



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP

MARINA GUIMARÃES NASCIMENTO

**BNCC E PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE DO COMPONENTE
CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO**



ARARAQUARA-SP
2023

MARINA GUIMARÃES NASCIMENTO

**BNCC E PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE DO COMPONENTE
CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva

ARARAQUARA-SP
2023

N244b

Nascimento, Marina Guimarães

BNCC e PCNs de Língua Portuguesa: : uma Análise do
Componente Curricular no Ensino Médio / Marina Guimarães
Nascimento. -- Araraquara, 2023

92 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Hilda Maria Gonçalves da Silva

1. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Base Nacional Comum
Curricular. 3. Ensino Médio. 4. Análise do Discurso. 5. Língua
Portuguesa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARINA GUIMARÃES NASCIMENTO

BNCC E PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva

Data da defesa: 15/09/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: **Profa. Dra. Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: **Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Campus Araraquara

A todos os profissionais da Educação que formam as cabeças pensantes deste país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em sua infinita bondade, proporcionou todo o necessário para que eu conseguisse seguir firme em meus propósitos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, pela paciência, cuidado e conhecimentos partilhados.

Aos meus pais, que sempre me amaram e estiveram ao meu lado, independentemente de qualquer dificuldade.

Às minhas irmãs e meu namorado, que acreditaram mais em mim do que eu mesma.

Aos meus amigos, que me incentivaram e me apoiaram.

“Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando [...]”.

(Rosa, 1992, p. 25)

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender quais são os saberes valorizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio, área de Linguagens e suas Tecnologias. Nesse sentido, o objetivo principal do trabalho é apreender em que medida o parâmetro estabelecido pelos PCNs e pela BNCC contribui para garantir a formação do estudante da Educação Básica. Trata-se de pesquisa documental, desenvolvida por meio da Análise do Discurso (AD) e que envolve o estudo dos aspectos ideológicos e histórico-sociais do processo de desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação Básica e o entendimento do modo como se deu a elaboração do documento oficial dos PCNs e da BNCC. Além disso, recorreremos ao conceito geral de currículo definido pelos estudiosos Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Antonio Flávio Moreira e Lucíola Santos a fim de apreender o que os estudiosos João Wanderley Geraldi, Joane Veloso Pina Cavalcanti, Marcela Thaís Silva e Lívia Suassuna, da área de Linguística, defendem como principais valores para o currículo de Língua Portuguesa. Dessa forma, a partir dos resultados obtidos, far-se-á a realização de uma comparação dos dados teóricos obtidos com os resultados da Análise do Discurso da área de Língua Portuguesa do Ensino Médio, para se apreender o quanto a BNCC se aproxima ou se distancia do estabelecido pelos PCNs para a área do conhecimento Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais; Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Análise do Discurso; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research work aims at understanding the knowledge valued by the National Curriculum Guidelines (PCNs) and Curricular Common National Base (BNCC) for Portuguese language curricular component, of Language's Technologies area. For that matter, the main objective of this work is to comprehend to which extent the established by PCNs and BNCC helps to ensure the formation of basic education students, defined in 22 and 35 articles of LDBEN n° 9394/96. It's about documental research, developed by Discourse Analysis (DA), that will involve the study of ideological, historical and social aspects of development process of public politics directed to basic education and that will understand the manner in which the construction of the PCNs and BNCC official documents. In addition, we will use the general curriculum concept defined by Apple, Sacristán, Moreira and Santos in order to seize what the scholars Geraldi, Cavalcanti, Silva and Suassuna, of linguistic area, defend as fundamental values to Portuguese language curricular component. Therefore, from the results obtained, it will make a comparison of the data thus obtained with the results of the Discourse Analysis of secondary education Portuguese language abilities and competences, in order to understand if the BNCC is close to or distance to what the PCNs value to secondary education Portuguese language curricular component.

Keywords: National Curriculum Guidelines; Curricular Common National Base; Secondary Education; Discourse Analysis; Portuguese Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abave	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cenpec	Centro de Referências em Educação Integral
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
Cieb	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FGV Ceipe	Fundação Getulio Vargas/Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
Iede	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPES/USP	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mercosul	Mercado Comum do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMC	Organização Mundial do Comércio
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ANÁLISE DO DISCURSO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	15
3. PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: BNCC e PCNs	20
3.1. Relação entre Estado e políticas educacionais	20
3.2. Construção histórica do Estado brasileiro	23
3.3. Processos e bases legais fundamentais para a elaboração dos PCNs	30
3.4. Processos e bases legais fundamentais para a elaboração da BNCC	36
3.4.1. Papel das instituições internacionais nas políticas educacionais brasileiras	44
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO	50
4.1. Concepção geral de Currículo	50
5. CONCEITUAÇÕES DE LINGUAGEM E DE LÍNGUA	59
5.1. Finalidade do ensino do componente curricular Língua Portuguesa	62
5.2. O Currículo de Língua Portuguesa	63
5.3. Análise do componente curricular Língua Portuguesa segundo PCNs	67
5.4. Análise do componente curricular Língua Portuguesa segundo BNCC	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88

1. INTRODUÇÃO

O documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovado em dezembro de 2017 após amplas discussões e contribuições de diferentes entidades, das quais podemos destacar as universidades, as escolas e, inclusive, especialistas brasileiros e estrangeiros em Educação Básica. Dessa forma, hoje, a BNCC constitui-se como referência obrigatória para formulação de currículos e materiais didáticos em todo o território nacional.

Um dos principais propósitos da institucionalização desse documento normativo é que todos os estudantes brasileiros aprendam habilidades e desenvolvam competências ao longo de sua trajetória escolar, de modo que esses indivíduos estejam preparados para a vida como um todo, e não apenas para a vida escolar. Para tanto, a BNCC leva em consideração as mudanças e os desafios da sociedade contemporânea.

De acordo com a versão final do documento oficial que se encontra no *site* do Ministério da Educação (MEC), o significado de competência, de acordo com o contexto da BNCC, é:

[...] 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, 2017, p. 6).

Dessa forma, como explicita o professor Lino de Macedo (2018), competência é a capacidade de resolver situações desconhecidas ou novas tarefas de maneira efetiva, levando em consideração os valores, os riscos, os prazos, as pessoas etc.

Já a habilidade, segundo Macedo (2018), é o domínio do procedimento de acordo com o contexto em que se está inserido, em outras palavras, é compreender um enunciado e realizar ações conforme a interpretação.

Esses conceitos são relevantes porque é por meio das competências e das habilidades que a BNCC está estruturada, para nortear os educadores a trabalhá-las em união, e não de forma fragmentada, para que, conforme o que está descrito no próprio documento normativo, desenvolva-se “integralmente” os estudantes de todo o Ensino Básico brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são uma coleção de documentos com diretrizes curriculares não obrigatórias organizadas separadamente por componentes

curriculares da Educação Básica. Em 1997 e 1998 foram aprovados, respectivamente, os PCNs para os anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais; e, em 2000, para o Ensino Médio.

De acordo com o referido documento dos PCNs para o Ensino Fundamental, "a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade" (Brasil, 1998, p. 9).

Dessa forma, para atender às demandas das mudanças sociais brasileiras e com apoio em normas legais, os "Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão [...] sobre os currículos estaduais e municipais" (Brasil, 1998, p. 49).

Este trabalho se debruçará sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de Língua Portuguesa, o qual, assim como a BNCC, determina competências a serem alcançadas nesta etapa da Educação Básica para compreensão da língua como componente curricular escolar. De acordo com os PCNEM:

As competências [...] objetivadas correspondem a uma visão da disciplina dentro da área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim indicar os limites sem os quais o aluno desse nível teria dificuldades para prosseguir nos estudos, bem como participar ativamente na vida social (Brasil, 2000, p. 19-20).

Para tanto, esta pesquisa tem a proposta de realizar uma análise documental, via Análise do Discurso, da BNCC, desde o argumento oficial para o seu surgimento até os debates que deram fomento a sua institucionalização, para que se possibilite a compreensão dos saberes valorizados pela BNCC para o componente de Língua Portuguesa, da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, da etapa do Ensino Médio. E, com base no levantamento desse documento normativo, realizar uma análise paralela com o texto descrito no PCNEM de Língua Portuguesa.

É proposta deste trabalho, ainda, compreender as perspectivas e os empecilhos para se colocar em prática as habilidades e as competências expressas no currículo prescrito pela BNCC. Para tanto, o trabalho busca apreender em que medida o parâmetro estabelecido pela BNCC, de fato, contribui para garantir a formação do estudante da Educação Básica, definida nos artigos 22 e 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, em especial no que tange à língua materna.

Além disso, por conta da obrigatoriedade dos currículos de escolas públicas e particulares serem constituídos de acordo com a BNCC, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), a seleção dos materiais didáticos a serem utilizados na sala de aula é fundamentada na BNCC. Esse fato despertou profundo interesse nesta pesquisadora de compreender como as competências gerais e específicas estabelecidas por esse documento normativo visam, realmente, contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros e diminuir a desigualdade que o país enfrenta na educação.

A importância do estabelecimento de uma referência nacional para a elaboração de materiais didáticos e currículos é evidente. Porém, devido ao quadro de desigualdade que o Brasil enfrenta e à dimensão territorial, cujas diferenças culturais e econômicas são visíveis, torna-se questionável saber até que ponto as habilidades e as competências instituídas serão colocadas em prática. O documento oficial da BNCC deixa claro que cabe ao MEC realizar o monitoramento dessa política nacional, mas isso não garante a efetividade das ações em sala de aula.

A metodologia do trabalho envolverá a Análise do Discurso (AD) orientada por autores de base francesa. Será analisado o discurso sobre competências e habilidades. A identidade desse discurso com os estudos sobre a temática, bem como a coerência dos conteúdos propostos para Língua Portuguesa e o discurso sobre competências e habilidades expresso na BNCC, serão postos em paralelo para a apreensão do quanto os saberes valorizados por essa política pública se aproximam do texto expresso nos PCNEM.

Nessa perspectiva, esta pesquisa está dividida nos seguintes capítulos.

O capítulo 1 discorrerá sobre a Análise do Discurso como metodologia de pesquisa a partir do *corpus* teórico composto de base francesa.

O capítulo 2 discorrerá acerca dos processos que envolveram a composição dos PCNs e da BNCC. Dessa forma, primeiro, discutiremos a relação entre o Estado e as políticas educacionais, na sequência abordaremos a construção histórica do Estado brasileiro até o momento atual em que a sociedade encontra-se regida pelo sistema econômico capitalista neoliberal, para, então, construirmos uma reflexão sobre o papel das instituições internacionais privadas nas políticas educacionais brasileiras. Assim, teremos repertório suficiente para a contextualização dos processos legislativos de elaboração das versões dos PCNs e da BNCC, documentos educacionais que sofreram grandes influências de valores impressos pelas instituições privadas.

O capítulo 3 terá como objetivo expor uma contextualização geral do Currículo com fundamentos baseados nos princípios expostos por Antonio Flávio Moreira e Marcela Thaís Silva, José Gimeno Sacristán e Michael Apple, de modo a propor um embasamento teórico para as próximas etapas desta pesquisa.

Por fim, o capítulo 4 será desenvolvido a partir das conceituações de língua e linguagem pensadas a partir das obras teóricas de João Wanderley Geraldi e Sírio Possenti. Na sequência, abordaremos a finalidade de ensino da componente curricular de Língua Portuguesa para dar sustentação ao tópico que discorrerá sobre o currículo de Língua Portuguesa propriamente dito. Depois, os seguintes tópicos compreenderam as análises da componente curricular Língua Portuguesa segundo os PCNs e a BNCC, respectivamente.

2. ANÁLISE DO DISCURSO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

De acordo com nosso entendimento de construção dos PCNs e da BNCC como uma política pública e os processos que se deram ao longo do tempo para o que os estudiosos valorizam no currículo da Educação Básica de Língua Portuguesa, optamos nesta pesquisa pela Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, que, resumidamente, entende que os discursos são constituídos por ideologias dominantes, por isso alia-se à História com o intuito de fazer uma contextualização, já que, para essa vertente, o discurso é elaborado por memórias discursivas formadas por hegemonias. O *corpus* teórico desta pesquisa é composto de leituras sobre Análise do Discurso de base francesa. Desse modo, cumpre-se discorrer aqui sobre a AD como metodologia de pesquisa.

Inicialmente, percorreremos os caminhos citados a seguir para o entendimento do conceito de discurso conforme a vertente francesa, visto que essa palavra é usada em outras áreas e vertentes de pesquisa da linguagem.

O discurso relaciona-se ao efeito de sentido que ocorre entre interlocutores, isto é, entre os sujeitos que se comunicam, por isso diz-se que o discurso está para além do texto, pois ele contempla os princípios, os valores e os significados que estão por trás do texto. De acordo com Orlandi (2000), na comunicação não existe apenas uma mera transmissão de mensagens, mas sim um efeito de sentido entre o emissor e o receptor,

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente de informação [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (Orlandi, 2000, p. 21).

Dessa forma, a linguagem faz-se do que é explícito e implícito, logo o que é dito e o que é ocultado são fatores concebidos como muito importantes para a Análise do Discurso. Além disso, na visão da AD, o discurso é um ato social, afinal ele é estabelecido por interferências de determinações históricas e condicionamentos linguísticos.

Com relação à essa característica, Orlandi (2000) diz que a língua, como sistema, não pode ser confundida com discurso, afinal este é uma “ocorrência causal, individual, realização do sistema, fato histórico, assistemático, com suas variáveis” (Orlandi, 2000, p. 22).

Portanto, de acordo ainda com esta autora, na AD, faz-se uma associação entre língua e discurso por meio de um recorte teórico, o qual não restringe nenhum desses elementos a uma certeza homogênea e lógica: “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (Orlandi, 2000, p. 22).

Com base no conceito de discurso, faz-se possível adentrar a concepção de Análise do Discurso propriamente dita. Inicialmente, vale mencionar que o principal objetivo desse tipo de análise é mostrar, por meio do estudo das conexões entre linguagem, sujeito e história, os efeitos de sentido das relações entre o texto e o contexto. Dessa forma, Orlandi (2000) enfatiza que o resultado da AD visa a compreensão de como se dá a produção de sentidos por meio dos objetos simbólicos.

Por isso, a análise busca a compreensão e vai além de uma simples interpretação e inteligibilidade. A interpretação é o sentido dado a partir do contexto imediato (onde o texto é veiculado) e o co-texto, ou seja, quem disse e o que disse. A inteligibilidade relaciona-se ao inteligível, isto é, apenas a noção de língua portuguesa, por exemplo, é suficiente para a noção do sentido inteligível. Por fim, a compreensão, objetivo da AD, busca por um significado mais profundo quando comparada aos anteriores, envolve o contexto amplo (contempla os efeitos de sentido a partir da sociedade, da história, do imaginário dos sujeitos, da posição política etc.) e “procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. [...] Visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos” (Orlandi, 2000, p. 26). Assim, a AD contempla o esclarecimento de como a organização do texto envolve os gestos de interpretação que associam sujeito e sentido.

De acordo com Orlandi (2000), nenhuma Análise do Discurso é igual à outra, visto que é papel do analista formular uma questão que provoque a análise e, assim, mobilizar conceitos diferentes e com recortes conceituais distintos. Por essa razão, a autora faz a distinção entre dispositivo teórico da interpretação e dispositivo analítico.

O dispositivo teórico tem o objetivo de fazer uma mediação entre a descrição e a interpretação, a partir da sustentação dos princípios gerais construídos como forma de conhecimento, com conceitos e métodos, da AD. “Ele se mantém inalterado, segundo a teoria do discurso, na construção dos diferentes dispositivos analíticos” (Orlandi, 2000, p. 28).

O dispositivo analítico é construído pelo pesquisador a partir da questão inicial. Esta atua, no início da pesquisa, como ponto disparador principal da análise e da construção do dispositivo analítico. E, no final, a questão inicial precisa ser retomada para gerir o modo como o pesquisador deve relacionar os resultados da análise ao conhecimento teórico, que pode ser composto de diferentes áreas disciplinares. (Orlandi, 2000).

Portanto, na Análise do Discurso, devemos considerar que os dizeres são efeitos de sentidos dados por determinadas condições que deixam vestígios no modo como se diz – e por isso devem ser analisados pelo pesquisador:

São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (Orlandi, 2000, p. 30).

Então, para a realização da Análise do Discurso, deve-se considerar as condições de produção, classificadas como de sentido estrito, isto é, de contexto imediato, e de sentido amplo, que inclui os contextos histórico, sociológico e ideológico.

Além disso, muitas vezes os efeitos de sentidos não estão no que é dito, mas sim no que não é dito, na memória, na formação discursiva, na formação ideológica, assim temos o interdiscurso, chamado também de memória, espaço em que podemos constatar vozes de terceiros dentro do nosso discurso, ou no discurso de outras pessoas. Classificado por Orlandi (2000) como memória discursiva, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível [...]. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2000, p. 31). O interdiscurso demonstra como as identidades se revelam a partir da relação com outras identidades, por isso diz-se que os discursos nascem da rede interdiscursiva.

De acordo com Pêcheux (1983 *apud* Orlandi, 2000), o interdiscurso identifica as circunstâncias nas quais um acontecimento histórico exterior e descontínuo é suscetível a inscrever-se na continuidade interna. Resumidamente, “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (Orlandi, 2000, p. 34).

Outro ponto importante na Análise do Discurso é o conceito de esquecimento. Conforme Orlandi (2000), trata-se de uma parte estruturante da construção do sujeito e dos sentidos, afinal, quando uma pessoa nasce, ela entra no processo dos discursos já em andamento. De acordo com Pêcheux (1975, *apud* Orlandi, 2000) é possível distinguir esquecimento de duas maneiras: o esquecimento número dois relacionado à enunciação: falamos de um modo e não de outro, e o esquecimento número um, que é o resultado de como a ideologia nos afeta. Desse modo, os sentidos preexistentes são retomados: “eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (Orlandi, 2000, p. 35).

Orlandi (2000) também ressalta a importância da paráfrase e da polissemia para a prática da linguagem, visto que o funcionamento desta se dá pela tensão entre ambos os elementos. A paráfrase é algo que se mantém, a memória representa as diferentes formas de dizer o que já é sedimentado, por isso diz-se que está para a estabilização. Já a polissemia relaciona-se ao deslocamento. A tensão descrita por Orlandi (2000) se dá justamente entre as características desses elementos: o mesmo e o diferente:

na análise do discurso, distinguimos o que é criatividade do que é produtividade. A “criação! Em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz variedade do mesmo [...]. Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento de regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes (Orlandi, 2000, p. 37).

