



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS - PPGEL
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

STEPHANE TERRES SANZOVO

**FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE SUJEITO ALUNO NA BNCC (2018) –
ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO UTILITARISTA DO ENSINO**

**CHAPECÓ
2020**

STEPHANE TERRES SANZOVO

**FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE SUJEITO ALUNO NA BNCC
(2018) – ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO UTILITARISTA DO ENSINO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL – da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof^a Dra. Angela Derlise Stübe

CHAPECÓ
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Sanzovo, Stephane Terres
FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE SUJEITO ALUNO NA BNCC
(2018) - ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO UTILITARISTA DO ENSINO
/ Stephane Terres Sanzovo. -- 2020.
84 f.

Orientadora: Doutora Angela Derlise Stübe

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2020.

1. Formações Imaginárias. 2. BNCC. 3. Aprender a
aprender. 4. Autonomia. 5. Apagamento do
sujeito-professor. I. Stübe, Angela Derlise, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

STEPHANE TERRES SANZOVO

**FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE SUJEITO ALUNO NA BNCC (2018) –
ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO UTILITARISTA DO ENSINO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos -
PPGEL

da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre
em Estudos Linguísticos, defendida em banca examinadora em 28/10/2020

Aprovada em: 28/10/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Finger-Kratochvil – UFFS
Presidente da banca



Prof^ª. Dr^ª. Angela Derlise Stübe – UFFS
Orientador



Prof^ª. Dr^ª. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia – UFPR
Membro titular externo



Prof^ª. Dr^ª. Aline Cassol Daga Cavalheiro – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dr. Willian Simões – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, outubro de 2020

“Filha, sempre se lembre, o estudo, diferente das coisas materiais, é a única coisa que ninguém, nunca, poderá tirar de você. Então conquiste o máximo que puder, isso sempre será seu!”

(Cleves Domingos Sanzovo e Maria Gessi de Lima Terres)

Dedico esse trabalho aos meus pais, que sempre entenderam a importância dos estudos e do valor da família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e minha fortaleza.

À professora, Angela Derlise Stübe, minha orientadora, por ter confiado em meu projeto, mesmo diante de tantas dificuldades; pelo apreço e dedicação nas aulas do mestrado, nas conversas sinceras (e libertadoras) e nas orientações tão esclarecedoras. A ela, meu respeito e gratidão!

Aos membros da banca, professoras Gesualda e Aline, e professor Willian, minha gratidão pela leitura atenta e pelas contribuições ao meu trabalho.

À professora Tamiris, meus agradecimentos pela leitura, contribuições e acolhimento ao meu texto.

Aos professores do PPGEL, da UFFS, pelos saberes e conhecimentos transmitidos.

À família (Cleves, Maria Gessi, Osmar Antonio, Daiane, Gabriel e Débora), minha força propulsora, que sempre acreditaram em mim e nos meus sonhos, meu amor e minha gratidão eterna.

Ao Dionatan, que não me deixou desistir. Pela força, pela paciência, meu amor e minha gratidão.

Às amigas queridas, presentes da licenciatura, Daiana e Naiane, meu muito obrigada! Pelas conversas partilhadas, pelas risadas sinceras e pela compreensão que só um amigo pode ter.

Às sementes da AD, Ana, Janaína, Jéssica, Cleide, pela amizade, companhia e aprendizados no mestrado.

E a todos que não tenha citado, mas que participaram de alguma forma nessa trajetória, minha gratidão!

Daí deriva, penso eu, a riqueza da Análise de Discurso ao permitir explorar de muitas maneiras essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças, [...]

