade e de tempo marcam uma prática regulamentada que reagem às declarações de um grupo específico. No contexto dos exemplos (42) e (43), essa prática é evidenciada pela assertividade da aprovação da BNCC como uma política de estado diante de um cenário desafiador para a educação no Brasil.

Baseado nas ideias de Fairclough (2003), é possível identificar que a forma de representar esse cenário educacional incluem e reforça o aprimoramento da educação por meio

de avaliações, o que exclui as relações sociais e institucionais que são importantes no processo de elaboração e efetivação de políticas públicas que, de fato, atinjam uma formação omnilateral do ser humano.

Já o excerto (44) do qual foi extraído de um texto publicado pela Fundação Lemann, parceira nesse processo de implementação da BNCC. Nessa amostra, eles apresentam cinco (5) razões para que a sociedade possa continuar colaborando para o aperfeiçoamento do documento que, segundo eles, será sempre alterado a fim de atender, também, a contemporaneidade.

(44)

[...] [experenciador implícito: nós] entendemos [processo mental] que a BNCC do Ensino Médio é positiva e tem qualidade porque determina as competências e habilidades relevantes [circunstância de causa: razão] para os jovens concretizarem seus projetos de vida [circunstância de causa: finalidade], aprendendo o que é essencial para o mundo atual, como comunicação, empatia e pensamento crítico [circunstância de papel: produto].

O que podemos entender do excerto (44) é que, para a Fundação Lemann, formar cidadãos vai além de uma educação que apresente os conteúdos mínimos a serem trabalhados, em forma de competências, pelos componentes curriculares. Diante do exposto, discutimos que a “nova” construção curricular, nesses moldes de educação, não busca formar cidadãos que estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e da sociedade moderna, aptos a escolherem seus projetos de vida e a aplicar os conhecimentos técnico-científicos desenvolvidos durante a vida escolar.

O processo mental – entender – constrói uma experiência coletiva sobre a importância da BNCC para a educação brasileira. O discurso produzido no excerto (44), centralizado nesse processo, indica a Base como o único meio que os alunos têm para, de fato, consolidar sua aprendizagem, principalmente os que estão no EM, visto que esse documento tem sido apontado como crucial para a consolidação das aprendizagens e das aspirações, presentes e futuras, desses adolescentes.

É importante destacar ainda a circunstância de papel, do tipo produto, indicado em (44). Para a Fundação Lemann, a aprendizagem deve estar relacionada à várias habilidades, que desencadeia em um pensamento crítico, também bastante presente no discurso da BNCC. Para esse documento normativo, o pensamento crítico é um dos objetivos principais, relacionado às diversas competências dos componentes curriculares, como forma de aprimoramento do educando como uma pessoa humana, assim como também é concebido pela Fundação Lemann.

Em continuidade em compreender o discurso que também é marcado pelos processos mentais associados às circunstâncias, que constrói um posicionamento discursivo da Fundação em relação à BNCC, os exemplos (45) e (46) também retratam as principais mudanças ao implementar a Base como uma política educacional que expressam a percepção que se tem desse contexto social.

(45)

As principais mudanças que acontecem ao implementar a BNCC aparecem nas seguintes políticas educacionais: elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos alunos.

Para pais e familiares, fica mais fácil entender o que é esperado que o aluno aprenda e acompanhar os passos desse aprendizado. Já na vida dos professores e gestores, a BNCC ajuda no planejamento e em maior clareza das potências e desafios de cada um na turma. Se você quer se informar mais sobre a BNCC, nós preparamos alguns guias que vão te ajudar nessa jornada! (FUNDAÇÃO LEMANN_2017-12-22, grifo nosso).

(a) [...] Para pais e familiares [circunstância de ângulo: ponto de vista], fica mais fácil entender [processo mental] o que é esperado que o aluno aprenda e acompanhar [processo material] os passos desse aprendizado [circunstância de papel: produto]. Já na vida dos professores e gestores [circunstância de causa: representação], a BNCC [experenciador] ajuda [processo mental] no planejamento e em maior clareza das potências e desafios de cada um na turma [fenômeno].

(46)

Assegurar a aprendizagem a todas crianças e jovens sempre envolveu grandes desafios para o nosso país. E o surgimento da pandemia ergueu obstáculos nessa jornada até então desconhecidos e que ainda são difíceis de transpor.

Movimento pela Base

E **para todos, gestores, professores, alunos e famílias**, conseguirem avançar por este período de ensino não presencial e também focar na volta às aulas, quando for possível, com segurança e prioridades, planejar é preciso! É isso o que propõe nosso roteiro ‘Construindo Caminhos’ (FUNDAÇÃO LEMANN_2021-01-28, grifo nosso).

(a) [...] E para todos, gestores, professores, alunos e famílias [circunstância de ângulo: ponto de vista], conseguirem avançar [processo material] por este período de ensino não presencial e também focar [processo mental] na volta às aulas [fenômeno], quando for possível, com segurança e prioridades [circunstância de modo: meio], planejar [identificado] é [processo relacional] preciso [identificador]! [...] (FUNDAÇÃO LEMANN_2021-01-28).

Nos exemplos (45) e (46) o discurso busca apresentar a mudança de percepção que se tem sobre a realidade educacional que vem sendo modificada, refletindo uma relação afetiva positiva em relação à importância da alteração educacional ao se implementar a BNCC,

atingindo, inclusive, pais e familiares dos alunos para que eles possam conhecê-la por meio de guias explicativos, com perguntas e respostas, sobre essas modificações na educação.

Desse modo, os processos mentais reforçam um discurso estereotipado de uma representação social de que as mudanças só são benéficas se a base familiar estiver envolvida e, claro, estiver envolvida no processo. A Fundação Lemann, portanto, utiliza-se de uma estrutura retórica expressando o apreço pela Base se inserir no contexto educacional, trazendo o ponto de vista de um constructo socialmente respeitado (comunidade escolar) para fortalecer as experiências desse grupo para a sociedade.

Partindo da construção gramatical, é possível observar que o elemento circunstancial indicativo de ponto de vista endossa e compartilha a opinião positiva sobre a implementação da Base, além de veicular a ideologia predominante no discurso proferido, de positividade, da necessidade de alteração educacional e que os pais e familiares já estão se apropriando dos conhecimentos que são legitimados pela BNCC.

Mediante o exposto, vemos que a Base exerce a função de um gênero de governança porque, mesmo não sendo utilizada passagens da BNCC para reafirmar os posicionamentos discursivos, ela é o ponto focal de todas as produções textuais como forma de dominação dos discursos que veiculam na sociedade para gerenciar a vida escolar e impor o que o Estado (e seus parceiros) pretendem para os próximos anos para a educação, conforme apresentei no capítulo sobre os estudos curriculares.

Podemos afirmar que há, assim, uma volta histórica na construção curricular que busca formar, por meio de um modelo de currículo (ou da proposta curricular) que seja ténue às necessidades da globalização. Portanto, a educação é tratada como *commodity*, um produto de mercado que é negociado/trocado e não como uma responsabilidade de governo.

Nesse viés, podemos dizer que as circunstâncias de ângulo exercem uma estratégia retórica de colocar em primeiro plano os tidos como protagonistas da educação e a BNCC como o meio em que a preocupação com a educação de qualidade desses protagonistas pode ser minimizada. Essa estratégia é o ponto de partida para que o produtor do texto considere uma informação e a trabalhe conforme a motivação e os pressupostos implícitos desse sujeito.

Essa ideia é reforçada no exemplo (46), visto que, ao trazer o Movimento pela Base, o texto é construído de modo a deixar implícito o viés ideológico e o contexto pelos quais são proferidos tal discurso. O contexto referido em (46), e os dizeres dos produtores do texto marcam a padronização e a homogeneização que se espera com a implementação da BNCC, mediante os cuidados promovidos pela organização “Movimento pela Base”, cuja secretaria executiva é da própria Fundação Lemann.

Vemos que o contexto estabelece uma relação entre o conhecimento, o discurso e poder, pois no trecho: “[...] o surgimento da pandemia ergueu obstáculos nessa jornada até então desconhecidos e que ainda são difíceis de transpor. [...] E para todos, gestores, professores, alunos e famílias, conseguirem avançar por este período de ensino não presencial e também focar na volta às aulas, quando for possível, com segurança e prioridades, planejar é preciso! É isso o que propõe nosso roteiro ‘Construindo Caminhos’” (FUNDAÇÃO LEMANN_2021-01-28, grifo nosso). Aqui, predomina-se a necessidade mudança discursiva mediante um planejamento consciente pelos atores sociais indicado, discursivamente, pelo produtor textual.

Vale notar que as escolhas lexicogramaticais pela circunstância de ângulo do tipo ponto de vista e dos processos materiais e mentais sinalizam o grau de engajamento discursivo da Fundação Lemann para com o processo de implementação e a necessidade de que os roteiros produzidos por ela estejam semeados aos atores sociais, seja nos espaços formais ou não formais de educação.

Essa possibilidade interpretativa só é possível porque o texto é construído com vozes, por meio das circunstâncias, de pesquisadores e de professores, que se apoia à estrutura retórica dos processos verbais/mentais a fim de tentar mostrar a transformação do problema educacional imposto por meio das discussões que envolvem a implementação da BNCC. Portanto, há uma luta sobre as normas e os poderes que tentam argumentar de forma contrária ao que é posto no texto.

Com isso, é possível observar que, a volta as aulas só teriam o sucesso desejado se os gestores, professores, alunos e famílias se planejam utilizando o roteiro construído pelo Movimento pela Base. Portanto, corroboro com os pensamentos de Fairclough (2001) ao afirmar que essa tecnologização do discurso está associada a diversas funções institucionais, da esfera privada, como forma de conservação de conteúdos ideológicos e políticos específicos.

Ainda assim, a elaboração de guias para direcionar o trabalho e as decisões da comunidade escolar - “É isso o que propõe nosso roteiro ‘Construindo Caminhos’” (FUNDAÇÃO LEMANN_2021-01-28, grifo nosso) – também é um modo de recontextualização do discurso por meio do gênero, visto que o texto midiático por transpor para outro gênero discursivo (roteiro) a continuidade de pensamentos e de discursos como um meio de reforçar e direcionar as ações dos professores, gestores, família e alunos. Mediante essas ações, há a exclusão do discurso desses sujeitos, que, nesse contexto, buscam se planejar para a volta às aulas pós pandemia, para aderir ao discurso naturalizado da instituição, como única forma de ter sucesso.

Podemos afirmar ainda que o discurso dos exemplos (45) e (46) podem ser classificados como uma comodificação do discurso educacional, cujo intuito é criar estratégias a fim de que se criem imagens positivas sobre as organizações e a necessidade do cuidado com a “mercadoria” da qual tanto desejam.

Diante desse cenário, a comodificação do discurso educacional está relacionada ao gênero do discurso, que reforça a argumentação desejada que, nesse contexto, aproxima o discurso educacional ao discurso publicitário, visto que identificam e buscam solicitar o problema por meio das experiências materiais e a visão de participantes altamente qualificados sobre o assunto.

Por fim, o processo relacional, outro fenômeno linguístico que permeia as construções textuais da Fundação Lemann, conecta toda a ideologia imbricada nos discursos que vem sendo construídos no Brasil quando o assunto é BNCC. Esse tipo de processo é utilizado com o intuito de relacionar os fatos, representando características e identidades particulares aos personagens e aos cenários mobilizados pelo gênero discursivo, conforme veremos no exemplo (47).

(47)

[...] o modelo atual do Ensino Médio [portador] é [processo relacional] falho [atributo] e que não estamos conseguindo formar [processo material] os jovens [ator] para a vida e para as habilidades do século 21 [circunstância de causa: finalidade] [...].

Em relação ao processo relacional presente em (47), o Ensino Médio atual recebe uma característica com sentido negativo, de falha, como forma de identificá-lo diferentemente da proposta baseada pela BNCC. Essa situação constrói um discurso que contribui para que a sociedade corrobore com os ideários dos atores sociais que representam a Fundação, aliada aos interesses do governo.

Ainda, o processo material consubstancia as características atribuídas por meio do processo relacional por, novamente, referendar a incapacidade da escola, dita por esse grupo, de formar cidadãos para a atualidade. A estratégia argumentativa é de demonstrar que a configuração do EM não consegue uma forma que resulta em ações exitosas, desqualificando-o e, ao mesmo tempo, apresenta um novo cenário de mudanças, uma solução, que é a BNCC.

Já os elementos circunstanciais de finalidade e de razão projetam o objetivo comum de reforçar a necessidade de alteração da estrutura curricular do Ensino Médio para o que denominam de essencial em seus projetos de vida, visando à empregabilidade. Portanto,

podemos dizer que os elementos circunstanciais reforçam e reproduzem o discurso da alteração, de falha que proporcionará novos valores e olhares para as atitudes e valores⁴⁸ dos indivíduos.