Ainda de acordo com Orlandi (2000), os fatores, definidos como relação de sentidos, antecipação e relação de forças, são importantes para o funcionamento das condições de produção. A relação de sentidos pressupõe que todos os diferentes discursos se relacionam entre si, por isso os sentidos são os resultados de relações. Já a antecipação tem a ver com a capacidade do locutor de se colocar no lugar do interlocutor. Por fim, as relações de forças indicam que o lugar de fala do sujeito constitui o que ele diz, assim, devido à hierarquização da sociedade, existem diferentes lugares de fala na comunicação.

Desse modo, os sentidos vão além das palavras, visto que não estão nelas mesmas, e, de acordo com Orlandi (2000), “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (p. 42).

Assim, a autora enfatiza que a formação discursiva, tão importante para a AD, é definida como o que pode e deve ser dito diante de uma determinada formação ideológica em um período histórico-social. Além disso, a ressignificação da ideologia por meio da linguagem é um dos principais pontos da AD: “a ideologia não é a ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido de refração, do efeito imaginário de um sobre o outro” (Orlandi, 2000, p. 47).

Como base na descrição de Análise do Discurso como método de pesquisa, incluímos aqui as etapas para a compreensão do dispositivo de análise. Os estágios serão três: coleta de dados, isto é, o *corpus* de pesquisa, que abrangerá a conversão do *corpus* bruto para o objeto teórico de análise; a análise que se voltará para as diferentes relações no interior do objeto discursivo; e os resultados que contemplará a compreensão dos efeitos das relações discursivas e dos efeitos de sentido na sociedade.

O *corpus* de pesquisa englobará as Habilidades definidas pela BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Tais habilidades são divididas em campos de atuação, o primeiro é denominado campos de atuação na vida social; o segundo é o campo da vida pessoal; o terceiro é o campo de atuação na vida pública; o quarto é o campo das práticas de estudo e pesquisa; o quinto é o campo jornalístico-midiático; e o sexto e último é o campo artístico-literário.

Com base na definição do *corpus* teórico, determinamos as questões que nortearão a Análise do Discurso:

- A BNCC, ao determinar currículos a serem cumpridos pelas escolas, contribui para cumprir a formação básica expressa pela LDBEN?
- Quais são as proximidades e os distanciamentos de conteúdos e saberes valorizados pela BNCC com o *corpus* teórico sobre formação básica e currículo construído para esta pesquisa?
- Quais são os avanços e os retrocessos do documento da BNCC em relação aos PCNs do ensino da Língua Portuguesa para o Ensino Médio?
- Quais mudanças apresentadas na BNCC, em relação aos PCNs, merecem destaque no que tange ao nosso *corpus* teórico sobre currículo e formação básica?

3. PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: BNCC e PCNs

Neste capítulo apresentamos alguns dos principais aspectos políticos, pedagógicos e técnicos dos PCNs e da BNCC, os quais contribuirão para nortear a nossa análise dessas normativas da educação e, mais especificamente, aquelas referentes ao Ensino Médio. Para embasamento da discussão acerca dos documentos legais que orientaram a elaboração dos PCNs e da BNCC, o primeiro como um referencial de qualidade para a educação e a última como uma Política Pública Educacional, faz-se necessário estabelecer uma relação entre o Estado e as políticas educacionais do Brasil. Nesse sentido, faremos uma digressão histórica a partir do século XX, pontuando algumas mudanças no campo educacional nos governos Vargas e Militar, com especial atenção para a década de 1990, que marcou um maior estreitamento entre os agentes privados e a política pública educacional brasileira. Em seguida buscaremos entender os PCNs como resultado dos encaminhamentos oficiais – nos campos político, pedagógico e técnico – para a qualidade da educação pós-Constituição Cidadã de 1988, bem como a BNCC como um dos resultados de maior destaque atual para uma concepção oficial de educação de qualidade.

3.1. Relação entre Estado e políticas educacionais

De acordo com Sheen (2007), para entender a Política Educacional que se constitui a partir do âmbito público e privado, primeiro, é preciso se ater aos conceitos de hegemonia e de Estado de Antônio Gramsci. A hegemonia, a qual está relacionada às práticas da classe dominante é descrita por Gramsci como:

O aparelho de hegemonia qualifica e precisa a hegemonia, entendida como hegemonia política e cultural das classes dominantes. Conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os ‘intelectuais’), o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise da expansão de uma classe. Uma hegemonia não se unifica como aparelho a não ser por referência à classe que se constitui em e através da mediação de múltiplos subsistemas: aparelho escolar (da escola à Universidade), aparelho cultural (dos museus às bibliotecas), organização da informação, do meio ambiente, do urbanismo, sem esquecer o peso específico de aparelhos eventualmente herdados de um modo de produção anterior (tipo: a Igreja e seus intelectuais) (Buci-Glucksmann, Christine, 1980, p. 70. *In*: Sheen, 2007).

Com base nessa concepção de hegemonia, Sheen (2007) ressalta que a problemática levantada por Gramsci relaciona-se com a relação estrutura-superestrutura. Tanto a estrutura quanto a superestrutura formam um “bloco histórico” complexo resultante das relações sociais de produção. Entretanto, é importante mencionar que, para o autor, a “economia aparece não como a simples produção de objetos materiais, mas sim como o modo pelo qual os homens associados produzem e reproduzem não só esses objetos materiais, mas suas próprias relações globais” (Coutinho, 1992, p. 73-74. *In*: Sheen, 2007).

Desse modo, Sheen salienta que a estrutura e a superestrutura são realidades objetivas. “A conquista e o exercício da hegemonia exigem uma atuação tanto em nível da estrutura quanto da superestrutura, uma vez que a hegemonia se dá em todos os níveis: político, econômico, ideológico e cultural” (Sheen, 2007, p. 5).

Sheen (2007) também chama a atenção para o fato de que são as relações sociais de produção que determinam a superestrutura. Dessa forma, o aparelho escolar constitui-se como instância da superestrutura, no qual acontecem as lutas de classes. No ambiente da escola, o grupo hegemônico, ou seja, a classe dominante, beneficia-se do ambiente para impor “sua concepção de mundo (ideologia) aos outros grupos, uma concepção universal, única e verdadeira. Mas essa imposição é apenas uma das possíveis a ser determinada no desenrolar da luta hegemônica” (Sheen, 2007, p. 5).

Assim, ainda com base em estudos gramscianos, partimos para a aceção da teoria do Estado de Gramsci, que, segundo Sheen (2007), é o resultado de uma superação e ampliação de conceitos clássicos do marxismo, entre os quais se destacam o próprio Marx, Lênin e Engels. Dessa forma, Gramsci conclui que

“por ‘Estado’ deve-se entender além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. Assim, na concepção gramsciana de Estado não se pode identificar Estado e Governo, uma vez que essa identificação “não passa de uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política”. Para Gramsci, pode-se afirmar que o “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (Sheen, 2007, p. 5-6).

Tal teoria do Estado proposta por Gramsci foi pensada no último terço do século XIX, momento em que passou a haver aumento dos “processos de socialização da participação política” (Sheen, 2007), os quais resultaram em uma nova esfera social: a sociedade civil, ou seja, os sistemas privados de hegemonia, estruturados a partir da união de organismos responsáveis pela disseminação de ideologias, por exemplo, igrejas,

organizações produtoras de cultura, organizações escolares, partidos políticos, entre outros organismos.

Diferentemente da sociedade civil, a sociedade política é resultado da união de “mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar” (Sheen, 2007, p. 6).

De acordo com a teoria gramsciana, tanto a sociedade civil quanto a sociedade política são partes integrantes do Estado e promovem ou conservam uma base econômica em concordância com o interesse de determinada classe social. Entretanto, outra diferenciação importante entre tais sociedades é de função que cada uma desempenha: enquanto na sociedade civil as classes recorrem ao uso de sua hegemonia para alcançar aliados, na sociedade política acontece o inverso: as classes atuam ditatorialmente, isto é, mediante dominação (Sheen, 2007).

Outra diferença relevante diz respeito à materialidade social de cada tipo de sociedade:

enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado (controlados pelas burocracias executiva e policial-militar), os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de ‘aparelhos privados de hegemonia’, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política (Sheen, 2007, p. 6-7).

Com base nas concepções anteriores, passamos para o entendimento de que as políticas educacionais são compreendidas como um “espaço de disputa de projetos societários inscritos na natureza burguesa do Estado brasileiro” (D’ávila, 2018, p. 19). Dessa forma, as análises resultantes de políticas educacionais, necessariamente, atravessam exames críticos dos aspectos políticos e econômicos, devido ao fato de que:

a Política Educacional, quando se apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos, reflete o momento da coerção, do Estado em sentido restrito. Mas é importante ressaltar que esse momento da coerção resultou de uma luta que se travou ao nível da hegemonia, da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias à sociedade de classes (Sheen, 2007, p. 9).

De acordo com Sheen (2007), o sistema educacional é um aparelho de hegemonia devido a sua característica suscetível a modificações decorrentes da luta de classes na sociedade civil. Como Paiva (1980) exemplifica, quando contraideologias ganham espaço

na sociedade, a classe dominante pode usar de seu poder para manipular o Estado, especialmente o sistema de ensino, de modo que ele atue como meio difusor de uma ideologia coerente com seus interesses e, dessa forma, confronte as contraideologias que ameaçam sua dominância frente à sociedade.

Desse modo, “a legislação vem concretizar ou legitimar uma disputa que já se deu e foi definida no plano da sociedade civil” (Sheen, 2007, p. 9). Com base nisso, Sheen (2007) afirma que a Política Educacional é composta de dois momentos que devem servir de orientação para a análise crítica: o primeiro é de processo de elaboração hegemônica, e o segundo, de materialização da política. “A Política Educacional, nesse contexto, pode ser o instrumento pelo qual a classe dominante busca ‘obter ou ampliar a legitimidade do sistema político que serve à sua dominação’ (Sheen, 2007, p. 9).

Dessa forma, o primeiro momento de análise crítica envolve a reconstrução do contexto do processo histórico da constituição da Política Pública e deve proporcionar a identificação dos condicionantes que a tornaram possível. O segundo momento procura identificar a luta social que fora pano de fundo para a determinação das diferentes tendências e a reconstrução das diversas etapas que resultaram na estruturação da Política Educacional, tal movimento “permite captar a Política Educacional no seu momento de hegemonia, ao mesmo tempo que fornece dados importantes para a compreensão da tendência que depois se fará dominante” (Sheen, 2007, p. 10).

Para tanto, com base nas concepções gramscianas de hegemonia, Estado e Políticas Educacionais apresentadas até aqui, podemos entrar no campo de entendimento dos processos que definiram a natureza burguesa do Estado brasileiro, os quais explicam e antecedem o marco histórico que se deu na década de 1990, dominada pela adoção de políticas públicas baseadas em diretrizes propostas por organismos internacionais.

3.2. Construção histórica do Estado brasileiro

De acordo com D’Ávila (2018), os três processos centrais que fundamentam a dominação do Brasil pelo capital internacional são: o estabelecimento do Brasil como colônia da Europa, o fato de o império de Portugal ter dominado o território brasileiro e a transição do sistema imperial para o regime político de República.

Faz-se necessário salientar que o regime político de República teve seu pontapé inicial por que o aparelho de Estado imperialista não satisfazia mais às necessidades da realidade econômica e política, por se tornar obsoleto na política capitalista internacional (Sodré, 1962):

O declínio do Império foi assinalado por episódios, problemas e soluções já muito discutidos, o da nova lei eleitoral, ampliando a consulta popular, o da questão servil, ampliando o campo do trabalho livre, o da questão religiosa, mostrando contrastes dentro da mesma classe, o da questão militar, assinalando o fluxo da classe média, o da federação, denunciando uma reação contra a rigidez do sistema. Em todas as soluções, a classe dominante saíra enfraquecida, pelo menos no que afetava à sua fração mais antiga, o núcleo ainda colonial da produção (Sodré, 1962, p. 295).

Dessa forma, a República foi introduzida no Brasil com a proposta de ser um sistema federativo que contemplasse autonomia estadual e se inspirasse em formas liberais (D'Ávila, 2018).

A república, nas relações que introduz, marca nitidamente o extraordinário esforço de adaptação das condições internas às condições externas, de uma capitalização em início a um processo capitalista que atinge a sua etapa imperialista. [...] E a república será o resultado, no fim de contas, da eclosão das alterações que se vinham processando e que alcançam, em determinadas circunstâncias, as condições para aflorar e compor-se num conjunto político capaz de realizar a liquidação do regime e a sua substituição por um outro, mas flexível, mais apto a permitir a longa e difícil acomodação de uma estrutura econômica ainda profundamente colonial, embora os fatores de progresso estivessem evidentes, ao surto do imperialismo, que, por toda parte, rompia as barreiras e transpunha os obstáculos que se antepunham ao seu pleno desenvolvimento (Sodré, 1989, p. 77).

D'Ávila (2018) destaca que a República teve como ponto de partida a garantia dos privilégios para a classe dominante da época, que era composta de latifundiários e relações escravistas e feudais. Entretanto, deixa claro que, como todo período histórico social, as etapas da concretização da República no Brasil não foram lineares e estáticas, já que houve alguma resistência por parte daqueles que habitavam o território brasileiro. “Esse processo de mudança e manutenção dos princípios norteadores da formação social brasileira demonstra como o capitalismo, enquanto modo de produção econômico, político e social ocorreu de forma distinta no Brasil” (D'ávila, 2018, p. 22). Desse modo, para a efetivação da moderna sociedade burguesa, não houve uma abolição das contradições de classe, mas esse movimento “provocou novas formas de organização e atuação das classes sociais, como se apresenta na realidade brasileira” (D'ávila, 2018, p. 23).

Com relação à educação da época da República, Gregolin (2020) afirma:

A educação era colocada, assim, no centro do movimento de renovação das estruturas sociais do Brasil, com um modelo de escola elementar pensado para a escolarização em massa. Evidentemente, não se tratava de incorporar todas as classes e grupos

sociais já que a estrutura escolar e seus conteúdos seguiam o modelo das elites econômicas. Mais do que oferecer educação para todos, o objetivo da reforma republicana era oferecer ensino a alguns segmentos que vinham reivindicando instrução pública. Assim, o projeto educacional republicano era sustentado pela ideia de que esse tipo de educação seria o esteio para o desenvolvimento nacional (Gregolin, 2015, p. 13).

Há particularidades intrínsecas à constituição histórica do Estado brasileiro que o tornam expressão dos interesses de classes e, conforme afirma D'Ávila, tal desenvolvimento da sociedade brasileira, que envolveu a criação da propriedade privada, segmentou a composição social em classes, resultando na produção de desigualdades. “Como demonstra Marx (2008, p. 8), ‘a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes’. Na realidade, a dominação, a exploração e a opressão humana permanecem na sociedade desde a sua formação” (D’ávila, 2018, p. 23).

Sodré (1980) afirma que o processo de desenvolvimento do Brasil, desde seu início, foi constituído de formal desigual:

Consiste naquilo que diz respeito ao desenvolvimento desigual, isto é, ao fato de que o Brasil surge para a história, começa a sua existência histórica, com o chamado descobrimento, quando, no Ocidente europeu, o feudalismo declinava, com a Revolução Comercial e as grandes navegações oceânicas e definição do mercado mundial (Sodré, 1980, p. 134).

Assim, com base no excerto anterior, pode-se afirmar que a formação do Estado brasileiro é caracterizada pela sua subordinação às economias mundiais, responsáveis pelas diferentes formas de desigualdades sociais, importadas para o contexto social brasileiro, e foram postas em prática nas relações de trabalho, representadas, inclusive, pela escravidão de povos africanos usados como força de trabalho como maneira de transplantar para o Brasil o modo constitutivo de sociedade definido pelos povos que chegaram ao território para colonizá-lo. Com relação a isso, Sodré (1980) afirma que:

A sociedade brasileira dos primeiros tempos da chamada colonização nasceu da transplantação dos elementos humanos africanos e europeus: os primeiros forneceram a massa da classe dominada, a que concorreu com o trabalho; os segundos forneceram a maioria absoluta dos que concorreram com a propriedade, a classe dominante. [...]. Trata-se, portanto, e fundamentalmente, de uma sociedade transplantada: uns chegam para serem escravos; outros, para serem senhores, ou encontram condições para tal (SODRÉ, 1980, p. 135-136).

Dessa forma, fica evidente que o modelo de produção brasileiro foi estruturado, desde suas raízes, de modo desigual perante interesses de classes dominantes. Dessa forma, é possível relacionar o trabalho escravizado, a monocultura, a grande propriedade

e o mercado externo como os meios fundamentais de sustentação do sistema imperialista. “Também, identificam-se que seus principais pilares continuam se perpetuando na sociedade, pois a propriedade privada segue intocável para satisfazer os interesses do grande capital em ter o domínio territorial dos países” (D’ávila, 2018, p. 24).

Sodré (1980) também menciona que existem três aspectos fundamentais para a formação da sociedade brasileira, importantes para entender o modelo de produção em território nacional: “o desenvolvimento desigual na formação do Brasil, a existência de etapas diferentes de desenvolvimento da história e, por último, o processo de transplantação do modelo europeu para a formação social interna” (D’ávila, 2018, p. 24).

D’Ávila (2018) considera relevante, para o entendimento da formação da sociedade do Brasil, os estudos de Octávio Ianni (1980), os quais se referem especialmente ao aspecto escravocrata da formação social brasileira. De acordo com o autor:

as formações sociais escravistas tornaram-se organizações político-econômicas altamente articuladas, com os seus centros de poder, princípios e procedimentos de mando e execução, técnicas de controle e repressão. Independentemente dos graus e maneiras de vinculação e dependência das colônias, em face da metrópole, é inegável que em cada colônia organizou-se e desenvolveu-se um sistema internamente articulado e movimentado de poder político-econômico (IANNI, 1980, p.157-158. *In*: D’ávila, 2018, p. 24).

Dessa forma, com base nos estudos de Ianni (1980), entende-se que um traço específico da realidade brasileira é a interdependência entre o trabalho escravizado e o trabalho livre dependente dos centros de poder. D’Ávila (2018) também enfatiza o fato de que a sociedade brasileira foi o resultado de relações que serviram para o desenvolvimento da Europa, como o trabalho escravizado, interesses internos e externos ao território brasileiro e extração de minérios naturais que foram fonte de riqueza material para países europeus.