Eni Pulcinelli Orlandi

RESUMO

O presente estudo, com base no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso (AD) pecheutiana, em uma perspectiva que dialoga com os estudos sobre a educação, tem por objetivo analisar que formações imaginárias sobre sujeito-aluno são sustentadas no discurso da Base Nacional Comum Curricular (2018), um documento oficial de caráter normatizador da educação básica no Brasil. Para tanto, a pesquisa delimitou-se pela análise, dentro de *A Etapa do Ensino Médio*, a parte que se intitula “A área de linguagens e suas tecnologias”, definindo-se assim o *corpus* deste estudo. De forma a investigar os dispositivos que funcionam para construir as formações imaginárias sobre sujeito-aluno, realizamos recortes discursivos a partir da seleção de Sequências Discursivas, nas quais foram analisadas regularidades de marcas linguísticas e discursivas, para atender os objetivos desta pesquisa. Essas regularidades são, respectivamente, “**Aprender a aprender**” e “**Autonomia**”, resultando no “**Apagamento do sujeito professor**”. Isso porque nossa hipótese é de que as formações imaginárias sobre sujeito-aluno são sustentadas por concepções mercadológicas do ensino e do aluno, pois a partir de uma doutrinação advinda das concepções neoliberais de mercado e economia, o sujeito-aluno é levado a devolver ao Estado, em forma de mão de obra qualificada e não especializada, os investimentos que foram feitos para os seus estudos. O estudante deve ser flexível e adaptável ao sistema capitalista e às demandas do mercado de trabalho, que requerem cada vez mais a inserção do trabalhador às novas tecnologias, que não critique o sistema, mas saiba se adaptar de diferentes formas, sem alterá-lo. Essas formações imaginárias sustentadas por uma visão utilitarista do ensino permitem que haja o apagamento do sujeito-professor na textualidade do documento. Assim, as marcas linguísticas e discursivas do lema “aprender a aprender” e “autonomia”, analisadas a partir de sequências discursivas, funcionam como dispositivos para o apagamento do professor como profissional responsável pela seleção de metodologias para o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, a responsabilidade sobre o próprio aprendizado caberá ao aluno, que de forma autônoma deverá obter êxito no processo de ensino na educação básica, terminando os estudos com um perfil de egresso baseado nos objetivos desenvolvidos pelas competências e habilidades dispostas pela Base. O documento produz formações imaginárias sobre um sujeito-aluno que esteja preparado para atender as demandas do mercado, desenvolvendo uma visão utilitarista da formação do sujeito-aluno e estando permeada por concepções do mundo do trabalho. A escola como o lugar de manifestação do discurso autoritário consolida e normatiza sentidos que estão voltados à adaptação do sujeito às demandas capitalistas, sem incentivá-lo a criticar o sistema, mas consolidando sentidos de diferentes formas de adaptação. O Estado se afasta cada vez mais da responsabilidade pelo sujeito no que concerne ao acesso e à oferta de emprego e transfere ao aluno, pelo discurso da autonomia e do protagonismo, a responsabilidade frente ao mercado de trabalho, a vida pessoal, a vida coletiva e as questões de demanda socioambiental.

Palavras-chave: Formações Imaginárias. BNCC. Aprender a Aprender. Autonomia. Apagamento do Sujeito-Professor.