Na esteira dessa visão, os exemplos (48) e (49) caracterizam a BNCC e o currículo, decorrente do processo de implementação do documento normativo. O contexto de produção dos excertos reforça a argumentação e o discurso presente na Base, atribuindo, portanto, a o modo irreversível de como a Base deve ser vista na sociedade, inclusive no meio educacional.

(48)

O currículo [identificado] é [processo relacional identificativo] o documento que explicita o que as crianças e os jovens de uma rede têm o direito de aprender em cada área do conhecimento [identificador] e, portanto, deve nortear o trabalho de todos os profissionais da educação pública daquele local (FUNDAÇÃO LEMANN_2020-12-21).

(49)

Debater [processo verbal] a BNCC do Ensino Médio [portador] é [processo relacional atributivo] uma oportunidade de mudança [atributo] (FUNDAÇÃO LEMANN_2018-05-11).

Partindo desses exemplos, destaco que o processo relacional reforça a identidade única do currículo, que é a de representar o meio de mudanças significativas nos resultados das avaliações externas, além do direcionamento para a formação dos estudantes em um sentido único, voltado para o desenvolvimento de competências específicas em cada componente curricular.

Nesse contexto, os exemplos (48) e (49) reafirmam o argumento dado à Base como elemento de mudanças, entretanto enfocando o ensino médio, que já foi apresentado como falho pela própria Fundação em outros textos. Assim, esse processo relacional atribui, à BNCC, uma atitude responsiva que dará condições de, ao debatê-la e trazer seus ideais às escolas, consegue atingir o propósito de formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho, iniciado no ensino fundamental e fortalecido no ensino médio.

Nesta seção, pude apresentar como o discurso da Fundação Lemann vai sendo construído, evidenciando vozes que reforçam àqueles presentes no próprio documento da BNCC. Essa intertextualidade, por algumas vezes implícita, marca a sobreposição de uma hegemonia com poderes econômicos que visam à educação como uma mercadoria de troca,

⁴⁸ Vale lembrar que, quando falamos em valores, podemos entender como ideologia. Assim, os discursos buscam introduzir o discurso da necessidade de mudanças de postura perante a formação e a necessidade de estar preparado para a empregabilidade.

porque apontam o processo formativo e os currículos até hoje utilizados como os causadores de todos os problemas na educação.

Perante esse cenário, ao marcar o problema, o discurso instaurado pela Fundação é de solidarização e tentativa de resolver o problema social, (re)construindo experiências concretas, do nível das emoções e, ainda, ao conferir identidades e atributos à BNCC que a projetam como único meio de transformação educacional e, conseqüentemente, social.

Portanto, essa análise discursivo-crítica reflete os dados apresentados nas tabelas 3 e 4, quando apontam uma recorrência dos processos materiais, mentais e relacionais, além da utilização das circunstâncias de causa, de modo e de ângulo. Essas categorias dão subsídios para indicar que o discurso aqui analisado é intertextual ao apresentado na BNCC, pois busca fortalecer a hegemonia e o poder presentes nesse processo de alteração curricular que está para além da vontade de melhorar a educação no país.

Na esteira desses pensamentos, a próxima seção tratará da análise dos textos produzidos pela Nova Escola sobre a mesma temática, em que procuro também analisar qual(is) o(s) discurso(s) que é(são) instaurado(s) por esse veículo de comunicação, tão presente na vida da comunidade escolar.

5.3 Análise dos discursos instaurados no texto da Nova Escola

A Nova Escola representa grande parte dos discursos que são instaurados nos contextos educacionais devido ao grande aceite, por parte dos gestores e educadores, pois busca produzir revistas e materiais digitais para garantir o acesso de todos os professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e familiares a conteúdos relacionados à educação brasileira, inclusive os debates mais atuais.

Dessa forma, de acordo com o *site* dessa instituição, essa organização é um negócio social com objetivo educacional, cujo principal público são os professores da educação básica de todo o país. A Nova Escola desenvolve produtos, serviços, materiais e conteúdo que buscam atingir o público educacional a fim de auxiliá-los a conduzir suas práticas pedagógicas dentro de fora da sala de aula. Ao pesquisar a história dessa organização, foi possível constatar que essa é uma marca da Associação Nova Escola, mantida pela Fundação Lemann.

Conforme Pereira e Evangelista (2019, p. 68), a “Nova Escola foi criada como revista, em 1986, pela Fundação Victor Civita (FVC) e publicada pela Editora Abril. Durante 25 anos recebeu financiamento federal. Foi transferida para Jorge Paulo Lemann em 2015, em meio à crise financeira”.

Para análise dos textos produzidos e veiculados por essa associação, foi feito o levantamento dos processos e das circunstâncias mais recorrentes no *corpus* a fim de verificar e de analisar quais são os discursos que estão sendo instaurados sobre a BNCC no contexto educacional, cenário esse em que a Nova Escola está presente diariamente. Dessa forma, a tabela 5 apresenta os dados qualitativos referente à recorrência dos processos.

Tabela 5: processos mais recorrentes nos textos da Nova Escola

TIPOS DE PROCESSOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Processos comportamentais	3
Processos existenciais	6
Processos verbais	18
Processos relacionais	20
Processos materiais	24
Processos mentais	26
TOTAL	97

Fonte: dados da pesquisa

Assim como nos textos da Fundação Lemann, os processos mais utilizados nos textos da Nova Escola são os relacionais, os materiais e os mentais. Essa escolha lexicogramatical pode ser justificada pelo conjunto de gêneros midiáticos dos quais são elaborados por essas instituições (notícias, reportagens, entrevistas), que têm o objetivo principal de criar novas experiências de mundo do interlocutor, além de, direcionado pela argumentação, marcar os posicionamentos, atributos e ideias da proposição que é defendida nesses textos.

Já em relação as circunstâncias mais empregadas nas publicações da Nova Escola, a tabela 6 demonstra, também de forma qualitativa, a organização lexicogramatical dos termos circunstanciais nos textos analisados.

Tabela 6: circunstanciais mais recorrentes nos textos da Nova Escola

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Circunstância de ângulo	13
Circunstância de assunto	7
Circunstância de papel	8
Circunstância de acompanhamento	5
Circunstância de contingência	5
Circunstância de causa	16
Circunstância de modo	18
Circunstância de localização	5
Circunstância de extensão	5
TOTAL	82

Fonte: dados da pesquisa

Partindo dos dados apontados das tabelas 5 e 6, percebemos que a construção discursiva dos textos midiáticos, dessas duas organizações, caminha na mesma direção. Como evidenciado em na tabela 6, as circunstâncias mais frequentes – causa, modo e ângulo – estão presentes nesses gêneros midiáticos porque buscam reafirmar nossos interesses, ideias, pensamentos e posicionamentos.

Os elementos circunstanciais carregam consigo os potenciais discursivos, representados por meio dos enunciados, que vão se engendrando em quaisquer campos da atividade humana. Esses enunciados constituem o emprego da língua, seja oral ou escrita, pelos indivíduos que a utilizam para determinadas finalidades.

A partir desses dizeres, analisemos como os processos materiais buscam expressar as experiências do “fazer” e do “acontecer”, expondo a mudança no fluxo dos eventos educacionais sobre as alterações curriculares por meio da implementação da BNCC. Como recorte desse contexto, o exemplo (50) mostram a evolução discursiva dos textos para atingir propósitos comunicativos específicos.

Primeiro, o exemplo (50) apresenta como, a partir da BNCC, podem ser construídos os currículos e como podíamos, no processo de elaboração do documento, enquanto professores e sociedade civil, participar nesse processo.

(50)

[...]

Desde maio de 2017, há um acordo firmado entre o estado e o Instituto Ayrton Senna para construir as competências socioemocionais do documento. A Undime também é parceira no processo.

Haverá participação de professores e gestores escolares? Sim. “Temos especialistas, técnicos de secretarias e educadores municipais e estaduais trabalhando na primeira versão”, diz o secretário. São representantes dessas regionais que atuam nesse primeiro momento e repercutem as discussões dentro das escolas de suas redes. De acordo com Haroldo, as escolas também receberam de três a cinco volumes impressos da Base para incentivar a apropriação do documento. Após a finalização do texto, os educadores poderão opinar e trazer sugestões para o documento, através de um sistema online, como foi feito com a própria BNCC. (NOVA ESCOLA_2018-04-03).

(a) [...] De acordo com Haroldo [circunstância de ângulo: fonte], as escolas [ator] também receberam [processo material] de três a cinco volumes impressos da Base [meta] para incentivar [circunstância de causa: razão] a apropriação do documento [fenômeno]. [...]

O exemplo (50) inicia estabelecendo uma relação com os preceitos do Instituto Ayrton Senna, um dos parceiros para a construção na BNCC das competências socioemocionais. Essa

interdiscursividade é vista como um caminho de privilegiar o discurso de instituições privadas, ligadas aos interesses das organizações que governam a elaboração da Base, de forma a reproduzir um desenvolvimento socioemocional com fundamento nas necessidades desses governantes: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**” (BRASIL_2018, p. 8, grifo nosso).

Mais uma vez, é retomada a noção de competências e de habilidades necessárias para o exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho, como se os alunos que serão formados devessem desenvolver as competências para garantir o sucesso nesses contextos. Para que isso aconteça, a circunstância de ângulo do tipo fonte é utilizada com um recurso circunstancial de expansão atributiva, apontando que Haroldo Rocha, que é secretário estadual de Educação do Espírito Santo, apresenta um posicionamento explícito sobre a necessidade de “apropriação” das competências previstas na Base.

Ainda assim, é possível dizer que há uma comodificação do discurso porque é repassado ao Instituto Ayrton Senna a responsabilidade de pensar nas competências socioemocionais que serão desenvolvidas na escola. Segundo Fairclough (2001), essa comodificação é um processo contemporâneo do discurso educacional que passa a ser uma *commodity*, visto como uma mercadoria que é negociada.

Nota-se que o processo material – receber – qualifica a argumentação da proposição como um todo, pois as competências socioemocionais só poderão ser trabalhadas nas escolas se a BNCC for bem compreendida pelos atores que estão envolvidos no processo de formação dos estudantes, ou seja, professores e equipe gestora, justificando a ação do secretário de educação do Espírito Santo.

Ainda em relação ao exemplo (50), é possível afirmar que o discurso do texto produzido pela Nova Escola busca apresentar pontos contraditórios da BNCC, ao recorrer a fontes externas, mas que esses pensamentos são neutralizados por contradições discursivas marcadas no próprio texto pelos processos e pelas circunstâncias, buscando representar aquilo que se quer criar do mundo e aquilo que realmente se deseja.

No excerto (50), as circunstâncias ainda possuem papel fundamental na expansão dialógica que reforça a contradição, conforme dito anteriormente. Esse elemento, por sua vez, confere ao texto um posicionamento discursivo daquilo que se realmente quer com a implementação da Base pelos diversos atores envolvidos no processo.

Partindo desse pressuposto, a interdiscursividade presente entre os dizeres dos diferentes atores envolvidos na afirmação da BNCC, enquanto uma política pública de estado e conseqüentemente um documento normativo na elaboração dos currículos, reitera o discurso positivo em relação à Base e as conseqüências para os contextos social e educacional com a implementação desse documento.

O exemplo (51) em que ocorre um processo material está relacionada à materialização da BNCC nos planejamentos e nas aulas de professores. Nesse excerto, especificamente, há o recorte de uma experiência de uma professora de Matemática sobre a temática “Educação Financeira”.

(51)

No projeto de Ivonete, a Matemática se apropriou de **temas relacionados ao trabalho** e à Educação Financeira. Os alunos analisaram como um **pai caminhoneiro calculava seu frete**, como **uma mãe confeitadeira cobrava** por seus doces a partir do preço da matéria-prima e do tempo dedicado e como **uma avó aposentada dividia** seu salário entre as despesas, por exemplo (NOVA ESCOLA_2021-08-24, grifo nosso).

(a) No projeto de Ivonete [circunstância de localização: lugar], a Matemática [ator] se apropriou [processo material] de temas [meta] relacionados ao trabalho e à Educação Financeira [circunstância de papel: produto]. (NOVA ESCOLA_2021-08-24).

De acordo com o contexto apresentado em (51), a relação lógico-semântica evidencia uma expansão discursiva no que tange à relação entre a educação e os possíveis contextos em que ele se representa, experienciados pelo ator (um componente curricular basilar) e pelo processo material indicativo de posse. Assim, é possível perceber que o discurso instaurado pela mídia (representada, nesta situação pela Nova Escola), reforça a ideia mobilizada pela Base, como já discutido no excerto (51).