Devido ao fato de ter exercido a “função” de país colonizado, o Brasil foi inserido tardiamente no mercado global, quando comparado com diferentes países europeus, afinal a formação social brasileira foi desenhada em prol de servir como provedora de interesses internos dos países colonizadores e, inclusive, ser dependente de tais interesses. Para Ianni (1980), essa relação de dependência é descrita da seguinte forma:

[...] de qualquer maneira, desde o princípio, as sociedades do Novo Mundo estão atadas à economia mundial: primeiro à mercantilista e depois à capitalista. [...] Por isso, no primeiro instante as formações sociais escravistas do Novo Mundo são essencialmente determinadas pela reprodução do capital mercantil. E, no segundo momento, a partir do século XVIII, as formações

sociais escravistas passam a ser decisivamente determinadas pelas exigências do capital industrial, em expansão na Europa e, principalmente, na Inglaterra (IANNI, 1980, p. 162. *In*: D'Ávila, 2018, p. 24-25).

D'Ávila (2018) enfatiza que, no período em questão, houve uma contradição estrutural no processo de transformação do trabalho escravizado em trabalho livre no Estado brasileiro, visto que havia exigências para a continuação da escravidão, em contraposição ao estabelecimento do capitalismo. De acordo com a autora, a Inglaterra exerceu pressão para a abolição, e esse movimento “indicava traços de criação do trabalho livre, segundo os ideais liberais. Até então, a cultura escravocrata brasileira representava a possibilidade de poucos usufruírem dos direitos sociais, políticos e econômicos” (D'Ávila, 2018, p. 25).

Com o capitalismo, muitas mudanças sociais ocorreram no Brasil:

Em diálogo com o processo de formação do Estado brasileiro, o sociólogo Florestan Fernandes (1972) explica que a relação de dependência do Brasil para com os países capitalistas europeus é o resultado da busca brasileira pelos processos de desenvolvimento e modernização. Esse processo é denominado por ele de “europedização”, que foi o processo de transição do modelo europeu para a sociedade brasileira por meio da modernização do país. Assim, o Brasil buscou o seu próprio desenvolvimento olhando para outras realidades sociais (D'Ávila, 2018, p. 25).

O movimento de olhar para outras realidades sociais, de acordo com Fernandes (1972), “matizava os novos laços de dependência colonial, aos poucos iria adquirir o significado e as proporções de um amplo processo de transplantação de gente, de técnicas ou instituições sociais e de ideais de vida da Europa para o meio brasileiro” (Fernandes, 1972, p. 12. *In*: D'Ávila, 2018, p. 25).

De acordo com D'Ávila (2018), o vínculo entre a classe burguesa brasileira e o domínio do capital internacional foi organizado de modo a conduzir a economia interna do Brasil e fez com que as políticas fossem pensadas com base em fatores externos, assim, houve uma consolidação de um tipo de economia nacional que apresentava uma enorme dependência dos grandes países capitalistas.

O capitalismo foi plenamente consolidado após a Guerra Fria (1947-1991), um período histórico definido por revoluções, guerras e golpes. Mundialmente, o sistema capitalista precisava ser mantido por meio da força de trabalho e riquezas naturais; nacionalmente, o Brasil contribuiu para que o processo internacional se concretizasse por meio de exportação de mercadorias primárias. Dessa forma, conclui-se que o capitalismo

brasileiro se desenvolveu a partir de suas condições materiais naturais da época, o que ocasionou efetivação desigual e dependente (D'ávila, 2018).

Com relação ao liberalismo brasileiro, Fernandes (1972) ressalta a superação de características coloniais da formação social, além de que:

[...] servia como um disfarce para ocultar a metamorfose dos laços de dependência colonial, para racionalizar a persistência da escravidão e das formas correlatas de dominação patrimonialista, bem como para justificar a extrema e intensa concentração de privilégios econômicos, sociais e políticos na aristocracia agrária e na sociedade civil, que lhe servia de suporte político e vicejava à sua sombra (Fernandes, 1972, p. 13. *In*: D'ávila, 2018, p. 26).

Depois de amplas reformulações no liberalismo, o neoliberalismo foi desenvolvido como campo teórico e prático com os mesmos princípios do liberalismo, mas com a proposta de intensificar a liberdade de mercado, aumentar o poder da propriedade privada e anular o poder do Estado como meio de gerenciar a própria economia (D'ávila, 2018). Nesse sentido, “o Estado adquire todas as características de um aparelho administrativo das classes e grupos dominantes, ou dos blocos de poder predominantes em escala mundial” (Ianni, 1999, p. 21).

No Brasil, a Ditadura Militar (1964-1985) configura-se por ser um momento de extremo autoritarismo devido a diversos fatores, entre eles a repressão de lutas sociais. De acordo com Bauer (2012), essa característica autoritária do sistema ditatorial relaciona-se com o capitalismo, visto que “o Estado capitalista é essencialmente um Estado opressor, um efetivo instrumento de dominação e manutenção dos interesses da burguesia” (Bauer, 2012, p. 111).

Com a modernização do país no século XIX, o Estado brasileiro passou por grandes reformas políticas, sociais e econômicas que buscaram incorporar o modelo de produção monopolista e financeiro:

[...] pode-se afirmar que, pela origem, natureza e desenvolvimento, o capitalismo monopolista no Brasil é financeiro e de Estado e os seus artífices não toleram quaisquer questionamentos que, democraticamente, possam desfigurar os seus elementares interesses. [...] O capital financeiro se concentra nas mãos de um pequeno grupo de burgueses brasileiros e estrangeiros que exerce o controle sobre todos os setores da economia e das mais variadas esferas da vida social (Bauer, 2012, p. 52).

D'Ávila (2018) afirma que, devido à natureza histórica da formação social brasileira, o imperialismo que se seguiu como o estágio atual do capitalismo no mundo

possui características que envolvem, principalmente, a produção de mais-valia, dada pela disseminação de empresas estrangeiras em diferentes países. No Brasil, a produção capitalista “assumiu um caráter ditatorial mascarado por um discurso primeiro populista e em seguida por um discurso democrático, em que se utiliza de dois mecanismos fundamentais para se fazer Estado: manipulação (consenso) e força (coerção)” (D’ávila, 2018, p. 29).

Nesse contexto, as políticas educacionais não tiveram consequência diferente da constituição da sociedade brasileira no geral, visto que também foram pensadas de modo a corresponder aos interesses da classe burguesa e de companhias privadas nacionais e internacionais. Dessa forma, a partir da influência de organismos internacionais da década de 1990, a política educacional teve como finalidade efetivar o projeto social da classe dominante (D’ávila, 2018).

Entre os organismos internacionais que divulgaram documentos com orientações de políticas de educação na década de 1990 estão a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)¹, o Banco Mundial² e a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal)³. De acordo com Libâneo *et al.* (2012), o principal fundamento que norteou a expansão da educação proposta por essas organizações foi a necessidade de pessoas qualificadas para uma sociedade tecnológica proveniente de um mundo globalizado:

A expansão da educação e da produção do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apoia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, ranking, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação sobretudo na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial (Libâneo *et al.*, 2012, p. 107).

Naturalmente, por se tratar de um sistema econômico capitalista neoliberal, com caráter concorrencial, baseado na propriedade e direito privados, a formação dos indivíduos é direcionada para o atendimento de grandes demandas e exigências do mercado e a seleção destes é feita por escolha entre os melhores, inteligência, elitismo psicocultural (seletividades meritocráticas). De acordo com Libâneo *et al.* (2012):

¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de concretizar a paz e a união entre todas as nações.

² O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que atua como principal organismo de financiamento de políticas educacionais mundiais.

³ A Comissão Econômica para a América Latina foi criada em 1948.

O ideal é a constituição de uma sociedade democrática, moderna e científica que efetivamente garanta a liberdade, a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento individual e a segurança dos cidadãos e seus bens. A fórmula política é a democracia da representação, em que o povo escolhe pelo sufrágio universal os que exercerão o poder. Essa fórmula só se sustenta, no entanto, com um moral solidária e agregadora entre os cidadãos da democracia e se houver certa socialização da economia que forneça condições materiais de existência (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 102).

3.3. Processos e bases legais fundamentais para a elaboração dos PCNs

O período circunstanciado entre a segunda metade da década de 1990 e o ano de 2018, antes da institucionalização oficial da BNCC, teve nos PCNs a principal referência curricular para os professores em sala de aula, já que foram elaborados com a intenção de uniformizar o currículo nacional a partir da determinação de um conteúdo mínimo para a Educação Básica.

De acordo com Bonamino e Martinez (2002), nos anos 1980, período histórico marcado pela redemocratização política no Brasil devido ao fim da Ditadura Militar (1964-1985), políticos dos diferentes níveis de governos (nacional, estadual e municipal) passaram a pensar em mudanças de melhoria da educação em escolas públicas que envolvessem a estrutura e os currículos até então predominantes.

Para Bonamino e Martinez (2002), os processos internos que pavimentaram as discussões e a elaboração dos PCNs que merecem destaque referem-se à relação entre o CNE e o MEC. O primeiro órgão de Estado, fundado em 1995, tinha papel deliberativo e consultivo; o segundo fora criado para ajudar o CNE a se aproximar das realidades nacionais.

O primeiro problema apontado pelas autoras se deu na definição de competências: “Se de acordo com a Lei n. 9.131/1995 compete ao CNE deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, essas diretrizes tinham chegado aos conselheiros por via indireta e após terem passado por um processo longo de elaboração e de detalhamento” (Bonamino; Martinez, 2002, p. 371). Isso significa que, antes de os PCNs chegarem ao CNE, eles já haviam passado por um longo processo de elaboração complexa, e isso causou ruídos entre o MEC e CNE porque os PCNs deveriam ter um caráter mais geral de modo a orientar conteúdos mínimos para a educação:

A análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento

invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNs (Bonamino; Martinez, 2002, p. 372).

Para o CNE, mais do que ver os PCNs serem aplicados nas escolas, era fundamental realizar a discussão sobre os conteúdos específicos e a constituição geral desse documento. Por fim, como solução para os ruídos entre esses dois órgãos educacionais, a Câmara de Educação Básica definiu a não obrigatoriedade dos PCNs e a relevância da proposta pedagógica da escola. Entretanto, as autoras afirmam que:

os desentendimentos entre o MEC e o CNE em torno das definições curriculares ilustram a lógica implícita à política educacional do governo, a partir da segunda metade dos anos de 1990: excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica (Bonamino, 2001) (Bonamino; Martinez, 2002, p. 373).

De acordo com a introdução do referido documento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, consta-se o seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual (PCN, 2001, p. 13).

Desse modo, o texto oficial concentra-se na denominação dos PCNs como “um referencial de qualidade para a educação”, além de determinar a funcionalidade deles para a promoção de discussões, pesquisas e recomendações como forma de estabelecer um contato entre professores e a produção pedagógica da época.

Em dezembro de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, uma versão preliminar dos PCNs para o Ensino Fundamental elaborada por professores e especialistas foi enviada para análise de professores e especialistas de universidades e de secretarias de educação. De acordo com Bonamino e Martinez:

Da consulta feita pelo MEC resultou uma série de pareceres, que foram discutidos pela Secretaria de Ensino Fundamental nas unidades federativas. 1 De posse dos pareceres recebidos e das conclusões de encontros com especialistas, acadêmicos e professores, o MEC reelaborou a versão preliminar dos PCNs, considerando as observações, críticas e sugestões encaminhadas. A nova versão dos PCNs foi então apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em setembro de 1996, para que deliberasse sobre a proposta (Bonamino; Martinez, 2002, p. 369).

Essa outra versão, conforme apontado no trecho supracitado, resultou da assimilação desse debate promovido com os seguimentos dedicados à educação – mormente especialistas e acadêmicos, e após concluída foi novamente discutida por profissionais de diferentes níveis e conhecimentos técnicos da educação. Em 1997, os PCNs para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano foram consolidados em 10 volumes, e em 1998 se deu a consolidação dos 10 volumes dos PCNs para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Assim, em 1997 todos os professores do Brasil receberam o documento produzido para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Menos de um ano depois, disponibilizou-se o material para o Ensino Fundamental Anos Finais (Brasil, 1998).

Dada a importância dos PCNs para o Ensino Fundamental, primeiro documento publicado e aprovado, faremos uma análise da Introdução, cuja proposta é apresentar os princípios gerais que nortearam os parâmetros curriculares estabelecidos.

O primeiro ponto relevante é a declaração de que a Constituição Federal, o Plano Decenal de Educação e a LDB são citados como documentos que serviram de apoio e justificativa para a elaboração e fixação dos parâmetros educacionais a nível de matéria curricular:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (Brasil, 1997, p. 14).

Além disso, o documento dos PCNs, para determinar as suas responsabilidades curriculares, cita que a LDB prevê que uma formação básica comum deve ser fornecida a todos os cidadãos:

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (Brasil, 1997, p. 14).

Com relação às responsabilidades curriculares, Bonamino e Martinez (2002) salientam que tanto o CNE quanto o MEC usam os mesmos artigos para justificar a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental:

em 1997, o CNE já tinha assumido o processo de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino fundamental como parte de suas atribuições legais diretas, e tinha procurado imprimir a elas uma perspectiva descentralizada e colaborativa. Curiosamente, entretanto, o MEC invoca, no mesmo período, os mesmos artigos da CF e da LDB para justificar o fato de ter tomado para si a tarefa de fixar centralmente as diretrizes e os conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Bonamino; Martinez, 2002, p. 379-380).

O segundo ponto relevante é a ênfase dada pelos PCNs para a formação comum de abrangência nacional:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (Brasil, 1997, p. 10).

Entretanto, o documento enfatiza que o currículo proposto permite flexibilização: “Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola.” (Brasil, 1997, p. 26).

Dessa maneira, os PCNs buscam afirmar que há unidade na diversidade, isto é, por meio da construção de uma unidade, esse documento tem a intenção de garantir o respeito à diversidade integrando as diferentes dimensões culturais às atividades educacionais (Brasil, 1997).

Com relação à aparente contradição no texto dos PCNs ser composto de metodologias e conteúdos com grande detalhamento dentro de cada área curricular do Ensino Fundamental, mesmo que este enfatize que não se trata de uma proposta curricular homogênea e obrigatória, Bonamino e Martinez (2002) afirmam que “o que se percebe é uma ênfase significativa no princípio de igualdade, traduzido na preocupação com uma proposta curricular de caráter universal para o ensino de conteúdos comuns a todos” (p. 381).

É importante para esta pesquisa, neste ponto, debruçar nas bases legais fundamentais para a elaboração dos PCNs do Ensino Médio.

Conforme expresso no próprio documento oficial do PCNs, a partir da década de 1980 em diante, o Brasil passou a sofrer com os avanços tecnológicos provenientes da chamada Terceira Revolução Técnico-Industrial, que provocou mudanças profundas nas

áreas do conhecimento. Assim, profissionais da Educação, orientados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, estabeleceram alguns dos princípios gerais para a reformulação dos currículos do Ensino Médio:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCN, 2000, p. 5).

Neste sentido, os PCNs concentram-se na formação geral do aluno do Ensino Médio de modo a prepará-lo e capacitá-lo a usar tecnologias em diferentes áreas de atuação.

Com relação aos processos que antecederam a elaboração dos PCNs do Ensino Médio, o documento oficial destaca que a equipe técnica responsável pelo desenvolvimento dessa nova concepção foi formada por profissionais e técnicos de níveis de ensino diferentes, como forma de contemplar a funcionalidade dos PCNs de estabelecer um diálogo entre os profissionais de diferentes níveis e setores da sociedade ligados à educação. Dessa forma, na primeira reunião determinou-se a necessidade de considerar as diferenças regionais para a proposta do Novo Ensino Médio:

A primeira versão da proposta de reforma foi elaborada pelo então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, professor Ruy Leite Berger Filho, e pela coordenadora do projeto, professora Eny Marisa Maia.

Propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Foram convidados a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa, os quais atuaram como consultores especialistas (PCN, 2000, p. 7).

A primeira etapa da elaboração dos PCNs para o Ensino Médio contou com debates entre professores, técnicos e consultores especialistas que trabalhavam com o Ensino Médio. Após a finalização desta primeira etapa, os documentos foram analisados pelo Consed. Além disso, debates públicos com a participação da população foram promovidos em prol de incluir “os sindicatos de professores, a associação de estudantes secundaristas, representantes de escolas particulares e outros segmentos da sociedade civil” (PCN, 2000, p. 8) para a apresentação da nova proposta da reforma curricular.

Os trabalhos de elaboração da reforma foram concluídos em junho de 1997, a partir de uma série de discussões internas que envolveram os dirigentes, a equipe técnica de coordenação do projeto e os professores consultores.

O documento produzido foi apresentado aos Secretários de Educação das Unidades Federadas e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 7 de julho de 1997, solicitando-se o respectivo parecer. Nessa etapa, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica trabalhou integradamente com a relatora indicada pelo Conselho, a professora Guiomar Namó de Mello, em reuniões especialmente agendadas para este fim e por meio de assessorias específicas dos professores consultores especialistas.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 1/06/98 – Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se a elaboração da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98 e à qual o Parecer se integra (PCN, 2000, p. 8).

Assim, no ano de 1997, concluiu-se a elaboração do documento dos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, e em 1998 foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o documento oficial dos PCNs para o Ensino Médio, toda a fundamentação legal do conteúdo se deu com base na LDB (Lei n.9.394/1996), a qual determina a etapa do Ensino Médio como educação básica:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio (Brasil, 1996).

Vale mencionar que, na década de 1990, momento histórico da elaboração dos PCNs, o país sequer oferecia cobertura para o Ensino Médio. Em outras palavras, nesse contexto, ainda era um desafio para jovens brasileiros entre 15 e 17 anos frequentar/concluir o Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 12). Momento este, conforme mencionado anteriormente, em que o mundo estava em processo de globalização, revolução tecnológica e no qual implementavam-se novas formas de socialização e processos de produção. Dessa forma, os PCNs para o Ensino Médio foram pensados e desenvolvidos:

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 13).