ABSTRACT

This study, based on the theoretical-analytical instrument of Speech Analysis by Pecheut, in a perspective that dialogues with the studies about education, has as its goal to analyze which imaginary formations about subject-student are supported in the discourse by National Curricular Common Basis (2018), an official document, having standardizing character for Brazilian Basic Education. Thus, this research has delimited by the analysis, within High School Stage, the section titled "Language and its Technologies", defining this way, the corpus for this study. In order to investigate the instruments that work to build the imaginary formations about subject-student, we have performed speech sequences, in which we have analyzed regularities of speech and linguistic marks, in order to accomplish the goals of the research. These regularities are, respectively, "Learning to learn" and "Autonomy", resulting in the "Erasure of subject-teacher". This is due to our hypothesis is that the imaginary formations about subject-student are supported by marketing conceptions of teaching and student, because they are from an indoctrination resulting from neoliberal conceptions of Market and economy, the subject-student is led to give back the State, as qualified and non-specialized labor, the investments that had been made for their studies. The student must be flexible and adaptable to the capitalist system and to the demands of the market of labor, which requires, increasingly, the insertion of the worker to the new technologies, which does not criticize the system, but is capable to adapt in different ways, without changing it. These imaginary formations supported by a utilitarian view of teaching allow the erasure of the subject-teacher in the textuality of the document. Thus, the speech and linguistic marks of the motto "learning to learn" and "autonomy", analyzed from speech sequences, work as instruments to erase the teacher as professional who is responsible for the selection of methodologies for teaching and learning process. Thus, the responsibility for their own learning is due to the student, who autonomously must obtain success in the process of teaching at basic education, concluding the studies with a profile of egress based on the goals developed by the competences and skills available in the Basis. The document produces imaginary formations about a subject-student who is prepared to attend the demands of the market, developing a utilitarian view of the formation of the subject-student and being pervaded by conceptions of labor market. The school, as a place of authoritarian speech manifestation, consolidates and standardizes senses which are led to the adaptation of the subject to capitalist demands, without encouraging it to criticize the system, but consolidating senses in different ways of adaptation. The State moves away from the responsibility for the subject concerning to the access and offer of job, and it transfers to the student, by the speech of autonomy and protagonism, the responsibility in face of labor market, personal life, social life and the matters of social environmental demand.

Keywords: Imaginary Formations. Learning to learn. Autonomy. Erasure of Subject-Teacher.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DP – Discurso Pedagógico

FDs – Formações Discursivas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

SD – Sequência Discursiva

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

SUMÁRIO

1	Introdução: a linha que tece as tramas do discurso.....	11
2	Capítulo I - Os enlaces da trama: onde a historicidade e a teoria se encontram.....	17
2.1	O histórico e o social: o pano de fundo político da BNCC.....	18
2.2	Os fios que compõem a trama discursiva da BNCC.....	25
2.3	Sujeito: uma noção imprescindível.....	36
2.4	Formações imaginárias: uma noção essencial.....	40
3	Capítulo II – Do recorte à análise: formações imaginárias sobre sujeito-aluno.....	44
3.1	Organizando o gesto interpretativo.....	45
3.2	“Aprender a aprender”.....	48
3.3	Autonomia.....	58
3.4	Apagamento do sujeito-professor.....	68
4	Capítulo III – Sujeito-aluno e o ensino: concluindo o gesto interpretativo.....	77
	Referências.....	82

1 INTRODUÇÃO: a linha que tece as tramas do discurso

Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria. (MELO NETO, 1994).

Diante de distintas possibilidades de dizer-se na língua, formulamos o que dizer a partir de escolhas que são também inconscientes e necessariamente contextuais. Nossa epígrafe inicial (re)vela que os sentidos não estão estanques, mas que derivam da materialização enunciativa. Nesse sentido, o caminho escolhido para compor a formulação desta pesquisa, que por essas linhas, palavras se compõe, foi calcado no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso (AD) de orientação francesa. Por assim dizer, objetiva-se, com esta dissertação, compreender que formações imaginárias sobre sujeito-aluno se produz na Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (2018).

A importância do estudo desse documento se deve ao fato de ser esse um dos discursos que norteia os caminhos da Educação Básica no Brasil, cabendo a nós, profissionais da educação, conhecer e entender o documento que compõe os currículos educacionais das redes de ensino, a fim de promover o conhecimento sobre o sujeito que a BNCC (2018) visa a formar no percurso da escolarização. Além disso, esse documento vai nortear a (re)formulação dos currículos estaduais e municipais de todo o país, o que demonstra sua importância em âmbito nacional para a educação básica.

Nesse viés, esta pesquisa se faz importante, pois integra o projeto guarda-chuva “Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores”¹. Igualmente contribuirá para a linha de pesquisa “Práticas Discursivas e Subjetividades”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Isso se deve ao fato de as reflexões que se fazem a respeito de formações imaginárias sobre sujeito, construído em um documento oficial, impactarem diretamente na prática formativa de professores e para as reflexões acerca da educação básica e do fazer educação.