O processo material utilizado no exemplo (51) – apropriar – configura uma intertextualidade discursiva que expõe a hegemonia predominante no discurso da Nova Escola, também é vista na Fundação Lemann: de soberania e de dominância na formação dos estudantes por meio da alteração curricular. Assim, a mudança dos eventos, que busca um resultado diferente do que está posto até então, é notada na análise do exemplo (51), em que a ação de receber conduz àquela de se apropriar, consumando o propósito dessas organizações em serem aliadas ao processo de implementação emergencial da BNCC.

Os elementos circunstanciais de localização e de papel direcionam a leitura para uma intertextualidade com a realidade daqueles que buscam ler a Nova Escola, ou seja, os diversos

atores educacionais. Assim, os produtores textuais buscam representar uma situação comum com a realidade escolar, indicando o lugar que, ao trabalhar com as habilidades previstas na Base dentro de sala de aula, evidencia o produto que, atualmente, é requerido. Portanto, o discurso trazido por essa mídia especializada acentua a possibilidade, de fato, de uma formação preparatória para o mercado de trabalho.

Essa visão ainda pode ser confirmada pelo que traz Althusser (1970) de forma que há uma fortificação, por meio dos discursos positivos sobre a educação advindas da Base e dos textos midiáticos relacionados a ela, um modelo de reprodução educacional imposta pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, confrontando uma educação que vise a formação e o desenvolvimento global, com complexidade, mas que rompa com visões reducionistas atendendo às diversidades regionais.

No exemplo (51), de modo geral, o que se busca é uma tentativa de criar contextos, mundos, experiências discursivas a fim de que a população saiba como se posicionar, mas direcionando o posicionamento ideal. Dessa forma, o discurso que se instaura é de que a educação só conseguirá ser mudada por meio da construção curricular pautado nas habilidades presentes na BNCC e que garantam possibilidades para uma formação voltada à preparação para o mundo do trabalho.

Seguindo essas discussões, no nível das experiências do mundo de nossa consciência, com o intuito de (re)construir o fluxo das ações representadas, outro processo recorrente no *corpus* analisado é o mental, assim como também acontece nos textos analisados. Esse processo indica aquilo que é (foi) pensado, percebido ou desejado fortalecendo o escopo de discussões, que são as consequências da implementação da BNCC.

O exemplo (52) reforça a necessidade de implementação da Base como recurso de mudança educacional, principalmente ao recorrer à modelos internacionais que, segundo o MEC, serviram de suporte para a construção do texto que conhecemos hoje na BNCC.

(52)

Para realizar a revisão, existem cinco processos: definir o escopo; os critérios a serem utilizados; quando elas acontecerão; como será realizada e por quem; e quais as implicações a longo prazo para monitorar, avaliar e revisar os padrões de qualidade. Durante o evento, Dave se aprofundou em cada um dos tópicos e trouxe como exemplo o ciclo contínuo de seis anos que **acontece com a base curricular da Austrália**, a palestra está disponível aqui a partir das 2h02 (NOVA ESCOLA_2021-01-12, grifo nosso).

(a) [...] Durante o evento [circunstância de localização: lugar], Dave [experenciador] se aprofundou [processo mental] em cada um dos tópicos [fenômeno] e trouxe [processo material] como exemplo o

ciclo contínuo de seis anos que acontece com a base curricular da Austrália [...] (NOVA ESCOLA_2021-01-12, grifo nosso).

No exemplo (52), a intertextualidade é apontada por uma dialogicidade entre o pensamento da Nova Escola e do experienciador (Dave) para aproximar o currículo brasileiro ao da Austrália com um objeto da mesma natureza (a base curricular). Dessa forma, a intertextualidade é atribuída a fim de englobar discursos que podem corroborar com a proposição apresentada de importância da BNCC a fim de garantir o que Fairclough (2003) aponta como uma negociação ativa e contínua de diferentes significados, pois o ator é marcado por um especialista em currículo e CEO da *Curriculum Foundation*, Dave Peck.

O elemento central do trecho (52) está sinalizado pelo processo mental “aprofundar”, que reafirma a gradação argumentativa que tem sido construída pela Nova Escola. Fica evidenciado, desse modo, o discurso que vem sendo instaurado em relação à implementação da BNCC tendo como consequência a elaboração de novos currículos, que é de receber, de se apropriar e, por fim, de se aprofundar nos preceitos hegemônicos que a Base traz a fim de atingir os resultados necessários para um sucesso educacional, assim como acontecem em outros países, como a Austrália.

Com isso, as formas de interação com a sociedade são ampliadas pelo poder e pela capacidade discursiva em que documentos de grandes potências educacionais pode transformar e intervir nas práticas discursivas que estão ao encontro à implementação da Base, alterando o curso das relações sociodiscursivas.

O elemento circunstancial configura o local em que essas visões foram debatidas e aceitas para ser incluídas dentro do cenário brasileiro. O evento referido trata-se de uma *live* gratuita ocorrida durante o processo de implementação da Base em um cenário que havia grandes desconfiças sobre o conteúdo proposto por esse documento normativo.

Ao tratar especificamente sobre a revisão da BNCC, na tentativa de atribuir mais coerência ao discurso mobilizado, o elemento circunstancial possui uma notável carga argumentativa, visto que pontua ao leitor que essa temática chegou a ser centro de discussões até durante um evento internacional, o que neutraliza a diferença de poder, suprimindo normas e possibilidades de transformação do problema em questão.

Os elementos lexicogramaticais utilizados em (52) constroem a realidade utópica entre o mundo ideal e o mundo real por meio do desejo e do fazer acontecer. As circunstâncias, considerando esse contexto, projetam, elaboram e estendem o cenário que é criado

discursivamente como uma forma de tentar resolver o problema socioeducacional evidenciado pela implementação da BNCC com uma intertextualidade marcada.

Partindo desse pressuposto, com esse movimento discursivo da negociação da diferença, a governança não é substituída, porque, é por meio da BNCC, que os direcionamentos, decisões, imposições são dadas, governados. Para Fairclough (2004), essa é uma forma de representar a linguagem do novo capitalismo, que orienta o conhecimento, orienta o discurso, caracterizando uma nova governança, um novo caminho para a empregabilidade, para a globalização.

Ainda nesse direcionamento, o exemplo (53) traz o posicionamento de um educador renomado, em uma reportagem veiculada pela Nova Escola, sobre a referência da Finlândia e o processo de construção das habilidades previstas na Base.

(53)

Para o educador [circunstância de ângulo: ponto de vista] [José Pacheco], as turmas [ator] precisam acabar [processo material] o quanto antes [circunstância de localização: tempo] e a Educação [ator] precisa se voltar [processo material] para as relações aliadas à tecnologia digital [circunstância de causa: finalidade] (NOVA ESCOLA_2019-09-05).

Nesse caminho, em (53), a estratégia argumentativa utilizada para negar a influência do modelo educacional da Finlândia e a imposição de conteúdos mínimos na BNCC é utilizar uma voz renomada para reconhecer o problema, por meio de uma circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, introduzindo uma oração centralizada por um processo material transformativo (**acabar**).

Esse direcionamento discursivo indica que a educação deve atender, primeiramente, à tecnologia digital para, assim, começar, de fato, a ser mais atrativa aos estudantes e implementar as ideias mobilizadas na BNCC: o desenvolvimento de habilidades que tenham por base as tecnologias de informação e comunicação (TICs) porque, só assim, os estudantes estariam aptos ao mercado de trabalho.

Por mais que haja uma crítica ao processo educacional da Finlândia e ao texto da BNCC, a Nova Escola dá abertura para outras vozes se posicionarem (ex.: a de José Pacheco) a fim de pontuar o problema e abrir para que outras vozes também exerçam importantes transformações na formação dos estudantes como forma mudar o fluxo dos eventos sociais voltados à formação tradicional e prescritiva, assim como preconiza a BNCC.

Portanto, esse posicionamento é uma crítica ao sistema educacional atual, mas que, com a veiculação midiática e com o viés da globalização, esse discurso ganha outro potencial

semiótico porque os textos são consumidos por diferentes públicos e acabam sendo configurados a partir do que a mídia deseja veicular.

O que me chama atenção é a Nova Escola, no exemplo (53), trazer a voz de um educador que critica a Base, principalmente no que tange à imposição dos conteúdos que devem ser ensinados e no modelo tradicional de organização da aprendizagem. Vale lembrar que José Pacheco é um educador, antropólogo e pedagogo português que idealizou a “Escola básica da Ponte⁴⁹”, localizada em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, Portugal. Essa escola não adota o modelo tradicional de seriação (ciclos ou séries), mas a organização pedagógica está baseada nos interesses comuns dos estudantes para o desenvolvimento e a consolidação plena do ser humano.

Por isso, questiono: por que o educador traz a referência da Finlândia para compará-la à Base como uma forma de descredenciamento do documento normativo e dos preceitos que são advindos desse país? A Nova Escola, nesse caso, utiliza uma estratégia discursiva para evidenciar o (falso) lado negativo da Base, mas com um profissional cujos pensamentos são conhecidos no Brasil e que também já foram utilizados no país.

O ensino na Escola da Ponte é baseado nas concepções de Paulo Freire e do francês Célestin Freinet, cujo currículo admite um processo autônomo, em diferentes espaços, viabilizando a investigação do conhecimento. O professor, nesse modelo escolar, é visto como orientador educativo em que acompanha o aluno nas questões de aprendizagem acadêmicas e comportamentais.

Conforme o Centro de Referência em Educação Integral (2021), o estudante ainda escolhe um tutor, que pode ser qualquer sujeito da comunidade escolar (familiares, professores, funcionários) para orientá-lo no percurso escolar que é estabelecido por esse aluno. Vale destacar que essa instituição, entre os educadores, pode ser chamada de “escola dos sonhos”, visto que Rubem Alves refere-se a ela, em 2001, no seu livro “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”.

Ao reler e analisar os dizeres “Nós estamos no paradigma da Comunicação, o centro é a relação, é o vínculo, a aprendizagem significativa”, “A Base Nacional que está aí é ilegal, não serve para nada. Tem uma introdução que é maravilhosa, fala de competências do século 21, desenvolvimento socioemocional, fala de habilidades, fala de Educação integral. Mas é só a introdução, porque a prática, a base, é o contrário da introdução” e em “A Finlândia e a Base

⁴⁹ Para conhecer mais sobre a Escola básica da Ponte, basta acessar: <<https://www.escoladaponte.pt/>>

Nacional não servem para nada” (NOVA ESCOLA_2019-09-05, grifo nosso), ainda é possível questionar a noção de aprendizagem significativa.

Quando falamos em aprendizagem significativa, principalmente em um país diversificado e heterogêneo como o Brasil, temos que pensar: a aprendizagem é significativa para quem? Em qual contexto? As relações e os vínculos devem ser centro do quê? Da aprendizagem escolar? Partindo dessas questões e das reflexões do educador.

Mas, como prever uma aprendizagem significativa para que todos os estudantes possam, de fato, ter uma formação sólida?

Essa construção textual vai produzindo e instaurando um discurso de uma rede de práticas sociais que buscam estabilidade e durabilidade, visto que apresenta a argumentação voltada aos interesses e desejos daquele poder hegemônico. É possível perceber, ainda, a tentativa de uma abertura discursiva para se discutir e resolver o problema com o intuito de transformar a realidade sócio-discursivamente construída.

Diante de tais fatores, é possível observar a busca por uma alteração curricular em um cenário de embate de poderes em que, de um lado, há o reconhecimento de uma hegemonia dominante ligada à qualificação profissional; de outro, a mídia utilizando uma estratégia retórica mobilizando diferentes vozes para tentativa de resolver ou superar o problema educacional vigente, mas que são suprimidos os verdadeiros valores do ato de educar.

Por meio desse recurso lexicogramatical, é possível perceber como o discurso é construído de forma gradativa com o intuito de negociar a diferença socialmente existente. Assim como nos textos da Fundação Lemann, há uma preocupação, evidenciada por meio do processo material, em concretizar as ações previamente planejadas em relação à justificativa do estudo da Base, mobilizando vozes diferentes, como do Instituto Ayrton Senna, para auxiliar na superação desse problema educacional.

Essas ações nos direcionam para uma análise discursivo-crítica de que o discurso instaurado continua sendo aquele de reforçar a necessidade imediata de implementar a BNCC para que a formação dos estudantes seja impactada visando à formação voltada para o mercado de trabalho, sem a preocupação social desse indivíduo que está inserido em uma sociedade plural.

Considerando esse contexto, o exemplo (54), retirado da Nova Escola, retrata um caso de “sucesso” sobre um projeto aplicado em sala, na aula de Matemática, visando desenvolver uma das habilidades previstas pela BNCC, reforçando a educação para o trabalho por meio da Educação Financeira.