Considera-se relevante mencionar que, com advento da LDB em 1996, os profissionais da educação que pensaram e elaboraram os PCNs estabeleceram a construção de competências que se manifestam em habilidades básicas, técnicas ou de gestão, tendo como alicerce uma Base Nacional Comum, conforme indicado no artigo 26 da LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Dessa maneira, conforme documento oficial dos PCNs, a Base Nacional Comum tem caráter de fornecer uma formação geral ao educando por meio do desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os cidadãos brasileiros. “A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional.” (Brasil, 2000, p. 17).

Além do mais, a organização dos conhecimentos a serem parte da formação geral dos estudantes passaram a ser organizados em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com os PCNs, “O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução n. 03/1998 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.” (Brasil, 2000, p. 18).

3.4. Processos e bases legais fundamentais para a elaboração da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial de caráter normativo instituído oficialmente em 2018 como referência obrigatória para formulação dos currículos, dos materiais didáticos e das posturas pedagógicas de educação básica das instituições escolares em todo o território nacional.

De acordo com o próprio documento, o preceito básico da BNCC é padronizar as aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver no decorrer das etapas da educação básica. Além disso, outra contribuição importante do documento

é alinhar “outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2017, p. 8).

Para padronizar as aprendizagens que todos os estudantes brasileiros devem ter acesso e desenvolver ao longo da educação básica, a fim de que esses indivíduos se constituam como cidadãos, os conteúdos básicos foram organizados por habilidades e competências. Para tanto, a BNCC declara levar em consideração as mudanças e os desafios da sociedade contemporânea.

De acordo com a versão final do documento oficial que se encontra no *site* do MEC, o significado de competência é:

[...] 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, 2017, p. 6).

Dessa forma, como explicita o professor Lino de Macedo (2018), competência é a capacidade de resolver situações desconhecidas ou novas tarefas de maneira efetiva, levando em consideração os valores, os riscos, os prazos, as pessoas etc.

Já a habilidade, segundo Macedo (2018), é o domínio do procedimento de acordo com o contexto em que se está inserido, em outras palavras, é compreender um enunciado e realizar ações conforme a interpretação.

Na BNCC, a descrição do desenvolvimento dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento, está estruturada em habilidades e competências. Daí a importância de se conceituar esses termos, uma vez que são declaradamente a base para nortear os educadores a trabalhá-las em união, e não de forma fragmentada, a fim de desenvolver integralmente os estudantes de todo o Ensino Básico brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com base nos estudos descritos até aqui, os quais determinam que toda política pública é composta de dois momentos (o primeiro de análise crítica dos processos que envolvem a produção das políticas públicas, e o segundo que procura identificar a luta social que esteve como pano de fundo para a política educacional), a partir deste ponto, dissertaremos sobre o primeiro momento, que envolve a análise de como se deu a constituição da BNCC. Portanto, consideramos importante apresentar uma

contextualização acerca da elaboração, dos processos de desenvolvimento, das pessoas e entidades públicas e particulares envolvidas, para, então, entender como se deu a implementação dessa política educacional.

Primeiro, convém mencionar que a Constituição Federal de 1988 já previa, no artigo 210, a implementação de um documento que assegurasse o ensino de determinados conteúdos considerados básicos para o Ensino Fundamental: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A partir da mesma linha de pensamento, o capítulo II, seções I e IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), que define a formação básica e a formação no Ensino Médio, em especial, os artigos 26, 35-A e 36 também definem a institucionalização de currículos de acordo com uma Base Nacional Comum Curricular.

No artigo 26, referente às disposições gerais da Educação Básica, cuja alteração da redação se deu a partir da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada durante o governo Dilma Rousseff, determina que os currículos da educação básica devem ter base nacional comum considerando as diversidades das realidades local, social e individual da instituição de ensino e corpo estudantil:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Além disso, o artigo 26 teve outras alterações relevantes, entre elas, o sétimo parágrafo determina que a inclusão de temas transversais em pesquisas e projetos fica a critério dos sistemas de ensino, incluído pela Lei n. 13.415, de 2017, sancionada durante o governo Michel Temer. No parágrafo oitavo, incluído pela Lei n. 13.006/2014, sancionada durante o governo Dilma Rousseff, torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional. O parágrafo nono, incluído pela Lei n. 14.164, de 2021, sancionada no governo Jair Messias Bolsonaro, determina que haja a inclusão de conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher, como temas transversais. O parágrafo décimo torna obrigatória a aprovação do Conselho Nacional de Educação e a homologação pelo Ministro de Estado da Educação de qualquer inclusão de novos componentes curriculares, incluído pela Lei n. 13.415, de 2017, sancionada durante o governo Michel Temer.

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no artigo 35-A, seção IV do Ensino Médio, cuja inclusão se deu a partir da Lei n. 13.415/2017, sancionada durante o governo Michel Temer, são determinados os termos “direitos e objetivos de aprendizagem” para fazer menção às finalidades da educação e, ainda, há a definição de quatro nomenclaturas para fazer referência às áreas de conhecimento para o Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

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

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

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

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

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

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 1996).

Com relação a Linguagens e suas Tecnologias, área de interesse desta pesquisa, faz-se necessário salientar que as aprendizagens dessa área são organizadas dentro dos seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Ainda com relação ao artigo 35-A, consideram-se relevantes os parágrafos que se relacionam ao componente curricular de Língua Portuguesa. O parágrafo primeiro define que a parte diversificada dos currículos, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. O parágrafo terceiro define que o ensino da língua portuguesa deve ser obrigatório nos três anos do Ensino Médio e assegura às comunidades indígenas,

também, a utilização das respectivas línguas maternas. O parágrafo sexto indica que, a partir da BNCC, a União estabelecerá os padrões-referência nos processos nacionais de avaliação de desempenho esperados para o Ensino Médio. O parágrafo sétimo estabelece que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral, por meio de um trabalho voltado para a construção do projeto de vida e formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do aluno. O parágrafo oitavo determina que as redes de ensino organizarão os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa dos alunos por meio de diversos tipos de atividades, a fim de que eles demonstrem ao final do Ensino Médio: o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Por fim, o artigo 36 da LDB/96, cuja inclusão se deu a partir da Lei n. 13.415, de 2017, sancionada durante o governo Michel Temer, institui que o currículo do Ensino Médio deve ser composto da BNCC e Itinerários Formativos de diferentes arranjos curriculares e organizados conforme a relevância para o contexto local.

É importante para esta pesquisa o parágrafo primeiro do artigo 36, pois determina que os sistemas de ensino podem organizar as áreas e as competências e habilidades de acordo com seus próprios critérios, dessa forma esse texto faz referência aos saberes e à capacidade de mobilizá-los que os alunos devem aprender no decorrer da Educação Básica.

Art. 36. [...]

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

[...]

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

[...] (Brasil, 1996).

Com base nos textos legais analisados até aqui, o documento da BNCC foi desenvolvido sob a coordenação do MEC e com a colaboração de educadores, especialistas e acadêmicos de todas as regiões do país, assim a sua versão final foi publicada oficialmente no dia 6 de abril de 2017. Entretanto, ainda antes da publicação final, muitos processos, que demoraram cerca de três anos, envolveram o

desenvolvimento da BNCC. Aqui, explicitaremos cada uma das etapas e entidades envolvidas.

Em setembro de 2015, a primeira proposta preliminar do documento da BNCC foi divulgada pelo MEC. A fim de efetivar uma elaboração coletiva, o MEC contou com o apoio da Universidade de Brasília (UnB) para disponibilizar na internet um portal de consulta pública sobre a BNCC, dessa forma foi feita uma coleta de dados a partir de cerca de 4,2 milhões de contribuições de professores, estudantes, pais, organizações da sociedade civil, pesquisadores e escolas públicas e privadas. Os responsáveis por reunir os dados iniciais e elaborar a proposta preliminar foram 116 especialistas de mais de 35 universidades, além disso a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)⁴ e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)⁵ foram os órgãos que atuaram junto ao MEC para elaboração do documento. Tal documento, depois de concluído, foi submetido à consulta pública e, em seguida, ao parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶. Além disso, duas outras entidades tiveram participação direta na avaliação da primeira versão do documento: Movimento Pela Base⁷ e Todos pela Educação, esta parte da Fundação Lemann⁸ (G1, 2015).

Em maio de 2016, a segunda proposta preliminar do documento da BNCC foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC), assim como na primeira vez, a plataforma de consulta pública também ficou aberta até março de 2016 para recebimento de contribuições de membros da sociedade, como estudantes, pais, professores, escolas públicas, organizações da sociedade civil e científica e pessoas físicas interessadas no assunto. Depois, em setembro de 2015, pesquisadores da UnB sistematizaram os dados e fizeram a produção e a divulgação da segunda proposta preliminar com a incorporação de ideias e informações disponibilizadas na base de consulta pública. Na sequência, de 2 a 15 de dezembro de 2015, o documento foi analisado pelas secretarias municipais e

⁴ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos que representa os gestores dos municípios brasileiros por meio da integração entre os dirigentes municipais de educação para defesa de uma educação pública de qualidade.

⁵ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) é uma associação de direito privado sem fins lucrativos que promove a integração das redes estaduais de educação para a construção de políticas nacionais de educação.

⁶ O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão de Estado que busca alternativas e mecanismos para assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento da educação nacional.

⁷ O Movimento pela Base é uma organização não governamental e apartidária de pessoas e instituições privadas, como Fundação Lemann, Itaú Trabalho e Educação e Instituto Natura.

⁸ A Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, pertencente à Fundação Lemann, uma organização de filantropia familiar que busca a garantia de aprendizagem de todos os estudantes do Brasil.

estaduais de ensino por meio de debates que mobilizaram as escolas de todo o Brasil. O segundo documento preliminar foi avaliado pelo Conselho Nacional de Educação (Moreno, 2015).

A seguir apresentamos um resumo das etapas de elaboração da Base Nacional de 2016:

Quadro – Elaboração da Base Nacional de 2016

Junho de 2015: nomeação da comissão de especialistas
15 de setembro de 2015: divulgação da proposta preliminar para consulta pública
15 de dezembro de 2015: coleta dos primeiros dados da consulta pública para análise e recebimento dos pareceres críticos de especialistas de fora das comissões
Março de 2016: mais uma rodada de coleta de dados da consulta pública e elaboração da segunda versão da proposta
Abril de 2016: seminários nos estados para as últimas contribuições das redes estaduais e municipais de ensino
Mai e junho de 2016: elaboração da versão final do documento
24 de junho de 2016: prazo final para aprovação da Base no Conselho Nacional de Educação

Fonte: MORENO, Ana Carolina. 119 mil docentes já acessaram texto que formará currículo escolar. *G1*. São Paulo, 1º dez. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/base-nacional-ja-teve-acesso-de-119-mil-docentes-analise-comeca-dia-15.html>. Acesso em: jan. 2023.

Em abril de 2017, a terceira e última versão da BNCC foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação para avaliação. Para que isso ocorresse, alguns processos foram contemplados: de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 foram realizados 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação com a participação de cerca de 9 mil professores, gestores e especialistas para discutir e contestar pontos relevantes da segunda versão da BNCC (Brasil, 2022).

Em agosto de 2016, o MEC reuniu especialistas para o início da redação colaborativa da terceira versão do documento da BNCC, a qual foi fundamentada na

segunda versão e nas discussões movimentadas pelos seminários anteriormente realizados. Assim que o documento foi finalizado, ele foi entregue ao CNE e, depois da avaliação e de cinco audiências públicas regionais que oportunizaram a coleta de mais sugestões de especialistas em educação básica, a versão final ficou pronta e foi entregue pelo MEC, em abril de 2017, ao CNE. A etapa seguinte contemplou um parecer e um projeto de resolução do CNE sobre a última versão da BNCC (Brasil, 2022).

Desse modo, durante o governo Michel Temer, com o auxílio de Mendonça Filho, nomeado ministro da Educação, as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da BNCC foram homologadas em 20 de dezembro de 2017. Isso possibilitou aos educadores de todo o Brasil iniciarem, em 6 de março de 2018, o processo de formação e capacitação para a compreensão da implementação e adequação dos currículos escolares com base no novo documento normativo (Brasil, 2022).

Já a terceira e última versão do Ensino Médio foi entregue pelo MEC em 2 de abril de 2018 ao CNE, para que houvesse o processo de audiências públicas voltadas para debates acerca do conteúdo. No dia 2 de agosto de 2018, professores, gestores e técnicos da educação de escolas de todo o território brasileiro se reuniram em diferentes comitês para a discussão da BNCC do Ensino Médio. Essa mobilização resultou na contribuição de profissionais que atuam diretamente em redes de ensino públicas com a sugestão de melhorias para o documento por meio do preenchimento de formulários *on-line*. Dessa forma, ainda durante o governo Michel Temer, com o auxílio de Rossieli Soares da Silva, nomeado ministro da Educação, o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologado em 14 de dezembro de 2018 (Brasil, 2023).

3.4.1. Papel das instituições internacionais nas políticas educacionais brasileiras

Como visto, as instituições internacionais passaram a desempenhar um papel incisivo nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, momento amplamente marcado por amplas mudanças econômicas e sociopolíticas neoliberais.

Além de leis e diretrizes (analisadas na sequência), que serviram como respaldo para a elaboração da proposta e redação da BNCC, uma política pública inédita importante para a elaboração de currículos educacionais da Educação Básica, atores da iniciativa privada, como conglomerados empresariais de diversos setores, organizações civis de diversas naturezas e fundações filantrópicas vinculadas ao capital privado,

realizaram parcerias com o poder público e engajaram-se na elaboração da BNCC por conta de interesses específicos (Rodrigues, 2020).

De acordo com Moraes (2001), essa atuação tão incisiva de entidades de interesses particulares não ocorreu por uma motivação aleatória, mas sim devido a uma articulação econômica, social e política que se deu desde a formação social do Brasil como um país colonizado que servia, resumidamente, para suprir necessidades de países estrangeiros. O autor aponta que as entidades que atuam, na contemporaneidade, com mais proximidade ao poder público são o Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)⁹ e Unesco:

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Europeia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação – e, sobretudo a chamada educação básica – nas atuais circunstâncias econômicas e políticas. Com mais ou menos transparência duas razões justificam tal centralidade. Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado (Moraes, 2001, p. 8-9).

Dessa forma, como destacado anteriormente, a educação passou a ser um produto diretamente relacionado às demandas do mercado, considerado por Moraes (2001) como insaciável.

Para tanto, de acordo com Pereira e Pronko (2014), o papel do Estado passou a ser redefinido em prol de atender aos interesses privados: “o Estado se converte em sócio e facilitador do investimento e da gestão privados, orientando os mercados, promovendo seu maior desenvolvimento, assegurando o cumprimento dos contratos e garantindo a observância dos princípios de uma economia saudável” (Pereira; Pronko, 2014, p. 78).

Dessa forma, vemos que a interferência das parcerias entre entidades privadas e o poder público se deu efetivamente pela força no crescimento do setor privado na educação, motivado por interesses que permeiam a necessidade de haver indivíduos capacitados para trabalhar a serviço da lógica capitalista:

[...] o papel do setor privado em educação cresce e se alarga, de um lado, mediante a capacidade de orientar corretamente a adequação das oportunidades de aprendizagem oferecidas às necessidades da atividade econômica, aumentando-se a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim

⁹ O Fundo das Nações Unidas para a Infância foi criado em 1946

redefinida “qualidade”; de outro lado, favorecendo a expansão dos provedores privados de educação, dentro e fora do sistema educacional, por meio da criação e aprimoramento das “oportunidades de aprendizagem” em mercados formais e informais de formação (Pereira; Pronko, 2014, p. 108).

Entretanto, mais do que apenas capacitar mão de obra para gerar crescimento econômico, existem algumas pressões sobre a educação exercidas pelo mercado neoliberal relacionadas ao grande quadro de desigualdade que, fundamentalmente, é o resultado da herança histórica da composição social de países em desenvolvimento, incluindo o Brasil.

O fato é que a globalização tem provocado um quadro dramático de desemprego e exclusão social que tende a intensificar-se, sobretudo nos países pobres, caso não ocorram ações que ponham a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social. Tais medidas, no âmbito da educação, têm sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Libâneo *et al.*, 2012, p. 65).

Para tanto, como apresentado anteriormente, desde a colonização do Brasil sempre houve dependência ao capital estrangeiro devido à conciliação de interesses por parte de classes sociais dominantes:

A forma de organização histórica do Estado traduz os interesses das classes dominantes não de modo mecânico, mas por meio de uma relação de força, principalmente da disputa entre público e privado. Desse modo, o Estado não só obriga, mas educa, direcionando políticas de sobreposição de uma classe sobre outra. E o capital determina a educação colocando exigências específicas a ela. (D’ávila, p. 32, 2018).

De acordo com Gentili (2002), é exatamente nesse ponto em que se pode observar mecanismos de ação neoliberais postos em prática atualmente, visto que a transferência de responsabilidades que deveriam ser do Estado para entidades privadas concede poder para a elaboração de propostas políticas, que carregam cunhos ideológicos de interesse para as classes dominantes, transformando, assim, a escola em produtora de “produtos”, isto é, indivíduos que contemplem necessidades do mercado:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma reforma de política cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias

[...] Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (Gentili, 2002, p. 244-245).

Nota-se, por meio do excerto de Gentili (2002), um ponto significativo na desigualdade entre a educação pública e a privada: a natureza política no sistema de ensino, explicada por Silva (1995) a partir do fato de que as escolas privadas não são, necessariamente, mais eficientes que as escolas públicas por conta de sua qualidade intrínseca, mas porque elas são o resultado da aplicação de recursos decorrentes de ações de grupos privilegiados que têm condições para financiar a educação conforme seus próprios interesses de modo a resultar em relações desiguais de poder.

Vele destacar que Silva (1995) ainda explica que, diferentemente da escola privada, a pública serve a uma população que está em uma posição subordinada ao sistema de poder, por isso não tem os mesmos recursos e benefícios que a privada tem. Quanto a esta, como se sabe ao olhar para a realidade brasileira, tem maior qualidade de educação e saúde, porém com restrição a grupos privilegiados. “Assim, a oposição entre o ensino público e o privado nasce e se explica a partir de uma trajetória histórica marcada por um sistema sócio-político-econômico perverso e desigual que se reflete na educação.” (Roriz, 2020, p. 26).