¹ Projeto desenvolvido pela Professora Doutora Angela Derlise Stübe, orientadora desta dissertação, vinculado à Linha de Pesquisa “Práticas Discursivas e Subjetividades” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

De forma a analisar os recortes discursivos, que apresentam sequências discursivas, e que por sua vez reiteram a presença de determinadas marcas linguísticas, esta dissertação está calcada na Análise de Discurso (AD) para analisar que formações imaginárias sobre sujeito-aluno perpassam a textualidade da BNCC (2018). Para isso, utilizamos das noções de sujeito e formações imaginárias, além de outras que foram necessárias no gesto interpretativo, como dos silenciamentos do discurso. Essa metodologia do aporte teórico foi possível pelos objetivos elencados, pelas perguntas norteadoras e pela hipótese construída, as quais derivaram da leitura prévia do documento e da sua interpretação, pois todo sujeito é determinado a interpretar (ORLANDI, 2012). Além da AD, este estudo, através de uma perspectiva discursiva, também dialoga com os estudos sobre a educação, pois a contextualização das condições de produção e os sentidos mobilizados requereram essa interlocução.

Assim, movemos este estudo a partir do seguinte questionamento: sendo a Base Nacional Comum Curricular (2018) de tamanha importância para a educação no Brasil, que formações imaginárias sobre sujeito-aluno se produzem nesse objeto, a partir de sentidos sobre sujeito que estão circulando na textualidade do *corpus* de estudo?

Nessa perspectiva, foram realizados dois recortes discursivos, “**aprender a aprender**” e “**autonomia**”, que apresentam Sequências Discursivas (SD), objeto de análise deste gesto interpretativo. Assim, o objeto são as SDs que foram recortadas da BNCC (2018) por estarem perpassadas por uma perspectiva de sujeito-aluno e por apresentarem marcas linguísticas e discursivas, do texto com o contexto, no diálogo dos discursos com o mundo e, por isso, a relação do ensino com as ideias neoliberais. Essas regularidades de sentido que se materializam nas sequências discursivas (SD) são tidas como regularidades produtoras de sentido e serão a linha que tece a trama do discurso sobre o sujeito-aluno na BNCC (2018), promovendo um gesto interpretativo de que formações imaginárias sobre o sujeito-aluno se produzem nesse documento.

Esta pesquisa tem suas origens nas reflexões que se fazem sobre o ensino no país, com base nos questionamentos que tanto assolam os profissionais da educação quando se trata do fazer ensino, do fazer aprendizagem. Perguntas como: com que base ensinamos nas salas de aula? o que e como se determinam os sentidos sobre o sujeito-aluno quando assumimos uma posição sujeito professores? ou, que imagem produzimos sobre o aluno quando somos norteados por documentos oficiais? foram impulsionadoras deste gesto interpretativo sobre um dos documentos que normatiza a educação básica.

Questionamentos como esses me fizeram, como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas, refletir sobre quais sentidos estava construindo em sala de aula sobre o aluno e, mais ainda, que sentidos os documentos oficiais, que orientam a prática docente, constroem. Nesse sentido, o *corpus* visa a refletir sobre esses discursos dentro de *A Etapa do Ensino Médio*, intitulada “A área de linguagens e suas tecnologias”, mais especificamente no componente curricular “Língua Portuguesa”.

Quando o professor entra em sala de aula, diferentes concepções que ditam as ‘regras’, ‘a maneira’, ‘as normas’ do fazer a docência também fazem parte desse sujeito, pois o conhecimento dessas já deriva dos cursos de licenciatura, de formação de professores. Mas será que depois de sair desses cursos de formação os profissionais da educação continuam a refletir sobre as questões que cercam o sujeito-aluno ou só sequenciam de maneira automática o que se aprende nos cursos de formação de professores?

Por conseguinte, pretende-se aqui responder a esses questionamentos próprios e aclarar outros tantos que possam surgir dessas mesmas linhas, na busca incessante por tornar aquele trabalho desenvolvido para a sala de aula, normatizado pelo texto da BNCC (2018), o mais crítico e reflexivo possível, desfazendo esse automatismo que parece ter sido provocado pelos percalços da profissão.