(54)

Para replanejar as aulas de Matemática

As tabelas de priorização do componente foram separadas em três: para turmas de 1º ao 3º ano do Fundamental, 4º e 5º ano, e Ensino Fundamental 2. Para pensar a priorização [circunstância de causa: finalidade], Luciana Tenuta [experenciador], mestre em Ensino de Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-MG) e especialista de Matemática do Time de Autores NOVA ESCOLA, considerou [processo mental] habilidades que se relacionassem com conteúdos essenciais e que pudessem ser desenvolvidos a distância [fenômeno], isto é, sem a presença e intervenção do professor [circunstância de acompanhamento: companhia] (NOVA ESCOLA_2020-09-08).

No exemplo (54), é possível perceber que o discurso enunciado pela Nova Escola é próximo ao de professores da educação básica que, nesse caso, é representado pela professora de Matemática. A escolha pelo processo mental cognitivo evidencia a opinião da especialista, Luciana Tenuta, sobre a necessidade de se debater questões referente à BNCC, isto é, o que chamam de priorização de conteúdos que podem ser trabalhados de forma autônoma nos ensinos fundamental 1 e 2.

Ainda em uma visão gramatical, faz-se importante destacar, ainda no exemplo (54), a escolha pelos elementos circunstanciais que, por sua vez, exercem uma função importante dentro do enunciado, apresentando o posicionamento discursivo da organização Nova Escola. A circunstância de causa: finalidade direciona que, mediante o “time” de especialistas escolhidos pela Nova Escola, também foi importante discutir os conteúdos trazidos como essenciais às novas configurações de aprendizagem, mediadas pela Base, a fim de que fosse apresentado aos professores estratégias de ensino-aprendizagem daquele componente curricular.

Já o elemento circunstancial de acompanhamento exclui a companhia que naturalmente acontece, ou seja, do ensino mediado pelo professor. Esse recurso linguístico reforça, assim, o discurso que é instaurado na BNCC, que é o de uma educação autônoma, regulando as práticas sociais emergentes na tentativa de formar cidadãos capazes de desenvolver autonomia e liderança.

O discurso presente na Nova Escola traz uma abertura para que seja discutido o problema social em questão. Desse modo, a intertextualidade como uma categoria discursiva, é um importante contraponto para apresentar outros posicionamentos mediante a implementação da BNCC. Vejamos o exemplo (55).

(55)

Pontos como a formação de professores [circunstância de modo: meio], que precisará passar por atualizações para que a BNCC seja implementada, [experenciador implícito - governo] precisariam considerar [processo mental] não só o tempo, mas as condições adequadas para tal. (NOVA ESCOLA_2018-06-08).

O exemplo (55) apresenta o ponto de vista, de Márcia Ângela, conselheira do CNE, sobre a mobilização feita por professores e estudantes de escola pública, em 2018, na audiência que buscava aprovar a Base no Ensino Médio em São Paulo, no auditório do Memorial da América Latina. Nesse protesto, diversas pautas foram eleitas e uma delas era o contexto que a Base iria impor, dentro das escolas, sem que houvesse um estudo prévio das reais necessidades dos professores, dos alunos e das escolas.

Nesse domínio discursivo, a escolha do processo mental incide no modo que é comumente pensado e discutido sobre as implementações de legislações e documentos normativos na educação. Essa identificação ocorre por meio do papel de experenciador que é o governo é colocado no trecho (55), codificando a percepção cognitiva que é posta aos governantes.

Nesse sentido, o processo mental, junto dos elementos circunstanciais, pode informar a realidade que importa saber sobre a notícia divulgada. A experiência cognitiva é posta com uma voz intertextual a fim de tentar resolver ou superar o problema social, visto que é trazida como um ponto de vista de uma das conselheiras do CNE, Márcia Ângela.

Entretanto, o exemplo (55) pode evidenciar dois fatores: uma voz diferente que se somar às vozes dos professores manifestantes, ou seja, discursos de luta, de resistência com o intuito de cobrar aqueles que podem mudar a realidade, a percepção que se tem da realidade; ou um discurso que mascara as normas que constituem, que reconhecem o problema social, reforçando uma pseudo diferença, com foco na solidariedade, mas que de nada é feito.

O que podemos entender até aqui é que o processo mental confere gradabilidade à argumentação, pois elevam o potencial discursivo no nível da percepção e do fluxo de consciência que se quer desenvolver para que os leitores construam suas experiências na mesma direção da ideologia vivenciada por meio da leitura dos textos da Nova Escola.

É interessante observar o trajeto percorrido por meio da construção discursiva por essa Associação, pois a tendência é de que o discurso vai sendo instaurado por meio do compartilhamento das experiências materiais e cognitivas, visto que há um interesse global em tornar possível a formação do indivíduo voltada à uma formação tecnicista, retomando os ideários do currículo tradicional.

Afirmo isso porque esses pensamentos são reforçados quando analisamos outros trechos em que o processo relacional é utilizado, mesmo que haja um discurso contrário aquilo que é defendido pela Nova Escola, mesmo que de forma implícita. Exemplo disso está presente no excerto (56), analisado em sequência, que trata de uma entrevista que repercutiu muito com o prof. José Pacheco sobre a implementação da BNCC.

(56)

“A Base Nacional que está aí é ilegal, não serve para nada. Tem uma introdução que é maravilhosa, fala de competências do século 21, desenvolvimento socioemocional, fala de habilidades, fala de Educação integral. Mas é só a introdução, porque a prática, a base, é o contrário da introdução”, disse José Pacheco. [...]” (NOVA ESCOLA_2019-09_05).

(a) Para ele [circunstância de ângulo: ponto de vista], o problema [portador] está [processo relacional intensivo] na imposição dos conteúdos que devem ser ensinados e no modelo tradicional de organização dessa aprendizagem [atributo].

No excerto (56), o processo relacional intensivo – está – caracteriza o problema apresentado na visão de um especialista. Isso faz com que o poder recaia sobre um “ele”, que é, nessa situação, o educador José Pacheco. Essa ação faz com que haja uma relação social exercida por uma identidade social manifestada pelo discurso (FAIRCLOUGH, 2001), construindo que esse educador contribua para o processo de mudança e confirmação de opiniões e posicionamentos.

Esse recurso lexicogramatical aponta um cenário semântico-discursivo em relação à intensidade significativa que é atribuída ao problema que é a ilegalidade da Base em relação às propostas de ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares. Isso mostra que o processo relacional intensivo caracteriza negativamente a BNCC pela visão do estudioso em uma luta significativa de poderes entre aquilo que é almejado e o que foi implementado.

Nesse cenário de negociação, por mais que a Nova Escola traga outra voz para mostrar um ponto de vista diferente do que vem sendo veiculado, reforça a manifestação de uma prática social, ideológica configurando o enunciado como uma expansão do discurso mercadológico estratégico para que os leitores assumam novos domínios discursivos (FAIRCLOUGH, 2001).

A utilização da circunstância de ângulo do tipo ponto de vista corrobora com o cenário enunciativo criado a fim de refutar o mundo ideal e a forma como esse contexto negocia com os interlocutores mediante os eventos e as práticas sociais representadas, tanto pelo governo (pela BNCC) quanto pelos indivíduos (em formação e o ponto de vista do especialista, José Pacheco).

No exemplo (56), a característica dada ao problema, em uma relação circunstancial de causa e de modo, potencializa o significado apresentado pelo participante, pela voz que é mobilizada como forma de um posicionamento discursivo, ou seja, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 265), “os atributos não são reversíveis”. Dessa maneira, o processo de atribuição semântica acontece de forma semiótica a fim de identificar o portador como uma evidência, um problema social, uma imposição.

Nesse mesmo caminho, outro exemplo com processo relacional (57) busca caracterizar quanto foi conturbado o processo de votação do texto da BNCC por parte de grupos ligados a movimentos sociais por indicarem o valor ideológico forte desse documento. A Nova Escola, desse modo, relata o fato que envolveu professores nessas manifestações.

(57)

Para Luis Carlos de Menezes [circunstância de ângulo: ponto de vista], [...], as manifestações [portador] que pararam a audiência não [elemento interpessoal] tiveram [processo relacional] a ver com a Base [circunstância de assunto]. (NOVA ESCOLA_2018-06-08).

No exemplo (57), a construção gramatical pode ser interpretada na mesma direção de (56), visto que a circunstância de ângulo introduz uma personificação sintética a fim de afetar o discurso na direção de estabelecer relações entre as experiências do mundo próximas a do interlocutor, ou seja, de professores. Essa estratégia discursiva pode ser identificada como dialogicidade, pois aponta formas de revelar outras vozes e até que ponto essas vozes são representadas, excluídas ou suprimidas.

Partindo desse contexto, a figura do docente é peça-chave para instaurar um discurso próximo ao público-alvo da Nova Escola, pois, implicitamente, as vozes se ligam às mesmas práticas e situações enfrentadas na educação e que são representadas nas mídias por meio de textos como os analisados. Assim, o processo relacional confere um atributo que nega o direito de manifestação por parte dos docentes que não julgavam procedente a implementação da BNCC no contexto educacional brasileiro.

Sendo assim, é possível afirmar, mediante o contexto trazido em (57), que o processo relacional possessivo caracteriza o envolvimento e a relação entre o contexto da manifestação e à voz envolvida por meio da propriedade que é conferido a ela, de, na visão do Luiz Carlos Mendes, não ser por conta da Base.

Dessa forma, há uma tentativa de suavizar o problema em questão por meio da negociação da diferença que, ao mesmo tempo que traz vozes diferentes na tentativa de reconhecer as falhas e dar abertura a mudanças, evidencia, na verdade, um embate de vozes que

se somam à luta constante para tentar manter o problema social enfrentado. Assim, o processo relacional, analisado sem os elementos circunstanciais, não evidenciaram o esforço em ludibriar que o problema não é a Base, mas como os professores vêm absorvendo a necessidade da alteração curricular por meio da BNCC.

O contexto criado por meio das construções gramaticais e discursivas analisadas até aqui, indica uma interdiscursividade entre os discursos que são contra e aqueles que são a favor da implementação da Base. Digo isso porque as ideologias se misturam para analisar um gênero que estão articulados aos eventos e as práticas sociais educacionais, levando o embate das ideologias entre aquilo que deveria acontecer e aquilo que acontece.

Assim, diferentes discursos vão sendo instaurados por meio do discurso que, ao mesmo tempo que buscam suprimir e manter o problema, trazem questões inerentes e importantes na discussão de um processo transformativo da educação. Há, portanto, um embate de ideologias e hegemonias na disseminação de um discurso único.

No exemplo (58), o excerto é retirado de um texto produzido pelas duas instituições (Fundação Lemann e Nova Escola) com objetivo de apresentar a BNCC na prática, ou seja, exemplos de atividades ou de conteúdos que podem ser trabalhos nos diversos componentes curriculares atingindo as competências necessárias e previstas pelo documento normativo. Vejamos.

(58)

Uma coisa é certa: o digital precisa entrar na escola. Comparar uma notícia que saiu na maior rede de televisão com várias versões desse mesmo fato publicadas na Internet, por exemplo, pode ser muito interessante. Mas produzir esse conteúdo vai depender de um trabalho conjunto entre professor e aluno. Porque o professor pode até ser um usuário que aprecia conteúdos multimodais da Internet e da televisão, por exemplo (FUNDAÇÃO LEMANN; NOVA ESCOLA_2020-04-09).

(a) Porque o professor [**portador**] pode até ser [**processo relacional**] um usuário que aprecia [**processo relacional identificativo**] conteúdos multimodais da Internet e da televisão, por exemplo (FUNDAÇÃO LEMANN; NOVA ESCOLA_2020-04-09).

No excerto (58), o tópico discutido é como o professor de língua portuguesa deve abordar as questões multimodais para compreender o funcionamento da língua. Considerando esse contexto, há um tipo especial de pressuposição, reforçando a ideia de uma formação continuada dupla – de professores e alunos – a fim de garantir a aprendizagem e as discussões do conteúdo proposto.

A construção gramatical leva-nos a perceber que foi levantada uma questão importante e sempre debatida no contexto educacional, que é a formação dos professores que, no excerto (58). O discurso vai sendo construído de forma a expressar o desejo, a vontade, o interesse em que o digital faça parte, de fato, da sala de aula. Mas o enfoque está no processo relacional, que estabelece a relação entre o desejo e a intencionalidade de ser executada a ação apresentada, denotando o papel dos conteúdos multimodais, presentes no cotidiano, na aprendizagem da multimodalidade e de questões da linguagem.

Esse discurso educacional, que é reproduzido, experienciado e que atribui, caracteriza ou identifica o modo como as relações entre os participantes acontecem, é dominado por diversas habilidades que os processos de ensino e de aprendizagem se associam. Logo, o discurso de formação de competências e habilidades formativas para o mundo social são desencadeadas em vozes que clamam às necessidades empresariais na formação de pessoas para o mundo do trabalho.