Dessa forma, as políticas educacionais de caráter neoliberal têm sido implementadas em países em desenvolvimento, inclusive no Brasil, a partir da influência de organismos internacionais como forma de alívio à pobreza. Para Silva (2018), a parceria entre organismos públicos e privados:

[...] aprofunda cada vez mais a aproximação dos governos nacionais com os organismos internacionais, com os empresários e entes privados com ou sem fins lucrativos, o que torna o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil. Os acordos internacionais foram direcionando as reformas educacionais, os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos educacionais. Com os referidos acordos surgiram parcerias e financiamentos que buscaram concretizar políticas públicas em consonância com o ideário neoliberal, com o objetivo em promover projeto educacional para atender a organização social globalizada. Desta forma, os países periféricos, atingidos pelas influências desses setores, reconfiguraram seu papel e suas ações socioeconômicas (Silva, 2018, p. 43).

Com relação às políticas educacionais brasileiras, é possível observar que as discussões que envolvem a formulação, o financiamento e a organização da BNCC

perpassam por intervenções de organizações internacionais privadas. De acordo com Roriz (2020):

A agenda neoliberal de privatização e financeirização instalou uma política de intensificação da desigualdade social. O Banco Mundial e outros organismos iniciaram a formulação de estudos e intervenções visando a assegurar a coesão social e as bases de governabilidade dos países pobres, bem como garantindo o enfrentamento à pobreza e o crescimento econômico exigido para manter as taxas de lucro. Tais organismos e seus intelectuais fortaleceram as pesquisas para desenvolver uma base teórica que sustentasse os ajustes estruturais, em paralelo com a coesão social (Roriz, 2020, p. 28).

Com relação às instituições que atuaram junto ao poder público para o desenvolvimento da BNCC, estudos de D'ávila (2013), Rodrigues (2020) e Roriz (2020) apontam que diversas organizações participaram ativamente do processo de produção e implantação dessa política educacional, inclusive na elaboração de materiais didáticos, conteúdos para capacitação de docentes e programas de implementação prática da BNCC.

No *site* Movimento pela Base, uma organização não governamental e apartidária criada em 2013 com o objetivo de conceder apoio e monitoramento da implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio, são listadas as organizações que participam do conselho deliberativo, entre elas: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo. Além disso, há empresas doadoras: Fundação Roberto Marinho e Movimento Bem Maior. Por fim, algumas das empresas que compõem a rede são: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), Comunidade Educativa Cedac, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), Fundação Getúlio Vargas – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (FGV Ceipe), Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Singularidades, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (LEPES/USP), Todos Pela Educação, Vozes da Educação, entre muitos outros.

O estudioso Stephen Ball (2014) faz reflexões acerca do avanço e da inserção de inúmeros projetos e programas educacionais no pensamento educativo e ressalta que, embora nutridos de nobres intenções, eles evidenciam o crescimento do paradigma

gerencialista em nossa sociedade. Vale mencionar, neste contexto, que gerencialismo é definido como:

[...] ideologia essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (Newman; Clarke, 2012, p. 358).

Além disso, Ball (2014) ressalta que é crescente o número de políticas educacionais compreendidas como objetos de disputa por organizações internacionais de redes globais, as quais envolvem organismos transacionais, Organizações não Governamentais (ONGs), empresas prestadoras de serviços educacionais e grupos oportunistas (por exemplo, associações religiosas e entidades empresariais), que vendem “pacotes prontos” de educação a partir de discursos aderidos pelos indivíduos, pois jogam com a crença social de que o conhecimento é especiaria de presente e de futuro de uma sociedade de qualidade e bem posicionada em competições.

No entender de Ball (2014), a modernização por meio da internacionalização de políticas públicas se trata de uma governança que se configura de maneira menos verticalizada e mais horizontalizada no tocante às políticas educacionais no mundo capitalista e comandado pela globalização. Dessa forma, o autor considera que as fronteiras entre o privado e o público não estão bem delimitadas:

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas (Ball, 2014, p. 220).

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Tanto a elaboração de PCNs quanto a implementação da BNCC tiveram como um dos principais objetivos declarados melhorar a qualidade da educação em todo o território nacional. Tais documentos buscaram, de acordo com pesquisas levantadas até aqui, estabelecer uma base comum para orientar a elaboração dos currículos com uniformidade e confiabilidade, sem desconsiderar as especificidades locais de cada região. Com essa mudança, em especial a área de Linguagens e suas Tecnologias, não só os gêneros textuais, mas também os aspectos linguísticos e literários são definidos como partes integrantes do currículo previsto para cada ano do Ensino Básico do componente curricular de Língua Portuguesa.

Os motivos que levaram à escolha de certos conteúdos em detrimento de outros é objeto de análise deste trabalho, por isso faz-se necessário entender o que adeptos das teorias críticas do currículo têm defendido como pontos principais para a construção do currículo de Língua Portuguesa da Educação Básica brasileira.

Nesta seção optamos pelo desdobramento de tópicos que visam destrinchar desde a definição básica de currículo, para, na seção subsequente, entender a concepção de Língua e Linguagem, a finalidade do ensino do componente curricular Língua Portuguesa e, além disso, compreender o que os principais teóricos da área valorizam como composição do currículo de Língua Portuguesa propriamente dito.

4.1. Concepção geral de Currículo

Inicialmente, cumpre apontar as bases da concepção de currículo em uma abordagem tradicional, conforme Moreira e Santos:

[...] a organização do conhecimento escolar é tratada como um processo que, ao lado da seleção, define que tipo de conhecimento, em que sequência, em que forma e para quem pode ser ensinado. Os pressupostos que presidem essa abordagem estão ancorados na ideia de que a organização do currículo, em termos de sequência da apresentação dos conteúdos selecionados, tem de ser definida a partir de considerações sobre a estrutura lógica da disciplina e do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Além disso, de acordo com essa tradição, é necessário traduzir para uma linguagem mais simples o conhecimento científico, que só dessa forma se torna acessível à criança e ao adolescente (Moreira; Santos, 1998, p. 59).

As abordagens mais recentes vinculam a concepção de currículo a questões sociológicas, epistemológicas e políticas. O principal questionamento se dá a nível do “porquê” o conhecimento escolar foi organizado de tal forma, entretanto, sem desconsiderar o “como” esses conteúdos estão sistematizados. Dessa maneira, tais concepções consideram o currículo um produto de consequência do social e do cultural. Moreira e Silva ressaltam:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1994, p. 7-8).

Ademais, Moreira e Silva (1994) explicitam que o currículo não pode ser entendido separadamente da ideologia, da cultura e do poder.

A ideologia, de acordo com esses autores, relaciona-se ao fato de que as ideias carregam interesses, ou seja, carregam as visões de mundo do grupo que está em condição de vantagem diante da sociedade como um todo. Com base na significação apresentada, eles argumentam que as ideias transmitidas por meio da educação são o resultado do que a classe dominante define como meio de reproduzir a estrutura social já existente. Desse modo, os autores afirmam que “Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas” (Moreira; Silva, 1994, p. 21-22).

A cultura é entendida por Moreira e Silva como um conjunto dinâmico e evolutivo de conhecimentos e valores passados adiante a novas gerações de modo não problemático. Diante da compreensão crítica, a cultura não é única em uma sociedade, trata-se de um campo não universalmente aceito, visto que a sociedade é composta de diferentes grupos sociais com diferentes concepções de vida: “[...] a cultura é um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (Moreira; Silva, 1994, p. 23). Diante dessa perspectiva, o currículo educacional é a manifestação do conflito entre a manutenção e a superação das divisões sociais.

O poder, para Moreira e Silva, é a manifestação da “linha divisória” entre um grupo social formado por indivíduos que concentram o poder em suas mãos e um grupo social cujos indivíduos são subordinados às vontades e ao arbítrio do outro. No centro das relações de poder está o currículo, mas essas relações não são tão facilmente identificáveis.

Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (Moreira; Silva, 1994, p. 29-30).

As análises do currículo tradicional ainda vão além. De acordo com Ilari e Possenti, “Quando dizemos ‘conteúdos tipicamente escolares’ pensamos em conteúdos que se mantêm por longo tempo por uma tradição ligada mais à escola do que à prática, e com uma resistência obstinada à atualização” (Ilari; Possenti, 1987, p. 9). Desta forma, um dos pontos defendidos pelas teorias mais recentes da área é que os currículos das escolas necessitam conter conteúdos que sejam relevantes para a realidade atual do corpo estudantil e da sociedade. Isso inclui, necessariamente, a adequação dos conteúdos escolares ao desenvolvimento dos avanços científicos mais atuais não só da área das Linguagens, mas também dos diferentes campos de conhecimento. Além disso, tais conteúdos devem ser pensados de modo a promover o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos aprendizes (Postlethwaite, 1979).

Outro ponto relevante a ser considerado na produção dos currículos, o qual é amplamente destacado pelas teorias críticas, é o da mera transmissão de conhecimento dos saberes escolares, que se resumem à prática docente tradicional. A constituição e a organização do conhecimento escolar desconsideram a recontextualização dos saberes por parte das escolas, pois se fundamentam em relações hierárquicas e autoritárias entre professores, alunos e conhecimento, isso faz com que seja necessário trabalhar em conjunto em benefício de relações mais horizontais entre esses atores escolares (Moreira; Santos, 1998).

Como crítica ao modelo clássico de currículo, Moreira (1990) também destaca a supressão do conhecimento não escolar. De acordo com o autor, o questionamento às disciplinas tradicionais deve ser feito de modo que possamos criticar a aceitabilidade incondicional dessas disciplinas como se elas fossem eternas, independentemente dos

contextos históricos e sociais. Faz-se a sugestão do questionamento delas para que sejam ferramentas de conscientização e emancipação. Ainda segundo as afirmações de Moreira, o fato de disciplinas não escolares serem excluídas dos currículos favorece o insucesso e as desigualdades escolares.

Vale também considerar a concepção de currículo de José Gimeno Sacristán (2013). O autor vê o currículo como um instrumento de características complexas, os estudos sobre ele também o são, por isso a teoria a respeito desse documento seria uma “metateoria”, além disso considera relevantes os diversos discursos teóricos nacionais e internacionais para o entendimento de currículo. Para o autor, o currículo, além de ser um conceito teórico, é também uma “ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (Sacristán, 2013). Trata-se, portanto, de um instrumento organizador e unificador capaz de estruturar a escolarização, visto que é composto da organização de conteúdos selecionados que regulam a prática didática, a fim de que sejam abordados e aprendidos pelos estudantes em determinado tempo, obedecendo a certas exigências e proporcionando o que é considerado desenvolvimento escolar.

O conceito de currículo foi amplamente incorporado a partir do momento em que a escolaridade se tornou um fenômeno de massa (Kemmis, 1986), posto que a lógica “educação para todos” conversa com a lógica de igualdade que funciona a partir da dosagem e organização do sistema escolar.

Como menciona Sacristán (2013), a fim de promover o controle externo da organização do ensino e aprendizagem, o currículo envolve, por meio de uma ordem sequenciada de conteúdos, os principais agentes educacionais (alunos e professores), visto que a partir da implementação desse instrumento não é mais permitido ensinar qualquer coisa a qualquer ano escolar. Além disso, o currículo constitui “o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (Sacristán, 2013, p. 19).

Sendo assim, a escolha dos conteúdos que compõem o currículo nada mais é do que uma construção cultural, porque ela é selecionada de acordo com moldes particulares que, no fim, são convertidos ao “conhecimento escolar” por meio da intermediação de professores, materiais didáticos, atividades etc. que mantêm, ou não, a qualidade cultural primária do conteúdo em questão. Diante desse dado, Sacristán (2013) enfatiza a necessidade de qualidade e atratividade que tornem possível a difusão de conhecimentos sobre temas de caráter complexo, como orações subordinadas substantivas para alunos

do Ensino Médio. “A qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação” (Sacristán, 2013, p. 22).

Além dos professores, que fazem uma mediação imediata, existem determinadas políticas editoriais e culturais impostas pelas autoridades de educação que devem ser obedecidas pelos agentes educacionais. Essas políticas mostram-se associadas a contextos que predeterminam estruturas cristalizadas de aprendizagem consideradas “normais” devido à prevalência da tradição, por exemplo, alta carga horária de Matemática em comparação com a de História.

Com base nisso, o autor deixa claro que é necessário insistir que os objetivos educacionais não devem ser limitados aos conteúdos estabelecidos por tradições determinados nos componentes curriculares, afinal tais tradições merecem ser revisitadas e revisadas. Outro ponto que reflete a necessidade de analisar o conteúdo expresso no currículo é que, muitas vezes, as escolhas são determinadas por preferências, interesses e valores, tornando o instrumento idealizado, o que não condiz com a realidade. O currículo não deve ser apenas um texto, mas sim configurar um documento norteador que retrate a complexidade da realidade e que seja de fato possível de colocar em prática a fim de atingir objetivos claros do que se pretende atingir por meio da educação:

Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade.

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, é preciso ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos (Sacristán, 2013, p. 24).

Ademais, Sacristán (2013) enfatiza que o currículo é essencial para movimentar discussões, debates e ideias do que se considera relevante para a realidade da educação no mundo atual e, também, no futuro, visto que ele tem a finalidade de demonstrar os conteúdos que os alunos deveriam aprender na escola. De acordo com o autor, tal documento tem tamanha relevância a ponto de condicionar as práticas de educação, por isso torna-se determinante, inclusive, para a realidade do sistema de educação em que estamos inseridos.

Para o autor, “o currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (Sacristán, 2013, p. 10). Dessa forma, o currículo estabelece uma ligação entre cultura e sociedade, mas também relaciona a cultura dominante dos sujeitos, a sociedade do presente e do futuro e as possibilidades de conhecimento e expressão em oposição à ignorância. Com relação ao conceito de cultura, faz-se necessário entender que, além da propriedade econômica, existe uma propriedade cultural preservada pelas instituições educacionais que possibilitam que mecanismos de dominação sejam utilizados sem serem declarados (Apple, 1982). De acordo com Apple (1982), os conceitos sociais são pressupostos por condições econômicas que controlam a atividade cultural, mas isso não significa que a esfera cultural seja um reflexo das práticas econômicas, visto que é profundamente marcada pelas relações, ações, atividades e contradições humanas:

[...] só podemos compreender uma cultura efetiva e dominante se entendemos o processo social real de que ela depende: refiro-me ao processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande significado, e incidentalmente em nosso tipo de sociedade apresentam considerável importância econômica. As instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da teoria e ao nível da história das diversas práticas, há um processo que chamo tradição seletiva: o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como “a tradição”, o passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais decisivo, alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apoiam ou ao menos não contradizem outros elementos dentro da cultura dominante efetiva.

O processo de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla em instituições como a família; as definições e a organização prática do trabalho; a tradição seletiva a um nível intelectual e teórico: todas essas forças estão implicadas num contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante efetiva, e delas, enquanto experienciadas, enquanto integradas em nossa vida, depende a realidade. Se o que aprendemos fosse apenas uma ideologia imposta, ou se fosse apenas os significados e práticas isoláveis da classe dominante, ou de um setor da classe dominante, que é imposta a outras, ocupando somente o topo de nossa mente, então seria – e com isto nos daríamos por satisfeitos – uma coisa bem mais fácil de derrocar (Williams, 1973, p. 205. *In*: Apple, 1982, p. 16).

Assim como outros autores analisados nesta pesquisa, Sacristán (2013) também levanta a problemática teoria x prática e educação x sociedade, visto que o currículo não surge do nada, mas sim de uma construção histórica que envolve diversos componentes, como práticas sociais, econômicas, políticas, administrativas de sistemas educacionais,

de sistemas de meios didáticos, entre outras práticas que envolvem o meio educacional como um todo. Assim como menciona Apple (1986): “O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc. (Apple. *In*: Sacristán, 2013).

Dessa forma, é relevante mencionar que a escolha de determinados conteúdos vigentes no presente pode não fazer sentido no futuro, por isso o estudioso frisa que currículo não é estático, universal e neutro, visto que é um instrumento elaborado de acordo com visões e orientações que não são únicas, mas que muitas vezes são prevaletentes por conta de certos interesses e modelos de sociedades:

O conhecimento escolar não é uma categoria internamente homogênea, mas peculiar em diferentes períodos do sistema educacional, pois tem destinatários distintos – ou ao menos os tinha em sua origem. A mistura de públicos revelará conflitos culturais que, outrora, eram ocultos pela divisão e especialização social da cultura, que implica a busca nada fácil de qual cultura se deve compartilhar (Sacristán, 2013, p. 30).

Com base nisso, faz-se necessário questionar os seguintes pontos: “o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? [...] O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos?” (Sacristán, 2013, p. 23). Investigar a razão de haver certos conteúdos em detrimento de outros impõe certas limitações, quais seriam elas? De acordo com a realidade social, cultural, econômica e educacional, os conteúdos representam o mesmo valor a todos os alunos aos quais eles são impostos?

Outras questões importantes elencadas pelo autor que revelam a natureza complexa do currículo são: “A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras?” (Sacristán, 2013, p. 23). Ainda com relação aos questionamentos, Apple inclui também perguntas que se relacionam à tradição seletiva: “A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado?” (Apple, 1982, p. 17).

Sacristán (2013) não deixa de atribuir ao currículo uma parte da responsabilidade pelo insucesso de dinâmicas educacionais, como desmotivação, evasão, indisciplina, qualidade da relação entre professor e aluno e outros problemas, visto que o desinteresse dos alunos pelo conteúdo que reflete a cultura escolar tradicional os afasta da motivação

de estudar seriamente para alcançar uma melhor qualidade de vida. Dessa forma, é necessário que tanto a teoria quanto a prática do currículo contemplem a diversidade cultural e dos sujeitos, dando real importância para a realidade, a justiça e a igualdade.

Outra problemática do currículo levantada por Sacristán (2013) é a falta de espaço, como políticas públicas, organismos, instituições e foros próprios, para uma discussão livre sobre a efetividade do documento e as melhorias a serem implementadas nele de modo a alcançar maior qualidade educacional nacionalmente. No geral, o que acontece no lugar disso é a criação de mecanismos de avaliação de resultados dos níveis do sistema, os quais comparam resultados a fim de verificar a efetividade do currículo, além disso tais mecanismos estimulam os avaliados a se sentirem reconfortados quando alcançam uma boa nota, ou frustrados, com a sensação de obrigação de melhorar, quando não atingem um bom resultado. Com base no mesmo princípio, Apple (1982) também afirma que em currículos é predominante a construção do ensino de teorias e conceitos em detrimento de uma proposta que provoque uma indagação a respeito do porquê, do como e de quem determinada construção social beneficia, resultando em estudantes que atribuem a si mesmos a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Dessa forma, o autor enfatiza que é necessário ir além da análise do que o estudante aprende:

precisamos examinar criticamente não apenas “como um estudante adquire mais conhecimento” (a questão dominante em nosso campo com uma inclinação pela eficiência), mas “por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo, factual.” (Apple, 1982, p. 27).

Para além, Apple (1982) enfatiza a importância de se refletir acerca do fato de as escolas serem mecanismos de distribuição cultural que combinam a cultura popular e a cultura de elite. Isso faz com que as instituições escolares sejam parte significativa do prevalecimento da dominação ideológica de certas classes, por conta da preservação de determinados conhecimentos. Dessa forma, para muitos teóricos sociológicos, a realidade é uma construção social, porém Apple (1982) chama a atenção para o entendimento um tanto quanto geral da construção social: “não tão útil quanto poderíamos julgar para a compreensão das relações que existem entre as instituições culturais, particularmente as escolas, e a estrutura e o entrelaçamento das formas sociais e econômicas em geral” (Apple, 1982, p. 45).

Outro ponto que Apple (1982) ressalta é o erro entre estabelecer uma teoria do currículo e uma teoria do aprendizado: “a linguagem do aprendizado tende a ser apolítica

e a-histórica, ocultando assim a intrincada ligação entre poder e recursos políticos e econômicos que se acha por trás de uma considerável quantidade de organização e seleção curricular” (Apple, 1982, p. 48). Assim, o conhecimento introduzido pela instituição escolar é, geralmente, dado como neutro, entretanto existem variáveis importantes que influenciam no sucesso ou no fracasso de um estudante ou de uma unidade escolar, “tais como a “subcultura do adolescente”, a distribuição desigual dos recursos educacionais ou, digamos, a formação social dos estudantes (Apple, 1982, p. 49).

Em conformidade com os estudos contemporâneos, este trabalho entende que o currículo é um documento que vai além da orientação de práticas pedagógicas aos profissionais da Educação e da determinação de conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos pelos discentes por meio do ato de ensinar. Compreendemos, aqui, que as identidades e as subjetividades são construídas ao passo que são apresentados os conteúdos dos componentes curriculares escolares, dado que estes carregam valores capazes de promover orientação e estruturação das personalidades (Paraíso; Santos, 1996). As instituições escolares não são alheias à dinâmica da política e do poder, na realidade, são espaços cujas relações não podem ser desvinculadas dos interesses culturais, econômicos e sociais.

5. CONCEITUAÇÕES DE LINGUAGEM E DE LÍNGUA

De acordo com o professor João Wanderley Geraldi (2011), pode-se definir a linguagem de diferentes maneiras. Tais conceituações correspondem a três grandes correntes dos estudos linguísticos.

A primeira corrente é a gramática tradicional, a qual aponta que a linguagem é a expressão do pensamento. Uma das problematizações levantadas por linguistas a respeito dela é em relação à afirmação suscitada por essa corrente de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A segunda corrente dos estudos linguísticos é o estruturalismo e o transformacionalismo. Essa concepção entende a linguagem como instrumento de comunicação e a língua como um conjunto de signos que são combinados conforme regras preestabelecidas, isto é, um código cuja ênfase centra-se no locutor ao transmitir a mensagem ao receptor.

A terceira corrente trata-se da linguística da enunciação e abordagens discursivas, a qual aponta a linguagem como forma de interação humana. Essa corrente entende que é por meio da linguagem, escrita ou falada, que os sujeitos praticam ações e constituem vínculos e compromissos com os ouvintes.

De acordo com o autor, é justamente a terceira corrente que “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 2011, p. 34). Para a compreensão da afirmação do autor, podemos recorrer a Benveniste, que explica que é “na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, conceito de ‘ego’” (Benveniste, 1988, p. 286. Grifos do autor).

Assim, a linguagem é possível apenas pelo fato de que cada locutor se compreende, por meio da capacidade que lhe é conferida da subjetividade, como a pessoa que faz enunciação, referindo-se a ele mesmo como “eu”, propondo-se, assim, como sujeito do seu discurso.

A interlocução entre os sujeitos é o que dá sentido à existência da língua, visto que é por meio dela que se dá o jogo da sociedade. Pode-se afirmar que a cada situação enunciativa, por meio do processo de interlocução, são realizadas as práticas sociais nos distintos grupos da sociedade, carregando finalidades específicas, em diferentes momentos da história (Geraldi, 2011).

Faz-se necessário, neste ponto, apresentar a definição de discurso, de modo a evitar qualquer confusão entre os termos “linguagem” e “discurso”. Conforme Bakhtin (1997), pode-se definir discurso como todo enunciado que comunica por meio de linguagem verbal (oral ou escrita). Portanto, discurso é o enunciado que carrega particularidades, mas que, ao mesmo tempo, possui características relativamente estáveis, determinadas como gêneros do discurso.

Com relação ao conceito de língua, Sírío Possenti (2011) enfatiza que não se trata de um conceito óbvio, por isso delimita a existência de três conceitos que se diferenciam.

O primeiro conceito refere-se a uma classificação da língua que se concentra em apenas uma das variações linguísticas, chamada de norma culta ou norma-padrão, tal classificação considera as outras maneiras de escrever como errôneas.

Dessa forma, o autor enfatiza que a não consideração de outras variedades linguísticas como língua gera uma problemática, justamente por conta de enfatizar um preconceito cultural. “Definir língua dessa forma é esconder vários fatos, alguns escandalosamente óbvios. Entre eles, o de que ouvimos todos os dias pessoas falando diversamente, isto é, segundo regras parcialmente diversas” (Possenti, 2011, p. 40).

O segundo conceito também é considerado por Possenti (2011) como excludente, visto que entende a língua como constructos e desconsidera a vertente abstrata por trás da língua, tornando-a meramente uma reprodução do pensamento, gerando um apagamento das funções da linguagem:

Aqui língua equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato. Como tal, é considerado homogêneo, não prevê variações no sistema. O que faz é prever sistemas coexistentes, mas não incorpora, embora trabalhe com base em enunciados da fala, as flutuações da fala (Possenti, 2011, p. 40).

É possível apreender, por meio das palavras do autor, que no caso do segundo conceito de língua não há nenhum tipo de preconceito linguístico contra variedades linguísticas, como ocorre no primeiro conceito. Entretanto, o segundo conceito está muito relacionado a uma das problemáticas mais relevantes do ensino: a reprodução das gramáticas de enunciados ideais que nada se aproximam de situações enfrentadas por falantes reais, visto que encaram a língua como dados “higienizados”.

O terceiro conceito se refere ao entendimento que engloba a língua como um agrupamento, isto é, um conjunto de variedades heterônimas usadas por uma determinada comunidade. Em outras palavras, trata-se de uma mesma língua, mas com diferentes

formas de falar, escrever e pronunciar, portanto essa definição contempla as diversidades que pertencem a uma mesma língua. O autor sinaliza que essa definição é uma das mais difíceis de explicar, afinal:

a propriedade “pertencer a uma língua” é atribuída a uma determinada variedade bastante independentemente dos seus traços linguísticos internos, isto é, de suas regras gramaticais, mas preponderantemente pelo sentimento dos próprios usuários de que falam a mesma língua, apesar das diferenças. Assim, não importa se uma determinada variedade A de uma língua é mais semelhante a uma variedade X de outra língua do que a uma variedade B da mesma língua. A e B serão consideradas variedades de uma mesma língua; X será variedade de outra língua. Este tipo de fenômeno é comum em fronteiras políticas, muito comumente fronteiras também linguísticas, por causa das atitudes dos falantes mais do que pelos traços gramaticais das formas linguísticas. Língua é, pois, nesse sentido, um conjunto de variedades (Possenti, 2011, p. 41).

Assim, com base nas três diferentes concepções apontadas por Possenti, é possível incluir as características factuais básicas que determinam as línguas: estão estreitamente relacionadas a seus usuários, modificam-se e variam. Com relação às variedades linguísticas, faz-se necessário destacar que a norma culta ou norma-padrão também é uma variedade, mesmo sendo considerada (erroneamente) como a correta.

O que precisa ficar claro é que essa variedade, a mais prestigiada de todas, possui força em razão de dois fatores, ambos desligados de sua, digamos, estrutura: pelo fato de ser utilizada pelas pessoas mais influentes, donde se deduz que seu valor advém não de si mesma, mas de seus falantes; e por ter merecido, ao longo dos tempos, a atenção dos gramáticos, dos dicionaristas e dos escribas em geral, que se esmeraram em uniformizá-la ao máximo, em adicionar-lhe palavras e regras que acabaram por torná-la, efetivamente, a variedade capaz de expressar maior número de fatos ou ideias (Possenti, 2011, p. 42).

Portanto, o conhecimento da variedade da norma-padrão da língua não deixa de ser um ato político, visto que proporciona aos usuários acesso a informações necessárias para alcançar o poder (Possenti, 2011). Entretanto, ainda existe um modelo considerado arcaico nas escolas que limitam o ensino da língua ao propor análises pouco profundas:

O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave porque, segundo Foucault, “o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura” (Possenti, 2011, p. 45).

5.1. Finalidade do ensino do componente curricular Língua Portuguesa

Diante da concepção geral de língua e linguagem, sendo esta última uma forma de interação humana, entendemos para esta pesquisa que o objeto de análise será o componente curricular de Língua Portuguesa. Dessa forma, compactuamos com Geraldi que “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.” (Geraldi, 2011, p. 34).

Além disso, o autor expõe que a mera classificação de termos e sentenças linguísticas não supriria a finalidade do ensino de Língua Portuguesa como componente curricular capaz de formar sujeitos: “No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.” (Geraldi, 2011, p. 34).

O ensino de Língua Portuguesa deve dar a oportunidade para alunos de desenvolver habilidades linguísticas relacionadas à norma-padrão da língua, visto que compreender e dominar a norma-padrão da língua, sem menosprezar as outras variedades linguísticas, possibilita alcançar informações e aprendizagens que antes se restringiam a classes sociais dominantes. “Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio.” (Geraldi, 2011, p. 34). Desse modo, pode-se entender que a linguagem é um instrumento importante na luta social, o qual pode contribuir sobremaneira para uma melhor afirmação das camadas populares e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades sociais.

Diante dessas afirmações, concluímos com a notação de que o ensino de Língua Portuguesa deve oportunizar aos alunos aprender a dominar a língua para saberem se comunicar da melhor forma possível em diversas situações comunicativas que poderão vir a enfrentar no decorrer da vida. Para além, acrescentamos a consideração de Geraldi sobre a atuação docente: “a reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.” (Geraldi, 2011, p. 36).

5.2. O Currículo de Língua Portuguesa

Historicamente, o componente curricular de Língua Portuguesa passou por vários momentos até ser pensada e formulada com base nos moldes de hoje. Portanto, para compreender o que os principais teóricos valorizam para o currículo contemporâneo de Língua Portuguesa, percorreremos uma análise histórica de como esse componente curricular foi sendo moldada ao longo do tempo.

De acordo com Soares (2002), o componente curricular de Língua Portuguesa é incluído nas últimas décadas do século XIX ao currículo brasileiro, o que a autora considera ter sido feito tardiamente. Entretanto, o caminho até que a língua portuguesa se tornasse objeto de estudo foi longo até chegar a esse momento (*apud* Pietri, 2010).

Pietri (2010) indica que, no início do Brasil Colônia, período que durou entre os séculos XVI e XIX, muitas línguas circulavam entre os falantes do país: as línguas indígenas, o português, o latim e a língua geral. O português era aprendido apenas como instrumento de alfabetização, e não como um componente curricular. Já o latim era a base para as práticas do ensino secundário e superior, dessa forma a retórica e a gramática latina eram objetos de aprendizagem a partir de textos de autores latinos, como Aristóteles.

Pietri (2010) complementa que, até o século XVII, o português ainda não tinha sido determinado como uma área de conhecimento que preenchesse requisitos mínimos para que resultasse em um componente curricular. Apesar de existirem gramáticas e dicionário nessa época, o português não era tão usado na comunicação verbal e tinha pouco valor como objeto cultural.

Na segunda metade do século XVIII, Pietri (2010) ressalta que, com o objetivo de estabelecer ainda mais controle sobre as colônias, as reformas pombalinas foram realizadas e contemplaram, inclusive, intervenções na língua falada no Brasil, tornando obrigatório o uso da língua portuguesa e proibindo a fala de outras línguas. Entretanto, a reforma previa que o português tivesse apenas caráter instrumental, isto é, o conhecimento da gramática, da leitura e da escrita em língua portuguesa servia para possibilitar a aprendizagem da gramática latina.

Do século XVI ao século XIX, Soares (2002 *apud* Pietri, 2010) ressalta que a área de estudos da língua continha a gramática e a retórica como prevalentes. Com relação à retórica, a esta foi incorporada, aos poucos, o estudo de autores de língua portuguesa e

contemplava, de início, a poética, definida mais tarde como componente curricular independente.

Ainda de acordo com Soares (2002 *apud* Pietri, 2010), o início da autonomia do ensino da gramática do português aconteceu devido à perda da importância do latim no decorrer das primeiras quatro décadas do século XX. “A retórica também sofre modificações no período, quando se substituiu, como objetivo da disciplina, o *falar bem*, algo já não tão valorizado socialmente, pelo *escrever bem*, então exigência social” (Pietri, 2010, p. 73).

Pietri (2010) ressalta que a mais profunda modificação no componente curricular de Língua Portuguesa passou a acontecer a partir dos anos 1950, devido à intensa mudança das condições culturais e sociais, a qual resultou em maior acessibilidade à escola, isso fez com que houvesse uma reformulação dos objetivos e funções dessa na instituição escolar. A contar dessa época, as características do alunado também passaram a sofrer modificações, já que, com a democratização do acesso ao ensino formal, a demanda pela escolarização fez aumentar a necessidade por um maior número de professores, “o que teria implicado menor seletividade na contratação desses profissionais, e, em consequência, prejuízo para a qualidade de ensino” (Pietri, 2010, p. 74).

Dessa forma, é a partir da década de 1950 que os estudos *sobre* e *da* língua passam a ser integrantes de um componente curricular com conteúdo estruturado (Soares, 2002 *apud* Pietri, 2010):

Desse modo, num processo que se inicia nos anos 1950 e se consolida na década de 1960, a fusão de gramática e livro de textos faz-se de forma progressiva, e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Estuda-se gramática a partir do texto e vice-versa, com primazia conferida àquela (Pietri, 2010, p. 74).

Assim, nessa ocasião, inicia-se o processo de autoria de livros didáticos a partir da tarefa de um(a) autor(a) produzir a preparação de aulas e exercícios, o que, segundo Soares (2002), provocou a intensificação da redução do valor da função docente (Pietri, 2010).

Com relação ao ensino em geral e ao ensino de Língua Portuguesa, muitas mudanças relevantes ocorreram durante a Ditadura Militar nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil. De acordo com Soares (2002) e Pietri (2010), a educação passou a ser vista como a função de servir em prol do chamado “desenvolvimento” da época. Dessa forma,

o ensino passou a ter características de cunho pragmático e utilitarista “e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação” (Pietri, 2010, p. 74). Portanto, no ensino de língua portuguesa, os alunos passaram a ser vistos como emissores e receptores de códigos variados, não apenas verbal, isto é, linguagem que utiliza palavras propriamente para atingir a comunicação. Além disso,

[o] sistema (ensino de gramática) e a concepção de língua como expressão estética (ensino da retórica e poética, e, posteriormente, estudo de textos) foram substituídas pela concepção de língua como comunicação. A presença da gramática nos livros didáticos teria sido minimizada, surgindo a polêmica (que se mantém atual) quanto a ensinar ou não gramática (Pietri, 2010, p. 74).

Outra mudança durante a Ditadura Militar foi a concepção de leitura, que passou a abranger não só textos verbais, mas também os não verbais, e os critérios literários passaram a não serem os únicos para a escolha dos textos, pois passaram a ser determinados de acordo com as práticas sociais. Então pode-se afirmar que o denominado “ensino tradicional”, que, entre outras características, fundamentava-se apenas na escrita literária que contempla a variedade da língua formal representada na gramática normativa da língua portuguesa, não foi colocado plenamente em vigência nesse período (Pietri, 2010).

O período em questão caracterizar-se-ia, em relação ao trabalho escolar com a linguagem, pela busca do desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho. Haveria, então, nesse momento histórico, um hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português. (Pietri, 2010, p. 75).

Com a redemocratização na década de 1980, outras mudanças foram postas em prática: “a disciplina voltaria a ser denominada português e teorias da área das ciências linguísticas, ainda que já previstas nos currículos de formação de professores desde a década de 1960, chegariam finalmente ao campo do ensino de língua materna.” (Pietri, 2010, p. 75).

Em 1981, o linguista e professor João Wanderley Geraldi propôs uma metodologia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseada na leitura, produção textual e análise linguística, fundamentada na teoria sociointeracionista. Essas três práticas foram propostas com base em uma nova concepção da linguagem que propõe o entendimento

da língua como fenômeno social, dialógico e de interação, cuja base se dá na abordagem sociointeracionista de Vygotsky e Bakhtin, a qual entende que o processo de aprender se efetiva por meio da interação plena entre os homens, além disso, compreende que, a partir da interação do homem com o mundo, este é transformado devido ao agir de um sobre o outro (Geraldi, 2011).

Geraldi (2011) ressalta, ainda, que a partir da nova concepção de linguagem como interação, faz-se necessário a criação de não só uma nova metodologia de ensino, mas também de novos conteúdos que contemplem tal entendimento de linguagem:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (Geraldi, 2011, p. 36).

Desde a década de 1980 até os dias atuais, as formações de profissionais de ensino, os currículos e os materiais didáticos seguiram a proposta de Geraldi, entretanto muitas indagações e questionamentos têm sido discutidos em prol de sugestões de trabalhos didáticos e práticas para ensinar Língua Portuguesa no Ensino Básico.

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e 1998 propunham que o ensino de Língua Portuguesa deveria se estruturar, centralmente, em gêneros textuais e discursivos, muitos dos questionamentos resultaram, principalmente, em teorizações sobre os gêneros textuais e discursivos, os quais, de acordo com Bakhtin, equivalem às características estáveis que os discursos carregam mesmo diante das particularidades de cada enunciado. Porém, diante da diversidade de teorias sobre gêneros textuais, não havia um consenso entre os estudiosos da área para a definição sobre quais desses gêneros seriam prioritários para cada ano da Educação Básica (Cavalcanti; Silva; Suassuna, 2014).