Ao analisar o excerto (58), fica evidente que o insucesso da educação é qualificado ao professor que é depreciado na capacidade de aliar aquilo que é emergente e aplicá-las em sala de aula, o que ajuda a construir um contexto que não prepara os estudantes para o mundo globalizado, que está além dos muros da escola.

Evidencia-se, portanto, que o discurso instaurado pela Nova Escola, a necessidade de implementar a BNCC nas escolas, pois os professores e gestão escolar precisam se apropriar das competências que devem ser trabalhadas pelos componentes curriculares para que o aluno consiga estar preparado para o mercado de trabalho e para os desafios do mundo contemporâneo.

Diversas estratégias foram, e estão sendo, preparadas e inseridas na escola para que esse conhecimento seja absorvido e a implementação da Base seja efetivada nos espaços formativos, tentando diminuir as lacunas que, como visto no exemplo (57), são atribuídos aos professores, pois esses, muitas vezes, não conseguem associar o teórico ao prático. No exemplo (58) são identificados como “apreciadores” de conteúdos multimodais da internet.

Esses dados fazem-nos refletir acerca da necessidade sobre discutir acerca de um currículo único, um currículo nacional. Por mais que a BNCC venha sendo veiculada na sociedade como um documento norteador para a construção curricular, observo que ela foi construída para gerenciar, governar, prescrever os conteúdos mínimos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos, mesmo que esteja prevista a heterogeneidade nacional e regional, atendendo às demandas do mundo do trabalho e os projetos de vida dos estudantes.

Assim sendo, retomamos às ideias de Apple (1994) no que tange à discussão de um currículo nacional. A Base como um gênero de governança, que busca unificar os currículos, é uma forma de neoconservadorismo e neoliberalismo por orientar, por meio da visão do Estado, padrões tradicionais e específicos de pensamento, ação, ideologia, corpo, gênero, raça e educação: “um currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 1994, p. 80).

Partindo desse pensamento, é possível perceber que cada um, ao seu modo, compartilha valores, conhecimentos, ideologias por meio de escolhas lexicogramaticais. Assim, para Halliday (1978), a linguagem possui um sistema de significados que constrói a realidade de uma sociedade, por meio do seu contexto, por meio da sua cultura, a partir de uma interpretação do sistema social.

Portanto, as produções textuais, tanto da Nova Escola quanto da Fundação Lemann, evidenciam discursos fortemente marcados por vozes, hegemonicamente e ideologicamente situados, que atribuem a mesma estratégia retórica, que é a da obrigação em implementar um documento normativo, que é a BNCC, na tentativa de melhorar a educação e elevar os índices das avaliações externas para chegar aos padrões europeus.

Esses ideais qualitativos não refletem, de fato, os valores, poderes e ideologias que são vivenciadas todos os dias no contexto escolar e que devem ser levados em consideração no momento de uma elaboração curricular. Como dito em outro momento, a Base é vista como a própria educação, ou seja, por si mesma, há um consenso de que esse é o único caminho para que os estudantes tenham uma formação técnica com o intuito de inseri-los no mercado de trabalho assim que saírem da escola.

As vozes entre as esferas governamentais e privadas vão se entrelaçando, criando uma única voz a fim de apontar que todos os esforços estão com um único propósito. Por mais que as vozes mobilizadas com o intuito de reconhecer o problema, dando abertura para que outros discursos se envolvam na luta pela melhoria da educação, sempre há uma voz soberana que, por meio da construção textual, fica evidenciada e, principalmente, é evidenciada nos posicionamentos e nas finalidades: formar cidadãos aptos ao mercado de trabalho.

Assim, as vozes que estão presentes nos discursos veiculados por esses veículos midiáticos são notas por meio da construção enunciativa, marcada principalmente pelos processos e pelas circunstâncias que caracterizam o modo de agir e de pensar dessas agências. Isso posto, o problema educacional é mantido por meio do poder soberano que é reproduzido e experienciado pelos participantes, direcionando, pelas circunstâncias, a aceitação da diferença

de poder, suprimindo outros posicionamentos e vozes que estão, de fato, na luta contra a hegemonia dominante.

5.4 Macroanálise

Até aqui, tracei um panorama das principais características sociodiscursivas da BNCC, bem como de tudo que a envolve: teorias curriculares, papel da mídia e da globalização no processo de divulgação e de construção desse documento normativo. Diante disso, as abordagens sistêmico-funcional e da análise crítica do discurso apresentam possibilidades analíticas bastante interessantes acerca da construção discursiva do texto da Base.

A fim de compreendermos as produções textuais como unidades plurifuncionais, devemos considerar, a partir da visão de Halliday (1978), a natureza sociosemântica do discurso. Para o autor, o sistema semântico é tão importante quanto os três estratos (grafofonológico, lexicogramatical, semântico-discursivo) que constituem o sistema linguístico por tentar compreender o(s) sentido(s) produzido(s) por meio das escolhas feitas pelo produtor textual.

Diante desse cenário, percebemos que há um problema social em evidência devido às grandes discussões advindas da alteração dos novos currículos e as possíveis influências que essas mudanças talvez desencadeiem no contexto escolar. Partindo dessa visão, a figura 10 apresenta as palavras mais frequentes no *corpus* que se relacionam com os discursos veiculados em relação à implementação da BNCC.

Podemos destacar algumas palavras que estão sempre em evidência nas discussões sobre a BNCC e a construção dos currículos como já discutido neste texto, tais como **educação, ensino, nacional**. Esse grupo de palavras carregam consigo um valor semântico-discursivo muito forte dentro dessas discussões, pois apresenta escolhas e decisões de natureza puramente agenciada pela hegemonia dominante. Por meio delas, voltamos à discussão mobilizada por Apple (1994) ao questionar sobre um currículo nacional.

Figura 10: palavras mais frequentes em relação à BNCC

N	Word	Freq.	%
1	DE	3.150	5,11%
2	E	2.174	3,53%
3	A	2.025	3,29%
4	DA	1.321	2,14%
5	O	1.240	2,01%
6	QUE	1.122	1,82%
7	DO	1.060	1,72%
8	EM	960	1,56%
9	EDUCAÇÃO	828	1,34%
10	PARA	710	1,15%
11	AS	502	0,81%
12	COM	487	0,79%
13	ENSINO	445	0,72%
14	NO	444	0,72%
15	OS	442	0,72%
16	NA	406	0,66%
17	COMO	390	0,63%
18	DOS	382	0,62%
19	NACIONAL	379	0,62%
20	SE	376	0,61%
21	BNCC	373	0,61%
22	UMA	346	0,56%
23	É	332	0,54%
24	BASE	317	0,51%
25	UM	306	0,50%
26	DAS	302	0,49%
27	POR	298	0,48%
28	AO	260	0,42%
29	BRASIL	252	0,41%
30	NÃO	225	0,37%
31	P	223	0,36%
32	À	213	0,35%
33	MÉDIO	204	0,33%
34	POLÍTICAS	189	0,31%
35	CURRICULAR	187	0,30%
36	CURRÍCULO	183	0,30%
37	MEC	176	0,29%
38	SOBRE	166	0,27%
39	COMUM	159	0,26%
40	BÁSICA	156	0,25%
41	COMPETÊNCIAS	154	0,25%
42	FORMAÇÃO	152	0,25%
43	PELA	148	0,24%
44	NO	140	0,24%

Fonte: dados da pesquisa

O conjunto de palavras mobilizadas pelo levantamento das palavras **educação**, **ensino** e **nacional** demonstra que em todos os setores educacionais e civis têm-se debatido acerca dessa possibilidade - de um currículo nacional - com a implementação da BNCC. Assim, ao invés de continuarmos buscando um ideário de educação que vá ao encontro de um ensino de qualidade, formativo, crítico e reflexivo, voltamos, como aponta Apple (1994, p. 59), para “uma tradição seletiva, resultado de alguém, de uma visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

O foco da construção desse documento orientador, que é a BNCC, está em torno do substantivo **educação**, apresentada como a primeira na lista de recorrência, conforme apresentado na figura 10, principalmente por esse ser o setor que mais é afetado e afeta a estruturação de uma sociedade. Pensando nisso, o exemplo (59) aponta reflexões importantes sobre essa educação almejada pela Base e pelos aliados a ela.

O exemplo (59) apresenta o posicionamento da BNCC em relação ao compromisso com a educação integral, sendo essa uma necessidade da sociedade contemporânea e do novo cenário mundial.

(59)

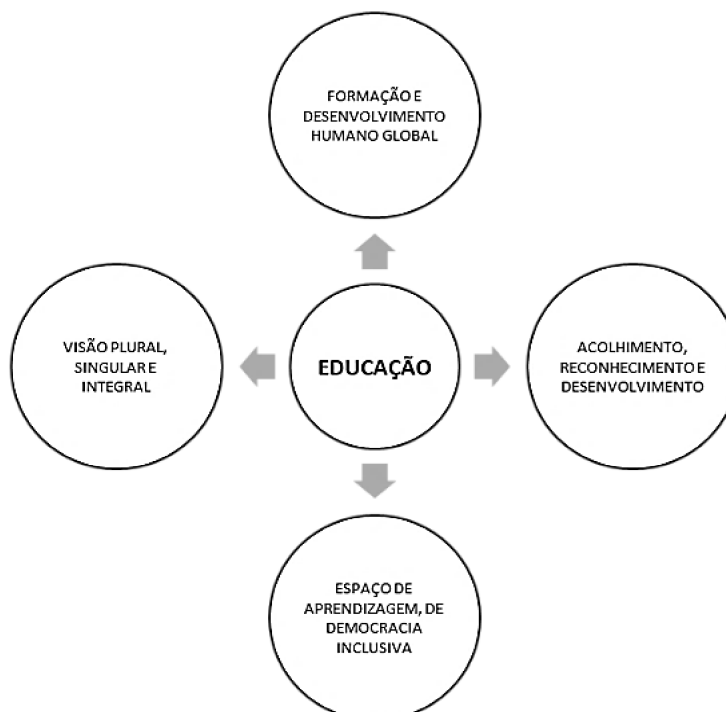
[...] Reconhece [processo mental cognitivo], assim, que a Educação Básica deve visar [processo mental] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a

complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir [processo mental desiderativo] uma visão plural, singular e integral [fenômeno] da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [fenômeno] – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola [experenciador], como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva [circunstância de localização: lugar], deve se fortalecer [processo mental cognitivo] na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades [circunstância de causa: finalidade] (BRASIL, 2018, p. 14).

Nos exemplos (59), trago para reflexão as discussões em torno do substantivo “educação”, ao qual está sendo utilizado para expressar o ato ou o processo de instruir, educar, de aperfeiçoar capacidades do intelecto ou da moralidade construída socialmente pelo indivíduo. Entretanto, no discurso apresentado em (59), o atributo relacionado a esse substantivo é modificado de acordo com o contexto/instanciações diferentes.

No exemplo (59), os sinônimos configuram um sentido potencial representativo da qual a realidade educacional é construída, positivamente, durante todo o trecho, ou seja, a educação como uma das únicas formas de formação e de desenvolvimento humano global, conforme ilustra a figura 11.

Figura 11: sinônimos da palavra “educação”



Fonte: dados da pesquisa.

Partindo da figura 11 e do excerto (59), é possível afirmar que, conforme Fairclough (2001), qualquer ocorrência da palavra pode ser interpretada em diversos sentidos ou contextos.

Assim, o contexto é primordial para compreender o sentido atribuído à palavra **educação**. No entanto, a ambivalência potencial foi reduzida no discurso em (59) pelo contexto e pelo gênero porque, ao combinar a palavra “educação” com outras que a qualifica, conforme mostra a figura 11, outros sentidos são eliminados, reduzidos.

Esses sentidos eliminados, reduzidos da palavra educação estão essencialmente associados ao significado de educação, concebida como um ato de se educar, uma forma de assegurar a formação e o desenvolvimento intelectual, moral, humano, criando um universo discursivo de que, a partir de agora, a educação deve ser incorporada e concebida somente pela BNCC, visto que “educação é a Base”.

Ao passo dessas afirmações, podemos destacar que, com essa redução semântico-discursiva da palavra “educação” no contexto de (59), há um discurso monoglóssico, ou seja, há uma voz que não quer negociar os posicionamentos, pensamentos e ideologias. Isso faz com que a responsabilidade não seja assumida, não seja compartilhada nem atribuída ao interlocutor, indicando que o discurso deve ser aceito como verdadeiro.