Tendo em vista as afirmações de desenvolvimento de currículo, concordamos com a afirmação de Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014) de que é importante que os currículos de Língua Portuguesa contenham conteúdos que sejam significativos para as diferentes situações discursivas, diante do entendimento de que, além disso, tais conteúdos necessitam comportar as novas perspectivas analíticas mais abrangentes e atualizadas da linguagem, além de ampliar a emancipação e a aquisição de conhecimentos.

5.3. Análise do componente curricular Língua Portuguesa segundo PCNs

Como interesse fundamental desta pesquisa, desdobraremos, neste tópico, a análise do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Médio, parte integrante da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme PCNs.

Inicialmente cabe ressaltar como o documento estrutura as informações para o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

No geral, os PCNs (Ensino Médio) são organizados em quatro partes: a primeira parte dispõe sobre as Bases Legais; a segunda, refere-se à Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a terceira, concentra-se em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; a quarta, dispõe sobre Ciências Humanas e suas Tecnologias. Sendo assim, desdobraremos, aqui, a parte dois.

Primeiro, deparamo-nos com uma apresentação do documento, na qual é apresentada, resumidamente, a finalidade da delimitação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Depois, temos o título “O sentido do aprendizado na área”.

Na sequência, segue-se o título “Competências e habilidades”, que é destrinchado nos seguintes subtítulos: “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, “Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna”, “Conhecimentos de Educação Física”, “Conhecimentos de Arte” e “Conhecimentos de Informática”, estes últimos, referentes a outros componentes curriculares do campo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não serão abordados aqui devido ao enfoque da pesquisa.

Por último, o título “Rumos e desafios” fecha este documento dos PCNs para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio.

De acordo com o texto de “Apresentação” do documento oficial dos PCNs para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio, a produção foi feita coletivamente: “A produção coletiva deste texto foi no sentido de colaborar com a explicitação do contexto em que se insere” (Brasil, 2000, p. 4). Com base nesse trecho, observa-se que há a preocupação em explicitar a informação de que o documento foi elaborado coletivamente e que o contexto ao qual ele se insere foi fator determinante para que haja uma colaboração efetiva: “O objetivo principal do texto é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho” (Brasil, 2000, p. 4).

Além disso, ainda na “Apresentação”, também é informado, de maneira explícita e sem meias-palavras, que o documento dos PCNs para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio não é uma norma obrigatória: “Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (Brasil, 2000, p. 4). Nota-se que o discurso foi elaborado no sentido de também atribuir ao leitor a responsabilidade de interagir com o texto do documento: já que não se trata de uma norma obrigatória, espera-se que o interlocutor interprete, interaja, dialogue e construa significados por meio da linguagem.

No tópico “O sentido do aprendizado na área” é informado que as mudanças a nível de ensino-aprendizagem propostas no documento envolvem o desenvolvimento de competências sistematizadas por “atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2000, p. 5). Assim, entende-se que as competências sistematizadas no documento estão relacionadas à prática de ações que visam à inserção do aluno na sociedade.

Além disso, neste tópico, situa-se a Linguagem como área básica para a formação, de natureza transdisciplinar. Para tanto, o conceito de linguagem é determinado da seguinte forma:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (Brasil, 2000, p. 5).

Desse modo, o documento deixa explícito que é por meio da linguagem que se faz produção de sentido, e que este é a principal razão da linguagem. Também deixa claro que “A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e ao mundo’, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis” (Brasil, 2000, p. 5).

Diante da menção ao caráter transdisciplinar e do conceito de linguagem posto nos PCNs, notamos uma referência à teoria de Saussure, mesmo sem haver uma citação direta

na bibliografia do documento. No **Curso de Linguística geral**, Saussure define língua e linguagem da seguinte forma:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 2006, p. 17).

Dessa forma, tanto para os PCNs quanto para o linguista Saussure a definição de linguagem relaciona-se à capacidade ou faculdade humana.

Além disso, ainda neste tópico, temos a diferenciação entre linguagem verbal e não verbal, de modo a salientar as “línguagens” (no plural) que se confrontam:

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as línguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores (Brasil, 2000, p. 6).

Ao citar Mikhail Bakhtin, nota-se, explicitamente, a grande influência do pensamento desse teórico no desenvolvimento e produção dos PCNs para a área de Línguagens, Códigos e suas Tecnologias. Dessa forma, quanto à arbitrariedade da língua, característica salientada no decorrer do documento, Bakhtin (2014) define o seguinte:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, nem mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (Bakhtin, 2014, p. 97).

Bakhtin (2014) propõe a defesa de que a língua não pode ser compreendida sem considerar o contexto ao qual ela está inserida, isto é, em sua imobilidade semântica, como é proposto pelos estudos estruturalistas saussurianos. O sistema linguístico, conforme excerto de Bakhtin, não tem vida autônoma, visto que se trata de um fenômeno polifônico, interacionista e social: “a apreensão da orientação que é conferida à palavra

por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (Bakhtin, 2014, p. 97).

Assim, o texto dos PCNs deixa explícito o viés teórico que fundamenta as propostas determinadas para toda a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Portanto, para o componente curricular de Língua Portuguesa, interesse desta pesquisa, entende-se que o documento segue a mesma linha de pensamento, corroborando com as teorias mencionadas.

A primeira afirmação feita no tópico “Conhecimentos de Língua Portuguesa” refere-se ao eixo interdisciplinar do ensino-aprendizagem da língua materna: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (Brasil, 2000, p. 6). Dessa forma, o documento defende o estudo da língua em seu contexto, e não o estudo da língua pela língua. Mais uma vez, há uma relação com a teoria bakhtiniana e a concepção sociointeracionista da linguagem.

Além disso, nota-se que os PCNs fazem uma crítica à organização do componente curricular de Língua Portuguesa, que, devido à dicotomia Língua e Literatura determinada pela LDB n. 5.692/1971, é dividida em três frentes: gramática, literatura e redação, em livros didáticos, vestibulares e escolas. Para o documento, essa divisão não corresponde ao estudo da língua como fenômeno polifônico, interacionista e social, defendido em sua proposta.

Quanto à frente de gramática, tem-se a seguinte crítica: “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto.” (Brasil, 2000, p. 16).

Com relação à frente de literatura, a crítica segue a mesma linha: “Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (Brasil, 2000, p. 16).

De fato, o estudo da Língua Portuguesa, até o momento de escrita dos PCNs, desenvolvia-se de maneira tradicional e prescritiva, longe do que estudiosos da língua valorizam/valorizavam para o melhor aproveitamento desse componente curricular por meio da perspectiva interativa, produtiva e engajada a partir da concepção sociointeracionista da linguagem.

O documento, inclusive, expõe com clareza o problema estrutural da educação, de modo a observar que o currículo do Ensino Médio deve ser pensado levando em conta essa situação:

Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações (Brasil, 2000, p. 17).

O discurso, nesse ponto do texto, é formado por palavras fortes de modo a enfatizar a crítica ao sistema tradicional de educação, considerado falho e problemático. No início, a frase “graves são os problemas” enfatiza a visão crítica dos autores do documento frente ao conhecimento raso que os alunos têm de questões básicas e instrumentais da língua no Ensino Médio. Segue-se, então, uma sugestão de como começar a solucionar esse “grave problema”: por meio do diagnóstico seguido da comunicação como base das ações (Brasil, 2000).

Assim, com base nas críticas ao sistema tradicional de ensino, o qual é pensado de modo a desconsiderar o interesse e a realidade dos alunos, o documento dos PCNs segue com a classificação do conceito de comunicação e com ênfase na necessidade de atualizar o modo como a língua é entendida para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, de modo a fundamentar as habilidades e as competências propostas nele:

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais.

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.

Quando de suas escolhas curriculares, a disciplina Língua Portuguesa deve ser articulada com os pressupostos da área (Brasil, 2000, p. 17).

Sendo o ensino da norma-padrão um objetivo do componente curricular de Língua Portuguesa, no excerto destacado acima, enfatiza-se que a língua deve ser compreendida considerando o contexto social a que ela pertence, e não dissociada dele. Notamos que tal concepção está alinhada à formação que os PCNs prezam aos alunos, que envolve o desenvolvimento de cidadãos com respeito à “cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2000, p. 5). Isso porque um ensino restrito às regras da norma-padrão,

com análises descontextualizadas, sem considerar as variações linguísticas e o uso da língua no cotidiano, mostra-se ineficaz para a formação de sujeitos cidadãos que têm domínio da língua de modo a atuar ativamente na esfera social.

Dessa forma, segundo o documento, o componente curricular de Língua Portuguesa deve ser contextualizada de modo a levar o aluno a entender que não é possível “separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (Brasil, 2000, p. 17). Por isso, o documento enfatiza a natureza transdisciplinar da Língua Portuguesa, de modo que esta permite o desenvolvimento de interações verbais a nível social que promovem o aumento das capacidades cognitivas dos alunos (Brasil, 2000).

De acordo com Marine e Barbosa (2016):

o estudante deve ser visto como um ser social que necessita interagir nas mais diversas situações e contextos e, para isso, é fundamental que seja levado a (re)conhecer as variedades da língua, percebendo que esta lhe oferece, o tempo todo, formas mais e menos adequadas às situações comunicativas em que se encontra (p. 199).

Para tanto, a opção metodológica escolhida pelos teóricos que elaboraram o documento dos PCNs, como mencionado anteriormente, é o sociointeracionismo: “O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência a linguagem nas diferentes esferas sociais” (Brasil, 2000, p. 18).

Assim, com base no que o documento enfatiza como importante para o componente curricular de Língua Portuguesa, verifica-se que as orientações dadas se distanciam da visão tradicional de educação que prevalecia na prática docente e educacional no momento da elaboração deste documento, em especial, de maneira a conferir destaque para a natureza interativa e social da linguagem e da língua:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (Brasil, 2000, p. 18).

Os estudos de gramática, literatura e redação, intrínsecos ao componente curricular de Língua Portuguesa, deveriam abolir o trabalho da língua isolada do ato comunicativo, de acordo com a proposta curricular do documento. Além disso, destaca-se a importância

da adequação da linguagem por interlocutores quando, em meio a contextos comunicativos delicados, conseguem utilizar a linguagem para representar pensamentos adversos, assim seria papel da Língua Portuguesa, associada a outros componentes curriculares, preparar os alunos para entender os aspectos sociológicos, históricos, ideológicos da linguagem para representar verbalmente a diversidade de pensamentos:

Deve-se compreender que o texto nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura ‘enganar’ o interlocutor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia (Brasil, 2000, p. 19).

Quanto às competências e às habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa no decorrer dos três anos do Ensino Médio, o documento dos PCNs enfatiza que “a proposta não pretende reduzir o conhecimento a serem aprendidos, mas sim indicar os limites sem os quais o aluno desse nível teria dificuldades para prosseguir os estudos, bem como participar ativamente na vida social” (Brasil, 2000, p. 20). Dessa maneira, são definidas quatro competências que possibilitem aos alunos atingir objetivos determinados importantes pelos PCNs.

Faz-se relevante destacar que os PCNs têm como base o conceito de competência de Perrenoud (Souza, 2020), o qual estabelece que “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, p. 30, 1999).

A primeira competência listada é: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (Brasil, 2000, p. 20). Na sequência há uma explicação mediana sobre a ideia central deste primeiro objetivo, o qual refere-se à variedade de sentidos e significados existentes na linguagem produzida a partir da interação social, afinal, apesar de uma única língua ser utilizada para produzir linguagem, esta varia por ser um constructo social. Desse modo, afirma-se que cabe a escola auxiliar na construção das identidades próprias:

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e sabe defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua sua autoestima (Brasil, 2000, p. 20).

Nota-se que o papel defendido pelo documento se refere à característica construtora de identidades da linguagem e como o reconhecimento das diferenças que existem nela possibilita a identificação de identidades próprias que constituem os humanos como seres únicos. Para tanto, o documento inclui um exemplo literário que possibilita a exploração desse aspecto linguístico de modo a superar preconceitos dos modos de falar diferentes da norma-padrão:

Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética. (Brasil, 2000, p. 20).

A segunda competência determinada pelo documento dos PCNs é a seguinte:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (Brasil, 2000, p. 20).

De acordo com a explicação dada no documento, esta competência objetiva que os alunos atinjam o domínio das diversas possibilidades de uso da língua considerando o contexto em que o texto se insere: “A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato” (Brasil, 2000, p. 21). Portanto, de acordo com o parâmetro curricular, a análise linguística (gramática, interpretação de texto e estilo) deve partir da característica dialógica da linguagem: “As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal” (Brasil, 2000, p. 21).

A terceira competência é: “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (Brasil, 2000, p. 21). Mantendo a linearidade do entendimento dialógico da linguagem, esta competência dá importância à expressão de opiniões e pontos de vista diferentes entre os alunos em prol de manter um sentido e utilizar a linguagem para formulação verbal de ideias a partir de escolhas adequadas e visão crítica para além de palavras escritas. O documento entende como necessidade o aprendizado por meio de confrontos de opinião:

Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos) (Brasil, 2000, p. 21).

Por fim, a quarta competência dos PCNs para Língua Portuguesa do Ensino Médio é: “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (Brasil, 2000, p. 21). O objetivo dessa competência, de acordo com o documento, é que o aluno adquira conhecimento sobre o uso da língua falada e escrita de modo a reforçar a autoestima a fim de que entenda que é merecedor de ser lido e ouvido, além de estar preparado para o uso social da língua em diferentes contextos de comunicação: “fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis” (Brasil, 2000, p. 22). Nota-se aqui uma ênfase à importância social do componente curricular de Língua Portuguesa e uma carga crítica à estrutura educacional pela escolha dos termos usados no texto dos PCNs.

Com relação à educação tradicional, o documento faz uma ressalva quanto à escolha de compreender a linguagem em seu sentido dialógico, social e interativo, conforme teorias sociointeracionistas:

Ao ler este texto, muito educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (Brasil, 2000, p. 22).

Para finalizar, o documento indica as competências e as habilidades específicas a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa. Elas são desenvolvidas em três partes que, aqui, chamaremos de eixos: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; e Contextualização sociocultural.

No eixo Representação e comunicação, três pontos são destacados:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida (Brasil, 2000, p. 24).

Nota-se que o primeiro tópico deste primeiro eixo se relaciona (segue o mesmo texto) com a terceira competência descrita anteriormente e o segundo tópico também segue mesma ideia e texto da quarta competência descrita anteriormente. A única ideia nova parte do último tópico, que faz referência à aplicação das tecnologias da comunicação e da informação em contextos relevantes, dando visibilidade a um ponto muito importante na sociedade moderna: a tecnologia.

No eixo Investigação e compreensão, três pontos são destacados:

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos (Brasil, 2000, p. 24).

Da mesma forma, o primeiro tópico deste eixo é exatamente igual à segunda competência descrita anteriormente. O segundo tópico aponta para a necessidade de o estudo literário recuperar formas do imaginário coletivo, representativo da cultura e classificações preservadas. O terceiro tópico refere-se às línguas oral e escrita, de modo que sejam apontadas as semelhanças e as diferenças com base nos contextos sociais e linguísticos. A adoção dessa perspectiva, de acordo com a convicção dos estudos linguísticos, é mais eficaz comunicativamente por possibilitar maior aproximação com cumprimento ou não da norma-padrão, possibilitando ao aluno maior coerência e reflexão consciente frente às escolhas linguísticas em determinadas situações.

No eixo Contextualização sociocultural, dois pontos são destacados:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (Brasil, 2000, p. 24).

O primeiro tópico deste último eixo é exatamente igual à primeira competência descrita anteriormente. O segundo tópico envolve a compreensão dos impactos na língua

escrita, no desenvolvimento de conhecimento e vida social provocados pelas tecnologias de comunicação.

Diante da apresentação das competências elaboradas nos PCNs para o componente curricular de Língua Portuguesa, compreende-se, em primeiro lugar, que o documento inicia cada uma delas com verbos de ação/prática, como “confrontar, compreender, aplicar, analisar, recuperar, articular, considerar e entender”, fazendo relação, assim, com a informação posta no início do documento: “As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações [...]” (Brasil, p. 5, 2000). Assim, entende-se que o documento se volta ao desenvolvimento de competências relacionadas ao mundo profissional e cotidiano a partir de um novo enfoque a determinadas prioridades educacionais a nível qualitativo.

Outro ponto de destaque com referência às competências é a relação direta que se estabelece entre o conhecimento tradicional de linguagem à aplicação contextualizada dele em situações comunicativas a fim de possibilitar o uso eficaz da língua na vida cotidiana real. Entendemos aqui que a aplicação contextualizada refere-se ao uso de gêneros discursivos, verbais e não verbais, em sala de aula. Entretanto, não há orientações sobre o modo de incorporação desses textos na nova abordagem de ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, nota-se que, com a publicação do documento dos PCNs, no componente curricular Língua Portuguesa, os estudos, que antes voltavam-se apenas para a estrutura gramatical, passam a dar maior enfoque aos conteúdos relacionados ao texto, com mais especificidade em gêneros textuais, de modo a proporcionar uma formação crítico-social e para o mundo do trabalho. Silva (2001) destaca:

Os PCN, em seu volume 2, afirmam, desde a sua “apresentação”, que a escola ao ensinar a Língua Portuguesa tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Este lugar estratégico atribuído à escola para a constituição de uma determinada cidadania está, pois, centrado nos saberes linguísticos necessários, que a instituição pode transmitir, para provocar as mudanças e rupturas desejáveis pelo Estado brasileiro (Silva, 2001, s/p).

5.4. Análise do componente curricular Língua Portuguesa segundo BNCC

Neste tópico, desdobraremos a análise do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Médio, parte integrante da área Linguagens e suas Tecnologias, conforme

BNCC. É importante salientar, aqui, que como se trata de uma política educacional de caráter obrigatório e normativo, que impõe o modo como deve acontecer o ensino da língua, esse documento deve ser estudado com cuidado, porque “É no modo como se dão tais políticas e sua implementação que o Estado homogeneiza sentidos e produz um modo de individuação do sujeito adequando-o às exigências sociais” (Guedes; Bressanin; Soares, 2019, p. 40).