Outro recurso utilizado por meio dos processos é a imposição de ações que devem ser realizadas (ex.: deve visar, assumir, deve se fortalecer, promover) criando um distanciamento discursivo, isto é, fechando o discurso para que outras vozes não possam influenciar no processo de superação do problema por meio da projeção discursiva. Desse modo, ao utilizar as ações na forma de um comando, o texto da Base assume um poder hegemônico em relação às práticas escolares que são institucionalizadas por meio do discurso presente na Base.

Nessa construção discursiva sobre a implementação da BNCC, foi possível perceber que as possibilidades de representação do mundo estão no nível do desejo, da vontade, do interesse e do fazer acontecer, na tentativa de buscar mudar o fluxo dos eventos sociais, conforme apresentado na tabela 7, em que apresenta uma visão geral dos textos que compõem o *corpus*, esses com propósitos comunicativos e função social diferentes.

Tabela 7: tipos de processos mais recorrente no *corpus* de análise

TIPOS DE PROCESSOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Processos comportamentais	60
Processos existenciais	65
Processos verbais	103
Processos relacionais	185
Processos materiais	242
Processos mentais	237
TOTAL	892

Fonte: dados da pesquisa

A partir da leitura tabela 7, é possível perceber que as representações do mundo pelo discurso estão concentradas em dois níveis: materiais e mentais, buscando mudar o curso dos eventos sociais pelo querer fazer e acontecer. Essas ações, portanto, reproduzem-se nos discursos e nos gêneros discursivos dos quais podem afetar os processos de mudanças sociais, identificando e influenciando, por exemplo, a construção e a solidificação da identidade dos agentes sociais por meio de uma determinada prática social.

Sobre a utilização das circunstâncias como um recurso lógico-semântico, a tabela 8 apresenta a porcentagem de cada ocorrência no *corpus* de estudo.

Tabela 8: tipos de circunstâncias recorrente no *corpus* de análise

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Circunstância de ângulo	29
Circunstância de assunto	16
Circunstância de papel	18
Circunstância de acompanhamento	11
Circunstância de contingência	10
Circunstância de causa	62
Circunstância de modo	62
Circunstância de localização	32
Circunstância de extensão	10
TOTAL	250

Fonte: dados da pesquisa

Nesse primeiro nível de análise, a tabela 8 apresenta que os elementos circunstanciais, dentro da construção textual, exercem papel importante na representação do mundo evidenciado pelos principalmente mentais e materiais por meio da expansão ou da projeção.

Considerando isso, é possível afirmar que as circunstâncias mais recorrentes no *corpus* estabelecem relações lógico-semânticas que direcionam a interpretação desejada, e também o modo como as marcas discursivas devem ser analisadas, implicitamente, com o intuito de que o interlocutor produza avaliações e expectativas sobre o que é debatido.

Dessa forma, a BNCC vai funcionando, portanto, como um meio de governança, pois indica como a educação e a escola devem ser pensadas, contextualizadas, concebidas, como veremos na próxima seção.

5.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um gênero situado de governança

Ao discutir sobre currículo, é necessário questionar que tipo de sujeito e sociedade queremos. Isso implica, como aponta Silva (2015, p. 14), em observar [...] “uma seleção de um

universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionando aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Como apresentado, estudos como o de Malanchen e Santos (2020) mostram que a BNCC vai de encontro ao compromisso social e coletivo de formar cidadãos críticos, reflexivos, atuantes, com visão de mundo mais ampla e que sabem direcionar seus posicionamentos discursivos a quaisquer temas.

Essa afirmação pode ser exemplificada pelos excertos analisados nas três dimensões do *corpus* da tese. As evidências linguísticas do funcionamento dos processos e das circunstâncias instauram um discurso que reforçam, principalmente, por meio das ações materiais e mentais sobre a necessidade de implementação da Base no contexto educacional como um das (se não o único) soluções para as desigualdades de aprendizagens enfrentadas pelos estudantes brasileiros.

Isso acontece porque alguns ideais, impostas pelos grupos “dominantes” que são contrários ao debate sobre ideologia de gêneros, a defesa do criacionismo nas escolas e a volta do Patriarquismo por exemplo, podem ser questionados e, talvez, dominados por nós, seres pensantes e formadores (formados) pelas discussões científicas.

Partindo disso, vimos que, para autores como Sacristán (2013), Apple (2008) e Freire (1980), o contexto escolar deve ser compreendido como um espaço de múltiplos conhecimentos, aprendizagens e construções sociais sem que haja uma força reguladora que vai, como dito, ao contrário da formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de utilizar dos conhecimentos para modificar a realidade a sua volta.

Esses ideais parecem utópicos, mas posso afirmar, mediante o que foi apresentado até aqui, que o currículo é um dos mecanismos em que toda essa aprendizagem pode ser pensada e constituída. Nesse sentido, no contexto brasileiro, a Base vem como um documento com o poder de tentar mudar uma realidade que, por anos, se encontra engessada em propostas que, segundo Sacristán (2013, p. 24), expressam “forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc.”.

Seguindo essas ideias, o exemplo (60) foi retirado da capa da BNCC que apresenta o seguinte enunciado:

(60)

Educação é a Base (BRASIL, 2018, p. 1).

(a) Educação [portador] é [processo relacional identificativo] a Base [atributo].

Conforme apresentado no exemplo (60), a educação só pode ser identificada, a partir de agora, por meio do caráter ideológico presente na Base, visto que esse documento começa a exercer a governança no que diz respeito à construção dos currículos em todos os níveis de educação. Dessa forma, o processo relacional identificativo torna a Educação como um membro indissociável da BNCC, evidenciando um discurso hegemônico que eleva o poder da Base em relação à educação, sendo esse documento normativo o responsável pela plenitude da formação escolar.

Desse modo, a Base, como um documento normativo de construção curricular, pode ser considerada como um gênero discursivo haja vista que suas características estruturais e sociais atingem o modo de agir em sociedade por meio do conteúdo, do estilo e da construção composicional elaborada para atingir um potencial semântico-discursivo específico por meio, é claro, do discurso, conforme exemplificado em (60).

O texto da BNCC ainda retrata o como como foram pensadas as codificações das habilidades em cada componente curricular a fim de representar com clareza aquilo que pode ser desenvolvido em qualquer série do percurso escolar, conforme definições curriculares. Dessa forma, o texto ainda traz que é necessário enfatizar alguns critérios de organização desse trabalho. Vejamos o exemplo (61).

(61)

[...] Também é preciso enfatizar que os **critérios de organização das habilidades** do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos **não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos**. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a **clareza, a precisão e a explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018, p. 34, grifo nosso).

(a) [...] Portanto, os agrupamentos propostos [beneficiário] não [elemento interpessoal] devem ser tomados [processo mental] como modelo obrigatório para o desenho dos currículos [circunstância de papel: estilo]. Essa forma de apresentação adotada [circunstância de modo: meio] na BNCC [portador] tem [processo relacional atributivo possessivo] por objetivo assegurar [processo material] a clareza, a precisão e a explicitação [meta] do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo [processo material] orientações para a elaboração de currículos em todo o País [circunstância de causa: finalidade], adequados aos diferentes contextos [meta] (BRASIL, 2018, p. 34).

No excerto (61), é possível visualizar a preocupação em dizer que todo o conteúdo apresentado pela Base não deve ser levado em consideração como um modelo obrigatório para

a construção dos currículos brasileiros. O discurso instaurado no excerto (61) reforça, por meio de uma gradação de ações no nível mental, relacional e material, a formalização da necessidade de implementar um documento que se preocupa com a padronização do currículo escolar.

Nesse caminho, o discurso apresentado em (61) é o contrário ao discurso veiculado de que a BNCC não é um modelo de currículo, pois, todo currículo que é proposto pelo documento deve apresentar: clareza, precisão e explicitação do que se espera dos alunos, nesse caso, do ensino fundamental atendendo às exigências e aos diferentes contextos do nosso país.

O que chama a atenção é que, partindo das três características apresentadas por Bakhtin (2016) - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional –, é possível observar que os enunciados deflagram uma autoria na escrita em que se pode considerar a sua tese aceita, de que a BNCC seja obrigatoriamente adotada a fim de garantir o que todos os alunos devem aprender no EF, adequado a todos os contextos. Assim, identificamos traços injuntivos dentro de um gênero “documento oficial” ou uma “lei” que é constituído por discursos governamentais, marcados pela obrigatoriedade de segui-los.

O que quero apresentar é que, por mais que algumas escolhas lexicais e construções gramaticais presentes no enunciado dizem o que não deve ser feito, há, no mesmo texto, outras marcas que indicam o contrário: clareza, precisão e explicitação podem ser sinônimos de transparência, exatidão, perfeição e esclarecimento, respectivamente. De certa forma, na constituição desse gênero discursivo, a forma como o texto é posto para o interlocutor diz muito como deveremos conduzir nossas ações perante o outro, dentro da sociedade, pois o discurso da Base, nesse contexto, pode ser marcado pelo reforço do que deve ser feito.

Nos estudos dos gêneros, Bakhtin (2016) aponta que os gêneros do discurso são heterogêneos, o que dificulta caracterizá-los. Assim posto, podemos dizer que na BNCC há hibridizações (encaixamentos) das características de diversos textos materializados em um único, como dito, para atender os propósitos comunicativos do indivíduo. Os textos são criados e recriados a medida em que somos postos a contextos diferentes, podendo surgir diferentes gêneros.

Ao exemplificar o processo de colaboração na produção da BNCC, o próprio documento aponta que esse deve ser considerado, a partir da sua homologação, como uma política educacional legitimada pelo pacto interfederativo. Portanto, algumas responsabilidades são direcionadas a fim de que a implementação da Base aconteça e que seja, a partir disso, revistas algumas responsabilidades da União no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, a promoção e a coordenação de ações e políticas, no âmbito nacional, que garantam a igualdade do trabalho com as habilidades preconizadas pela BNCC.

Como análise dessa conjuntura teórica e contextual, vejamos o excerto (62).

(62)

Por se constituir em uma política nacional [circunstância de causa: razão], a implementação da BNCC [experenciador] requer [processo mental desiderativo], ainda, o monitoramento pelo MEC [fenômeno] em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime [circunstância de acompanhamento: companhia]. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil [circunstância de localização: lugar], a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC [portador] dependem [processo relacional atributivo] da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino [atributo], priorizando [processo relacional] aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros [atributo descritivo]. [...] (BRASIL, 2018, p. 21).

No excerto (62), percebemos que o texto busca dialogar com o interlocutor a fim de mostrar uma implementação menos impositiva daquelas experiências que devem ser vivenciadas pelo educando ao longo da sua vida escolar. O enunciado é construído, assim como no exemplo (62), por meio dos processos mentais com a intenção de mostrar a mudança do fluxo de consciência daqueles que experienciam a mudança da realidade.

Partindo disso, por meio das circunstâncias de causa, de acompanhamento e de localização, o discurso é direcionado à uma atribuição significativa em que há o reforço da argumentação de que a BNCC busca minimizar as desigualdades de aprendizagens no Brasil.

Nesse caminho, é evidente que é por meio do gênero discursivo que a interação pode acontecer construindo relações sociais particulares (aqui, entre a organização que busca implementar a Base e os atores escolares – alunos e professores). Entretanto, como visto no exemplo (62), o discurso reproduzido é aquele que obriga a utilização dos preceitos da Base na construção e consolidação das aprendizagens em todos os níveis de escolarização.

Outro ponto a ser destacado é que, enquanto um gênero, a Base vai atuar como uma forma de homogeneização discursiva no campo educacional, pois utiliza-se do contexto de cultura para garantir a eficácia dessa implementação porque, no Brasil, só é possível implementar aquilo que é garantido por lei.

Nesse sentido, a sua forma composicional é flexível, utilizando uma linguagem dialógica, mas que, partindo desse cenário, há a tentativa da consolidação da nova ordem social. Como afirma Bakhtin (2016), a escolha de um gênero não é arbitrária, mas sim motivada.

Assim, mediante o exposto, é possível afirmar que a BNCC é um gênero situado de governança, pois tem o propósito comunicativo, a função social e a finalidade de direcionar a construção dos currículos educacionais brasileiros a fim de indicar as competências mínimas a

serem desenvolvidas pelos estudantes visando o exercício da cidadania e do mercado de trabalho.

O gênero “documento normativo”, que é instanciado no texto da BNCC, apresenta características relativamente estáveis, linguísticas e textuais, que fazem dela um gênero sociocomunicativo com o intuito de manter um problema social, conforme iniciei apresentando neste capítulo e ao longo do texto.

Conforme aponta Fairclough (2003, p. 75),

Considere, por exemplo, a comunicação entre organizações e indivíduos, que é difundida na vida social contemporânea, na publicidade, no governo e assim por diante. Poderíamos dizer, sociologicamente falando, que a comunicação entre organizações e indivíduos é alta, tanto na hierarquia social (as organizações tendem a exercer poder sobre os indivíduos) quanto na distância social (as organizações operam em escalas nacionais, regionais ou globais, enquanto os indivíduos ocupam locais específicos). De fato, o novo capitalismo é caracterizado pelo crescente poder das organizações que operam em escalas cada vez mais globais sobre os indivíduos⁵⁰.

Nesse caminho de compreensão discursiva, podemos observar que Fairclough traz alguns apontamentos importantes e que podem refletir no excerto (62). A ordenação comunicativa entre o MEC e os professores, gestores e alunos começa a ser delineado por meio do gênero documento oficial, neste caso, denominado Base Nacional Comum Curricular.

Como sabemos, o processo de construção desse documento teve a contribuição de especialistas e comunidade em geral, mas que, na sua última versão, houve um retrocesso quanto às contribuições já implementadas para a versão final. Portanto, essa comunicação é difundida pelo governo pela Base, o que nos leva a refletir uma possível elevação hierárquica do que devemos seguir a partir de agora.

Ainda assim, é possível perceber, com essa hierarquização, a governança que será exercida por esse gênero discursivo na difusão da formação pelas competências e, ainda, na preparação para o trabalho.

Como apresentado no excerto (62), a colocação lexical da palavra **trabalho** antes do que podemos reconhecer como **cidadania** pode ser considerada como um reforço àquilo que se deve focar primeiro, pois, quando queremos listar prioridades, colocamos no topo aquelas que mais queremos desenvolver, reforçadas pelo contexto sociopolítico em que o Brasil vive

⁵⁰ Consider for instance communication between organizations and individuals, which is pervasive in contemporary social life, in advertising, government, and so forth. We might say, sociologically speaking, that communication between organizations and individuals is high in both social hierarchy (organizations tend to exercise power over individuals) and social distance (organizations operate on national, regional or global scales whereas individuals occupy specific locales). Indeed, new capitalism is characterized by the increasing power of organizations operating at increasingly global scales over individuals (FAIRCLOUGH, 2003, p. 75).

atualmente. Ainda, é possível indicar que há uma recontextualização, incorporando o papel do trabalho acima da cidadania, no contexto desse evento social.

Como exemplo desses dizeres, o texto da Base, no que tange à explanação sobre a importância de consolidar as habilidades trabalhadas no ensino fundamental na área de Matemática e suas Tecnologias, expõe a necessidade de se continuar esse trabalho no ensino médio, com uma visão integrada da Matemática aplicada à diferentes contextos.

(63)

[...] quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta [processo relacional] as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio [meta] – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos [circunstância de modo: meio], pelas exigências do mercado de trabalho [circunstância de modo: meio], pelos projetos de bem viver dos seus povos [circunstância de modo: meio], pela potencialidade das mídias sociais [circunstância de modo: meio], entre outros. (BRASIL, 2018, p. 528).

No excerto (63), o processo relacional atribui a ideia da formação e da preparação para o mundo do trabalho pelos estudantes a fim de que eles sejam impactados, nas suas vivências, pelas situações emergentes do mundo tecnológico voltados ao mercado de trabalho como projeto de vida. Assim, o modo como é valorizada a realidade e as vivências cotidianas reforçam a adoção de uma formação em consonância com os interesses das organizações e dos governantes como um bem social.

Essa afirmação pode ser sustentada quando Eggins e Martin (1997) afirmam que os gêneros buscam representar discursos únicos, diferentes uns dos outros, seja por meio dos componentes formais da constituição textual (como trazido no parágrafo anterior: a possibilidade de um destaque temático – aquilo que vem em primeiro lugar no enunciado -) ao conhecimento assumido (ao invés de léxico técnico, vocabulário cotidiano é usado – ex.: [...] viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo [...]), exemplificado em (63).

Vale salientar que, se é via linguagem que os indivíduos expressam suas forças, seus interesses, seus pensamentos, seus desejos, solicitam bens e serviços e demandam algo, por exemplo, o discurso é a prática que formaliza essas características e modulam como serão vinculados os saberes, os posicionamentos e as relações sociais. Segundo Foucault (1999, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

No texto da BNCC, ao retratar sobre o regime de colaboração e a construção desse documento normativo, há uma justificativa que apresenta os desafios que as redes de ensino

terão com a homologação da Base e quais são as tarefas que essas redes deverão realizar a partir dessa ação.

(64)

Com a homologação da BNCC [**circunstância de modo: meio**], as redes de ensino e escolas particulares [**portador**] terão [**processo relacional possessivo**] diante de si a tarefa de construir currículos [**atributo**], com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC [**circunstância de modo: meio**], passando [**processo material**], assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular [**atributo relativo**] que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018, p. 20).

Portanto, afirmo que a BNCC pode ser considerada um gênero discursivo de governança (FAIRCLOUGH, 2003) porque compreendemos, ainda mais, a relação entre, por exemplo, governo e empresas, que estão à serviço da governança da sociedade. O estudioso aponta que a palavra “governança” é utilizada em um sentido amplo, porque aponta uma atividade de uma instituição ou organização específica com a finalidade de administrar ou regular uma (ou uma rede) de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse contexto, a circunstância de meio é essencial para que haja a construção abstrata entre as características da BNCC, que devem ser apropriadas pelas escolas, à materialização dessas nos currículos escolares de todo o país. Ao passo dessa afirmação, é importante destacar que o discurso já evidencia o modo como as alterações devem acontecer e as aprendizagens, ditas como essenciais, devem ser caracterizadas e efetivadas na gestão curricular, especificando a dinâmica de um currículo, de acordo com o que foi evidenciado em (64).

Assim, esses agentes dominadores utilizam-se dos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade para gerenciar nossa vida social e tudo que nos cerca a fim de evitarem a decadência dos mercados e as hierarquias que são impostas de cima para baixo pelos Estados.

Na BNCC, há a defesa da construção de currículos que desenvolvam competências e habilidades, por parte do educando, que o prepare para as realidades do mercado de trabalho, deixando de lado o conhecimento científico que o faz conhecer as diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Arte, Linguagens e Ciência, que o auxilia planejar o futuro.

Por meio das análises linguísticas evidenciadas até agora, a construção textual da Base é direcionada para um discurso implicitamente impositivo que, em certos momentos, refuta a ideia de governança, mas que, em muitos outros, afirma que a BNCC é o único processo em que as instituições devem apoiar-se na elaboração de currículos que visam a formação dos estudantes, como afirma e exemplifica o excerto (64).

Já no campo da educação, essa governança, exercida pelo gênero discursivo, é vista, para autores como Freitas (2018), Macedo (2018) e Peroni, Caetano e Arelaro (2019), como um campo de disputa pela qualidade da educação, mas como uma forma submissa entre os desejos dos setores mercadológicos públicos e privados. Logo, a educação brasileira passa a ser o alvo desses setores, pois elas podem influenciar e evidenciar o conteúdo dos currículos com a finalidade de direcionar as políticas educacionais e, conseqüentemente, a formação do cidadão.

Assim, é possível afirmar que, de acordo com Fairclough (2003), os gêneros de governança são produzidos para governarem as práticas sociais a distância por instituições que medeiam a circulação de conhecimento em quaisquer instâncias (social ou acadêmico), como acontece na Base. O estudioso britânico ainda aponta que os gêneros de governança são aqueles que “[...] figuram em fazer as coisas ao invés de governar a maneira como as coisas são feitas⁵¹” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32).

Ainda nesse caminho, os discursos presentes no documento parecem-nos fortificar a colonização da sociedade para os mercados, como trazido no excerto (64). Partindo disso, Fairclough (2003) assinala que os gêneros de governança são importantes para sustentar o vínculo entre o particular e o local ao nacional, regional, global e geral. Nesse sentido, há uma busca de reguladores discursivos que selecionam e privilegiam os discursos que devem circular ou não e quais sentidos desencadear nos interlocutores.

Isso só é possível por meio dos recursos linguísticos que o produtor textual dispõe da língua, sejam eles verbais ou não verbais. Tal governança é perceptível no atual governo brasileiro em que as ações são mediadas a distância, ou seja, corroborando com a noção de governança de Fairclough (2003) ao pontuar que “[...] os gêneros de governança são essencialmente mediados, especializados em ‘ação à distância’ [...]” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34).

Ainda como aponta Fairclough (2003, p. 34)

O que geralmente é chamado de ‘mídia de massa’ é, alguém poderia argumentar, parte do aparato de governança - um gênero de mídia como o noticiário da televisão recontextualiza e transforma outras práticas sociais, como política e governo, e por sua vez é recontextualizado nos textos e interações de diferentes práticas, incluindo, crucialmente, a vida cotidiana, onde contribui para moldar a forma como vivemos e os significados que atribuímos a nossas vidas [...]⁵².

⁵¹ [...] which figure in doing things rather than governing the way things are done (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32).

⁵² The genres of governance are essentially mediated genres specialized for ‘action at a distance’ [...]. What are usually referred to as ‘the mass media’ are, one might argue, a part of the apparatus of governance – a media genre such as television news recontextualizes and transforms other social practices, such as politics and government, and is in turn recontextualized in the texts and interactions of different practices, including, crucially, everyday

Nesse contexto, fica evidente que, segundo o autor, alguns gêneros têm o poder de controlar os discursos que são veiculados sobre eles, além das práticas sociais que os circundam e, ainda, a recontextualização de outras práticas sociais. Ainda nesse caminho, a Base enquanto um gênero de governança instancia “um produto de um processo industrial/mercadológico, administrativo/governança e de ensino-aprendizagem” dentro dessas práticas sociais indicadas.

Partindo disso, é possível afirmar que as práticas sociais acontecem porque há uma ordem do discurso pelo qual há uma estrutura institucional da sociedade que governa, por meio do gênero, o modo de interagir e agir em sociedade. Diante disso, o viés sociológico ganha espaço porque o indivíduo deve manipular seu discurso e suas formas de linguagem para atingir o propósito comunicativo, além de atender às regras sociais impostas a nós.

Nesse caminho, percebemos que a Base vem sendo apresentada como uma forma implícita de tentar garantir subsídios para a elaboração de currículos com vista à preparação para o mundo do trabalho e os projetos de vida dos estudantes. Para isso, o princípio norteador de todo o documento é a necessidade de reestruturar os componentes curriculares às realidades sociais particulares desses alunos.

O exemplo (65) apresenta a relação entre a implementação da BNCC e o pacto interfederativo com a intenção de reforçar o propósito da Base em estabelecer uma relação de igualdade, de diversidade e de equidade na educação nacional.

(65)

No Brasil, **um país caracterizado pela autonomia** dos entes federados, acentuada **diversidade cultural e profundas desigualdades sociais**, os sistemas e redes de ensino **devem construir currículos**, e as escolas **precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes**, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15, grifo nosso).

(a) [...] os sistemas e redes de ensino [ator] devem construir [processo material] currículos [meta], e as escolas [ator] precisam elaborar [processo material] propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [oração encaixada por expansão] [...]

Como apresentado no excerto (65), é dever dos sistemas e das redes de ensino, por meio das suas construções curriculares, assegurar a conexão entre o local e o particular ao nacional, regional e ao global para que os estudantes sejam capazes de compreender seus papéis

life, where it contributes to the shaping of how we live, and the meanings we give to our [...] (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34).

e suas identidades no contexto em que vivem. Dessa forma, há uma isenção, por parte do Estado, de garantir às escolas essas possibilidades de conexão e a liberdade de se trabalharem temas que, de fato, garantam tais virtudes.

Na visão da gramática sistêmico-funcional, o excerto (65) está todo centrado na construção dos currículos, visto que é ele quem será afetado pelos processos materiais, conhecidas como orações do “fazer e acontecer”. Já o elemento circunstancial reforça o papel a quem é atribuído a necessidade de mudança incentivada pelo interesse dos estudantes.

Entretanto, como saber quais são os interesses desses que são atores principais do processo? Essas necessidades, desejos, anseios são mensurados por qual instrumento? Assim, no exemplo (65), há o reforço de um discurso hegemônico que governa sob o interesse daqueles que realmente são atores centrais no processo de formação. Portanto, os sistemas e redes de ensino, presentes nesse contexto, são vistos como imprescindíveis, muito mais do que os estudantes, para que o processo aconteça, visto que têm autonomia para elaborar as propostas pedagógicas.

Todavia, como a BNCC tem uma finalidade, uma função social, um propósito comunicativo que fazem dela um gênero discursivo, o modo como é constituído a relação entre as estruturas sociais (governo – escola) caracterizam o documento normativo como uma forma de governar as estruturas sociais, visto que, mesmo certa autonomia, são as hegemonias dominantes é quem direcionam o caminho que deve ser seguido.