No geral, a BNCC referente à área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio é composta dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Primeiro, deparamo-nos com uma explicação geral da área, na qual é apresentada, resumidamente, a finalidade de cada um dos componentes. Com relação à Língua Portuguesa, o documento salienta, com base na Lei n. 13.415/2017, esse componente “deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 485) e as habilidades determinadas não são divididas por série.

Partindo para o que a BNCC determina para o componente de Língua Portuguesa, agora desdobraremos a análise do que o documento pontua para o currículo do componente curricular em termos qualitativos. No início do tópico referente, nota-se que há a pressuposição de que os alunos cheguem ao Ensino Médio com bagagem de aprendizado do Ensino Fundamental que proporcione um aprofundamento dos conteúdos:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (Brasil, 2018, p. 498).

Nesse ponto, vemos que as orientações são ancoradas no ensino de gêneros textuais. O discurso é composto de uma afirmação que tem caráter de pressupor uma condição favorável ao ensino de conteúdos referentes aos gêneros textuais e discursivos em anos anteriores ao Ensino Médio, o que sabemos que não se aplica à total realidade das escolas públicas, cuja qualidade da educação é desigual e apresenta problemas estruturais, como salientamos em tópicos anteriores.

Dessa forma, a BNCC enfatiza que, no Ensino Médio, a Área de Linguagens tem “a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (Brasil, 2018, p. 482).

O texto continua com o seguinte:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Vê-se nesse excerto que os verbos “aprofundar” e “alargar” têm como sentido a pressuposição de que o conteúdo do Ensino Fundamental foi aprendido de maneira efetiva e eficaz a ponto de, nesta etapa de ensino, se tornar mais profundo. Notamos que a BNCC não faz críticas à qualidade da educação básica, mas propõe um discurso que consideramos até mesmo utópico diante da realidade das escolas públicas brasileiras.

Dando continuação ao texto, a BNCC enfatiza que são as práticas contemporâneas de linguagem o destaque nesta etapa da educação básica:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (Brasil, 2018, p. 490).

Nota-se, mais uma vez a retomada dos conteúdos ensinados no Ensino Fundamental com dimensão de aprofundamento. No trecho acima, vemos que os gêneros discursivos e textuais de destaque são aqueles que se referem à cultura digital. Destaca-se, também, a concepção de multiletramentos, cuja pedagogia propõe a exploração de gêneros multiculturais e multimodais como meios de os alunos compreenderem o funcionamento dos textos nas novas tecnologias e utilizarem o aprendizado de novas formas, a fim de ser uma prática transformadora, a fim de tornar os alunos agentes da construção de significados (Rojo; Moura, 2012)

Com relação ao ensino de literatura, a BNCC indica que este deve ser nuclear, como no Ensino Fundamental:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é

importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

No excerto acima, notamos certa crítica ao uso dos textos literários em sala de aula, que, de acordo com o documento, ocupam um espaço secundário, por isso devem ser tomados como ponto de partida nos estudos de literatura. Na sequência, a BNCC explica a razão de propor essa mudança: “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (Brasil, 2018, p. 499).

O texto da BNCC prossegue com a apresentação da progressão das aprendizagens e habilidades que se estabelece entre o Ensino Fundamental e o Médio, que, como já mencionado, tem perspectiva de aprofundamento, pressupondo que os conteúdos foram bem desenvolvidos nos anos anteriores. A progressão leva em conta:

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.) [...];
- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018, p. 499-500).

Como a própria BNCC explicita, a progressão de aprendizagens e habilidades foi pensada levando em consideração que algumas das habilidades já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, por isso destacam-se a complexificação e a consolidação de práticas/aprendizagens da linguagem e de gêneros textuais/discursivos.

As habilidades do Ensino Médio em Língua Portuguesa são organizadas em campos de atuação social sem indicação de seriação, divididas em: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Em cada um desses campos são apresentados gêneros textuais/discursivos que são propostos de modo a contextualizar as práticas de linguagem e de ensino da língua.

O documento indica que há intersecções entre os campos de atuação social, por isso recomenda que haja níveis de articulação entre eles (Brasil, 2018). A pesquisa, os Direitos Humanos e o trabalho são ações apontadas como aquelas que perpassam por todos os campos de atuação. Com relação ao trabalho, o documento apresenta duas definições por meio das quais entende o conceito de trabalho. A primeira compactua com o sentido dado pelo Conselho Nacional de Educação:

o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/CEB nº 5/201164) (Brasil, 2018, p. 505).

Vê-se que o trabalho, como um princípio educativo, está relacionado com a compreensão de conhecimentos históricos, científicos e sociais para transformação de condições de vida. Para tanto, o documento ainda inclui que, por meio do maior protagonismo dos alunos no desenvolvimento de multiletramentos e letramentos da letra, procura-se propor meios de transformação social (Brasil, 2018).

A segunda definição reconhece o trabalho como:

atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contemplados, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades (Brasil, 2018, p. 506).

Nota-se, a partir do excerto acima, o trabalho como uma competência voltada para uma atividade de mercado, de modo a propor o desenvolvimento de habilidades que se relacionam à preparação de sujeitos autônomos inscritos em um sistema capitalista. Dessa forma, concordamos com Silva (2017) no sentido de que as competências e as habilidades inseridas nos campos de atuação vêm “naturalizando de forma mais radical o sentido de currículo como controle” (Silva, 2017, p. 325).

Agora, analisaremos os campos de atuação que compõem o campo de atuação social, os quais contêm habilidades definidas para cada um deles.

O campo da vida pessoal propõe o desenvolvimento de habilidades que visam alcançar: “espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea” (Brasil, 2018, p. 502).

O campo de atuação na vida pública relaciona-se à “ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos” (Brasil, 2018, p. 502).

O campo jornalístico-midiático propõe a análise e a compreensão de estratégias linguísticas-discursivas presentes em textos jornalísticos e publicitários, relacionados à divulgação de informações. Assim, o documento indica que:

Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião etc.). Textos, vídeos e *podcasts* diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (Brasil, 2018, p. 503).

O campo artístico-literário está relacionado ao desenvolvimento do entendimento de manifestações artísticas, culturais e literárias por meio de:

Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 503).

O campo das práticas de estudo e pesquisa tem a intenção de promover o aprofundamento de habilidades de análise, reflexão e uso da língua para a realização de pesquisas e estudos de natureza investigativa:

mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa (Brasil, 2018, p. 504).

Compreendemos, assim, que a BNCC está fundamentada na centralidade do desenvolvimento de gêneros textuais e discursivos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, portanto percebe-se que a proposta é composta da contextualização textual para uma aprendizagem efetiva. Entretanto, observamos uma enorme quantidade de gêneros textuais a serem trabalhados no decorrer dos três anos do Ensino Médio, os quais vão desde os menos complexos aos mais complexos. Entendemos esse fato como um ponto de atenção.

De acordo com Silva (2017), os campos objetivam o uso pragmático da língua de modo a favorecer o ensino por uma perspectiva de fragmentação e dispersão, entendidas de acordo com:

A fragmentação (não divisão) e a dispersão, consideradas as hierarquizações e superposições, presentes na BNCC/2017, acabam por construir uma unidade imaginária, tomando como equivalentes diferentes demandas da sociedade, trabalhando dessa maneira a contradição entre o específico e o universal, o individual e o social, e produzindo o efeito de consenso: um outro modo de domesticar o político (Silva, 2017, p. 322).

Para tanto, o ensino da língua, por meio de múltiplas linguagens, é pensado pelo documento para a construção de uma base comum de trabalho centrada na contraposição/complementação entre os campos: pessoal e pública; tecnológico e midiático; artístico e literário; pesquisa e acadêmico (Guedes; Bressanin; Soares, 2019).

Além do mais, outro ponto que nos chama atenção é a associação de conteúdos/temáticas provenientes de outras áreas de conhecimento. Dessa forma, em todos os campos de atuação social, encontramos propostas que entremeiam o estudo da língua atrelada, por exemplo, aos Direitos Humanos, a questões relativas a interesses sociais, aos textos legais advindos da área de políticas públicas, à busca e análise de dados quantitativos e qualitativos em práticas de pesquisa, ao fenômeno da pós-verdade, a

discussões acerca de discursos de ódio e posicionamento frente ao uso de redes sociais, entre outros temas que perpassam outras áreas além da área de língua portuguesa.

De acordo com Guedes; Bressanin; Soares (2019), “o sentido que se produz é o de “liquidez” do ensino da língua [...], pois, toma-se a disciplina de Língua Portuguesa, lugar possível de ensino da língua, como “carro-chefe” para se trabalhar outras disciplinas como a filosofia, a sociologia e a história” (p. 44).

Entendemos que a proposta da BNCC, cujo ensino da língua se faz contextualizado por gêneros textuais e discursivos, tem o enfoque no desenvolvimento da cidadania dos alunos, por isso perpassa por outros componentes curriculares: “Trata-se de um ensino adequado às práticas sociais que, ideologicamente, coloca a língua como acesso à cidadania e ao trabalho” (Guedes; Bressanin; Soares, 2019, p. 45).

Entretanto, apesar de ter um enfoque no desenvolvimento da cidadania dos alunos e na preparação para o mundo do trabalho, entendemos que a proposta da BNCC promove um apagamento da individualidade dos sujeitos e faz vista grossa para os níveis de desigualdades de aprendizagens e econômicas ao longo do território nacional:

A concepção de ensino de língua posta nas políticas educacionais das últimas três décadas, se apresenta, do ponto de vista discursivo (Pêcheux, 2002), como um efeito de sentido de uniformização dos sujeitos que se faz pelo jurídico, ou seja, a proposta tem que ser capaz de dar “aos jovens”, o que em um processo parafrástico (Orlandi, 2015), pode ser compreendido como “todos os jovens brasileiros”, as mesmas condições de aprendizagem, produzindo um efeito de apagamento das desigualdades que são de ordem histórico-cultural e afeta o modo como cada sujeito se inscreve e significa no processo de escolarização (Guedes; Bressanin; Soares, 2019, p. 39-40).

Complementarmente, o ensino posto no documento a partir de conteúdos obrigatórios indica o quanto o ensino da língua se faz importante para atingir um modelo determinado da sociedade:

Parafraseando Di Renzo (2002, p. 101), diríamos que a questão do ensino da língua afeta mutuamente sujeito e Estado, visando, cada vez mais, a produção de políticas capazes de construir/atingir um modelo determinado de sociedade (Guedes; Bressanin; Soares, 2019, p. 39-40).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos feitos até aqui, observamos avanços e retrocessos do documento da BNCC na formação básica proposta pela LDBEN e nas propostas apresentadas nos PCNs para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A BNCC, de caráter obrigatório, e os PCNs, de caráter referencial, ao determinarem habilidades e competências a serem cumpridas pelas escolas, baseiam-se no mesmo artigo 26 da LDBEN. Ambas contribuem para cumprir a formação básica expressa pela LDBEN no sentido de estabelecer uma base comum para os currículos dos estudantes brasileiros (Brasil, 1996).

Além disso, a organização dos conteúdos por meio do estabelecimento de habilidades e competências na BNCC também está de acordo com o estabelecido pela LDBEN por força da Lei n. 13.415/2017, conforme inscrito no próprio documento. Assim, de acordo com o artigo 36, os objetivos de aprendizagem se dão por meio da estrutura de habilidades e competências considerando-os como uma base comum, isto é, o que todos os estudantes devem ter acesso por meio de critérios estabelecidos na Educação Básica (Brasil, 1996).

De modo geral, os PCNs constituem uma regulamentação mais genérica e sintética do que a BNCC, que destrincha os conhecimentos em um grande número de habilidades específicas e gerais para Língua Portuguesa. Entretanto, como proximidade compreendemos que os gêneros textuais e discursivos são centrais tanto na BNCC quanto nos PCNs.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa voltado para o trabalho e exercício da cidadania, o documento da BNCC e dos PCNs vão ao encontro do que é proposto no artigo 205 da CF (1988), que determina que a educação deve englobar o pleno desenvolvimento dos seres humanos, o que inclui a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e cidadania.

Vemos, deste modo, conforme mencionado no decorrer desta pesquisa, que a BNCC, assim como os PCNs, produz um discurso embasado em habilidades e competências voltadas para a formação de cidadãos críticos e preparados para o trabalho, dentro do qual a cidadania carrega um efeito ideológico (Silva, 2017).

Dessa forma, os PCNs e a BNCC são documentos que determinam e orientam a formação do currículo da educação básica, o qual é entendido aqui como um material que

carrega informações ideológicas (Moreira e Silva, 1994), no contexto de um mundo capitalista. Com relação à BNCC, uma política educacional obrigatória, entendemos que, apesar de o discurso enfatizar o desenvolvimento de consciência crítica e de cidadania, concordamos com a afirmação de Souza (2020), que enfatiza o caráter instrumentalizado dessa política, afinal não é estimulado nos alunos o pensar, o criticar e o duvidar das habilidades e competências que, obrigatoriamente, precisam ser estudadas e cumpridas de maneira satisfatória para que concluam a educação básica e se formem. Consideramos, então, que a tal democratização dos conteúdos mencionada no decorrer do documento aponta para uma falsa ideia de democratização em nome de “aprendizagem para todos os estudantes”: como garantir o mesmo nível de aprendizagem a todos? Como, com uma grande quantidade de conteúdos dispostos na base, incluir e agregar ideias para manter as singularidades regionais? Por que obrigar a aprendizagem de determinados conteúdos em detrimento de outros?

Assim, também com relação ao ensino da língua, concluímos que a aprendizagem proposta pelos documentos analisados tem como finalidade garantir acesso a conteúdos básicos e iguais a todos os alunos independentemente da região do país, o que Orlandi (2015) considera um processo de uniformização e apagamento de desigualdades, mesmo diante da afirmação em ambos os documentos de haver respeito às diferenças culturais regionais.

Nas políticas educacionais voltadas para o ensino da língua analisadas aqui, pudemos observar que a formação proposta visa sujeitos preparados para desempenhar funções do ponto de vista da prática capitalista, portanto com o objetivo de inseri-los efetivamente no mercado de trabalho.

Entretanto, não desconsideramos a importância de um currículo voltado às necessidades relevantes do mundo contemporâneo, marcadas essencialmente por práticas do mercado, visto que a língua é uma importante ferramenta política para se adquirir acesso a cidadania, trabalho e, especialmente, mudanças sociais.

Assim, podemos afirmar que há uma aproximação do ensino da língua proposto pelos documentos com a teoria linguística sociointeracionista, valorizada pelos autores que compõem o *corpus* teórico desta pesquisa, visto que essa teoria, basicamente, fundamenta-se na concepção da linguagem como interação, por isso não é possível desvinculá-la do contexto e que os documentos enfatizam a importância da contextualização do ensino da língua por meio de gêneros textuais e discursivos.

Posto isso, também entendemos a necessidade de que os currículos de Língua Portuguesa sejam significativos para as diferentes situações discursivas considerando perspectivas atualizadas para emancipação e aquisição de conhecimentos (Cavalcanti, Silva e Suassuna, 2014). Entretanto, observamos na BNCC (por ser a que mais se aproxima dessa perspectiva) a enorme quantidade de gêneros textuais elencados nas habilidades, o que nos faz questionar, portanto, a aplicabilidade de tanto conteúdo em sala de aula.

Com relação a uma mudança significativa da BNCC em relação aos PCNs, pudemos compreender que o ensino da língua proposto no primeiro documento tem como perspectiva a consideração dos multiletramentos, dada a diversidade de linguagens, culturas e multiplicidades semióticas que fazem parte da sociedade atual. Já os PCNs estavam baseados em textos que, prioritariamente, se baseiam em suportes analógicos, como livros, jornais, revistas etc.

Sendo assim, considerando nossa sociedade atual hiperconectada, baseada principalmente nas mídias e na comunicação via internet, com alta dinamicidade e rápida troca de informações, seria importante que os currículos considerassem uma forma não linearizada de conteúdos. Mesmo que habilidades da BNCC não sejam organizadas por seriação, questionamo-nos sobre como colocá-las em prática de modo a respeitá-las e torná-las dinamizadas para alunos da geração contemporânea, tão hiperconectados e com grande necessidade de colocar em prática conhecimento linguísticos para o exercício de criticidade e cidadania.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALL, Stephen J. **Educação global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo: Elementos de História e questionamentos políticos**. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2012.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988.
- BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: jan. 2023.
- BRASIL. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: jan. 2023.
- BRASIL. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: jan. 2023.
- BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>. Acesso em: jan. 2023.
- BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: jan. 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#art1. Acesso em: jan. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 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: jan. 2023.

BRASIL. Histórico da BNCC. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: ago. 2023.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 70.

CAVALCANTI, Joane Veloso Pina; SILVA, Marcela Thaís; SUASSUNA, Lívia. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. *In:* FERRAZ, Telma; SUASSUNA, Lívia. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica:** reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio-ago. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

D'AVILA, JAQUELINE BOENO. As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, p. 55-72, maio-ago. 2020.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In:* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 228-252.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, 43, jan.-jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Universidade do Minho: Braga, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *In: TOZZI, Devanil et al. (Coord.). Currículo, conhecimento e sociedade*. 3. ed. São Paulo: FDE, 1998. p. 47-65. (Série Ideias, n. 26)

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORENO, Ana Carolina. 119 mil docentes já acessaram texto que formará currículo escolar. **G1**. São Paulo, 1º dez. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/base-nacional-ja-teve-acesso-de-119-mil-docentes-analise-comeca-dia-15.html>. Acesso em: jan. 2023.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PARAÍSO, Marluçy Alves; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O currículo como campo de luta. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 33-39, jan.-fev. 1996.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino da língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? *In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena (Org.). Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 7-15.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 64-69, nov. 1983.

POSTLETHWAITE, Thomas. Determinação das diretrizes gerais da educação e especificação dos objetivos principais. *In: LEWY, Arie (Org.). Avaliação de currículo*. São Paulo: EPU; Edusp, 1979. p. 39-53.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da Educação. *In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução: a função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 9-14.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p.16-34.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 25, p. 3-12, mar. 2007.

SILVA, Mariza Vieira. O português do Brasil: a constituição de uma língua nacional. III SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Brasília, 2 out. 2001).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

SILVA, Vanessa da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**, 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUZA, Sweder. A Língua Portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Humanidades e Inovação**. n.7.7, v.7, p. 283-298, mar. 2020

SODRÉ, Nelson Werneck. Modos de produção no Brasil. *In*: LAPA, José Roberto Amaral (Org.), **Modos de produção e realidade brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980. p. 133-156.