Nesse contexto, Fairclough (2003) aponta que os gêneros de governança é quem são os responsáveis por conectar as diferentes camadas particulares ao global. Mediante seu caráter de gerenciamento, o autor afirma que

[...] os gêneros são importantes para sustentar não só as relações estruturais entre, por exemplo, a academia e a empresa, mas também as relações escalares entre o local, o nacional, o regional (por exemplo, a União Europeia) e o ‘global’. Portanto, as mudanças nos gêneros são pertinentes tanto à reestruturação quanto ao redimensionamento da vida social no novo capitalismo⁵³ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 33-34).

Portanto, podemos caracterizar a Base como um gênero situado de governança primeiro por ser produzido dentro de um contexto sócio-histórico de mudanças marcadas pela globalização influenciando as escolhas e o modo de agir dos agentes governamentais, refletindo

⁵³ [...] genres are important in sustaining not only the structural relations between, for example, the academy and business, but also scalar relations between the local, the national, the regional (e.g. the European Union) and the ‘global’. So changes in genres are germane to both the restructuring and the rescaling of social life in new capitalism (FAIRCLOUGH, 2003, p. 33-34).

no modo de pensar e de agir da sociedade. Dessa forma, a característica normativa do documento representa e representa como será representada a realidade a partir do momento que ela seja implementada.

A BNCC enquanto um gênero de governança reforça a ideia de uma educação como mercadoria, principalmente pautadas pelo novo capitalismo e a necessidade de colonização de novas áreas da vida social. Conforme Fairclough (2003, p. 33), “[...] dentro do novo capitalismo, vilas e cidades individuais precisam se promover para atrair investimento”. Assim, o único meio de interligar diferentes escalas (empresas, organizações – indivíduos) é por meio do gênero discursivo que, nesse caso, está imbricado na escola, no ensino, na formação do ser humano.

Na esteira desses pensamentos, além de compreender a Base enquanto um gênero de governança, faz-se importante ainda evidenciar os discursos que são construídos no documento a partir de todo o histórico de elaboração e de implementação desse documento, que é hoje ponto-chave da formação escolar dos indivíduos brasileiros.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou instigar a compreensão da implementação da BNCC e dos discursos que estão sendo veiculadas nela e por ela na nossa sociedade, principalmente porque estamos inseridos em diversos contextos educacionais (seja no ensino fundamental, médio ou superior) e esse documento orientador impactará (e já impacta) a (re)formulação dos currículos brasileiros com vista a interesses, conforme apresentado durante este texto.

Dessa forma, é por meio de uma visão crítica do discurso que conseguimos compreender as correlações entre dominação e poder, por exemplo, e como esses fatores interferem em nosso contexto social. Nesse sentido, partindo de um cenário político e educacional, busquei identificar quais são as vozes que estão instauradas sobre e na Base Nacional Comum Curricular. As teorias basilares que deram o pontapé inicial para as leituras e as discussões feitas e aplicadas no esboço analítico proposto estão no campo linguístico (Linguística Sistêmico-Funcional) e discursivo crítico (Análise Crítica do Discurso).

Esta pesquisa, portanto, lançou luz sobre esses discursos que são instaurados sobre e na BNCC e buscou revelar como esses discursos podem estar presentes no processo de elaboração da BNCC e das práticas discursivas que estão sendo fortalecidas na sociedade, tudo isso é reflexo de momentos sócio-históricos que ganham força com a atual gestão do país.

A análise de textos midiáticos, junto ao texto da BNCC, faz grande diferença para desvelar os caminhos em que a reforma da educação brasileira está tomando e tomará nos próximos anos. Percebemos que há uma preocupação grande com a alteração dos currículos brasileiros a fim de pensarmos em um currículo único, mesmo que na Base esteja previsto o reconhecimento das necessidades regionais, tanto na formação do aluno quanto nos conteúdos a serem ensinados pela escola.

No que diz respeito à análise do texto da BNCC, ficou evidente uma grande recorrência dos processos materiais e mentais (78%) com o intuito de argumentar e reforçar a argumentação da necessidade de implementação da Base como o caminho para melhoria na educação brasileira, pois esse documento visa à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e para pensar e elaborar seus projetos de vida. Dessa forma, os discursos que vão sendo instaurados são aqueles que o projetam para efetivação dessa argumentação, buscando o consenso e a aceitação do poder exercido por meio da BNCC na educação Brasileira.

Já em relação às circunstâncias no texto da BNCC, identifiquei que os elementos circunstanciais (67%) de modo e de causa auxiliaram na compreensão e na identificação de

como os discursos vão sendo utilizados para direcionar interpretações, desejos, ideologias, até mesmo de forma implícita, a favor dos desejos e anseios do grupo dominante, com o intuito de dominação e poder advindos de uma era da globalização que visa o crescimento industrial, econômico em detrimento dos pensamentos, da crítica, do crescimento humano. É importante dizer que os significados das circunstâncias sempre estiveram associados aos processos como forma de referendar a argumentação a favor da Base.

Desse modo, é possível afirmar que o discurso produzido pela Base é um discurso impositivo, pois, implicitamente, evidencia o foco das mudanças, que acontecerão por meio do enfoque nas aprendizagens essenciais, indicadas pelas competências e habilidades trabalhadas em cada componente curricular, voltadas para o mercado de trabalho.

Em relação aos textos da Nova Escola, esses também tiveram grande utilização dos processos materiais, mentais e relacionais (81%). Foi possível identificar que os processos e as circunstâncias, utilizadas na construção dos textos que compõe o *corpus* de estudo vão instaurando discursos diferentes em cada instância. A maior recorrência das circunstâncias esteve no nível de causa e de modo, representando 66%.

Esses valores prescritos pela Nova Escola estão acima, inclusive, da preocupação de manter o aluno na escola e criar as condições mínimas de estudo, reforçando o argumento presente na BNCC. Esse discurso mostra a hegemonia e no poder dominantes, visto que criam cenários que projetam uma normalização e aceitação de que esse é o único caminho, como evidenciado nos textos analisados da Fundação Lemann, que estão intertextuais.

Por fim, os discursos da Fundação Lemann puderam ser identificados por meio da recorrência dos processos materiais, mentais e relacionais, representando 85%, evidenciando, dessa forma, que o discurso instaurado não dava abertura para outras vozes nas discussões e nos posicionamentos discutidos em relação à implementação da Base. Em relação aos elementos circunstanciais, os mais recorrentes foram os de causa, modo e localização (76%), representando uma necessidade, do produtor textual e da instituição, em justificar, sempre que possível, a importância da Base na construção de novos currículos e na formação dos estudantes.

Assim, mediante todo o percurso histórico produzido sobre as teorias curriculares, concluo que há um retrocesso nos pensamentos e objetivos da formação pelo governo aliar-se a fundações como essa, com objetivos fundamentalmente lucrativos. Isso pode ser evidenciado por meio das circunstâncias que são recorrentes no *corpus* de análise que compõem um cenário de negociação com o interlocutor que direciona a argumentação para a adesão de que a Base é a solução dos problemas educacionais brasileiros. Essa que, por sua vez, pauta-se nas

aprendizagens por competências que visam a garantir a formação do estudante por meio dos projetos de vida e a preparação para o mundo do trabalho.

Entretanto, o discurso veiculado pela Nova Escola convida o leitor a refletir, visto que dá abertura para que o público reconheça o problema, análise e tome decisões, porque apresenta vozes diferentes daquela colocada como soberana. Por meio dessa ótica gramatical e discursiva, foi possível observar, portanto, que há, nos textos, o que a ACD traz como “lógica das aparências”, em que potencializam a transformação ou a manutenção do problema social, ou seja, a formação do estudante como algo frágil e passível de dominação social.

Ainda, é possível destacar que os elementos circunstanciais e os processos mais recorrentes foram essenciais para a identificação dos cenários que eram criados, discursivamente, para a negociação da diferença, visto que a diferença é posta como um problema a ser debatido (neste trabalho, a implementação da BNCC na conjuntura atual do país).

Em contrapartida, por mais que a Nova Escola também esteja no rol dessas instituições com visão lucrativa, o discurso retrata mais a realidade do processo que foi a discussão e a implementação da Base no contexto educacional, criando um cenário discursivo de inclusão de outras vozes no debate sobre a formação humana e os rumos da educação brasileira.

Portanto, os discursos que estão sendo instaurados sobre e na BNCC evidenciam uma lógica explicativa para reforçar o argumento de que a educação é a Base, isto é, a justificativa e a defesa da argumentação de que a educação deve ser vista como um “serviço” que se adquire, justificando, assim, a privatização desse setor. De acordo com Freitas (2018, p. 29), “[...], a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como ‘empresa’, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares [...]”.

Dessa forma, o que está implícito é muito mais preocupante, pois sustenta a formação do sujeito, como um indivíduo que busca como ideal a entrada no mercado de trabalho, como única forma de sucesso, reproduzindo pensamentos, ideologias e valores mercadológicos, pois a educação é tratada dessa forma.

Considerando a conjuntura sociopolítica e educacional em que vivemos e o processo de construção, de elaboração e de solidificação curricular observado ao longo dos anos, essas discussões ainda deverão estar cada vez mais vivas, visto que a educação está, atualmente, deslegitimando o conhecimento científico, a formação crítica e visionária do indivíduo, dando lugar a uma formação cada vez mais tecnicista, elitizada e voltada aos anseios da hegemonia dominante.

Esta tese deixa, ainda, possibilidade para estudos futuros a fim de continuar analisando o discurso que vai sendo instaurado, com o passar dos anos, sobre a implementação da BNCC, assim como está acontecendo a efetivação dos preceitos previstos no documento pela escola e na formação do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Marcia Angela S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.**[Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2020.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC Formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Portugal: Editorial Presença, 1970.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 4ª edição. São Paulo: Artmed, 2008.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revec**, n. 7, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BARROS, Solange Maria de. Bases filosóficas da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas. para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 36-47.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Pesquisa em linguística de corpus com WordSmith Tools**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009a.
- BERBER SARDINHA, Tony. Usando **WordSmith Tools na investigação da linguagem**. 2009b. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>> . Acesso em: 11 out. 2020.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Porto: Didáctica, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 5 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de N° 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento**. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33577-programa-curriculo-em-movimento>>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRENT, Guilherme Rocha. Análise Crítica do Discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, 12 (3), 1570-1590, 2014.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação, Sociedade & Culturas**, Campinas, 2002.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

DUARTE, Newton. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. IN: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010.

EGGINS, Suzanne. MARTIN, James Robert. Genre and registers of discourse. In: VAN DIJK, Teun Adrianus (Ed.). **Discourse as structure and process**. London: Sage, 1997.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Media discourse**. London: Phoenix, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 10 pgs., ago. 2010. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24124>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FERRAZ, Daniel Melo. **Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaço de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. (Tese de doutorado).

FERRETTI, Carlos. **A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação**. 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado). Jataí: Universidade Federal de Goiás, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Henrique Campos. **Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em corpus sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. (Dissertação de mestrado).

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edgard Arnold, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 4th edition. London and New York, Routledge, 2014.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford/Geelong: OUP/ Deakin University Press, 1985.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford/Geelong: OUP/Deakin University Press, 1989.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

JOHNSON, Richard. **A New Road to Serfdom?**. In: EDUCATION GROUP II (Eds.). Education Limited, 1991.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Sílvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020017, 9 jul. 2020.

MARTIN, J. R. Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (Org.). **Researching Language in schools and communities**. London: Cassel, 2000. p. 275-302.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MELO, Iran Ferreira. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Letra Magna**, ano 05, n. 11, 2009.

MELO, Iran Ferreira. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas. para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 20-35.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 16. ed. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

MOREIRA, Adriana Duarte. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu. (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, M. J., Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 38-66.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, 2019.

OLIVEIRA, Juliana Duarte de. **A reforma do ensino médio: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Dissertação (Mestrado). Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. **Discursos, identidades e Letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. abordagens da Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Cortez, 2014. p. 25-62.

PEREIRA, Jeniffer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: BNCC, NOVA ESCOLA E LEMANN. **Movimento revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n.1., 2019.

ROCHA, Joelma de Souza. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 16-37.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Zaira Bomfante. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**, Número 28, jul.-dez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools**, version 8.0. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jul. 2020.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu. **O currículo como fetiche** - A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SILVA, Wagner Rodrigues; ESPINDOLA, Elaine. O que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional?. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 34, p. 259–307, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 8, n. 15, 2004.

XIMENES, Salomão. ‘**Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência**’. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>> Acesso em 08 jul. 2021.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, p. p. 223-243, 2004.

WODAK, Ruth; BUSCH, Brigitta. Approaches to media texts. In: DOWNING, J. (Org.) **The Sage handbook of media studies**. London: Sage Publications, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. **Em defesa da história**: Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZANATTA, Shalimar et al. Uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35183>>. Acesso em: 20 jul. 2020.