De forma a atender os objetivos propostos e em relação com a metáfora que intitula este capítulo inicial, é necessário que o leitor tenha conhecimento da maneira como foram organizadas as etapas desse fazer reflexivo que originam as linhas deste texto.

Primeiramente houve a necessidade de decidir qual documento oficial que organiza a educação no Brasil deveria ser analisado. A escolha do documento se deu devido às grandes e importantes discussões que aconteceram nas esferas governamentais sobre a construção da BNCC. Além das organizações governamentais e de setores ligados à educação, muitos outros aspectos, como a participação da iniciativa privada e os movimentos de alunos nas escolas em movimento de protesto, se fizeram importantes na construção da base, já que na textualidade do documento ressoam sentidos relacionados ao seu contexto de produção, conforme contextualização no próximo capítulo.

O documento começou a fazer parte da (re)formulação dos currículos estaduais depois da aprovação de suas primeiras partes – educação infantil e ensino fundamental –, restando para finalização, com a etapa do Ensino Médio, e homologação em dezembro de

2018. Assim, optou-se por analisar, nesta pesquisa, a versão oriunda da homologação no Diário Oficial da União², publicada em 2018 no site oficial da Base Nacional Comum Curricular. A caráter de organização da pesquisa, esclarecemos aqui que se observaram várias alterações no site oficial destinado ao documento, assim como nas versões que estão sendo disponibilizadas para download ou impressão e, devido a isso, as páginas citadas nesta pesquisa podem não condizer com a versão disponível no site. Optamos por manter a pesquisa baseada na versão homologada em 2018 e publicada no DOU por se tratar daquela que oficialmente publicou-se como última versão da Base Nacional Comum Curricular. Observe-se que o texto, naquelas partes utilizadas como sequências discursivas, não sofreu alterações, mas que somente se alterou a paginação com alterações em outras partes do documento, caracterizando alteração na reordenação da paginação daquela versão de dezembro de 2018, ou seja, as SDs permanecem com a textualidade tal e qual citadas nesta pesquisa.

Dada essa conjuntura e devido à minha atuação no ensino médio da rede estadual de ensino, optou-se por considerar nesse trabalho de análise a etapa, e somente esta, do Ensino Médio. A escolha dessa etapa também se deu devido ao fato de ser nesse período do ensino médio que se encerra o percurso formativo que começa na educação infantil. Consideramos que a construção da base, conforme apresentamos mais adiante, também apresenta forte correlação de continuidade com os sentidos sobre o sujeito-aluno; assim como há uma historicidade e um caminho por trás da construção da base, há um caminho a ser percorrido na vida escolar do aluno, etapas com competências e habilidades pré-definidas para serem alcançadas ao final das etapas da educação básica, resultando em um perfil do egresso.

O perfil do egresso ao qual nos referimos aqui surge das hipóteses elencadas e que impulsionaram esse gesto interpretativo a respeito das formações imaginárias sobre o sujeito-aluno, as quais viabilizam uma interpretação voltada ao direcionamento do protagonismo, como uma liberdade cerceada pelas competências e habilidades, a fim de

² Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2018, "Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017." Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/222530733/dou-secao-1-18-12-2018-pg-120>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

que se constitua uma formação imaginária de egresso que esteja preparado para as demandas da sociedade que se quer para as novas gerações. Essa hipótese será estudada a partir dos recortes discursivos selecionados que são compreendidos por discursos ressignificados pela influência, não necessariamente visível, das esferas governamentais e de entidades privadas. É importante frisar que o objetivo não se estende a analisar como essas competências e habilidades cerceiam o protagonismo do aluno, mas como as marcas linguísticas ressignificam discursos a fim de evidenciar a influência do processo neoliberal sobre as políticas educacionais, como um perfil de egresso preparado para atender as demandas de mercado que são alteradas com o tempo e necessariamente demandam sujeitos com competências e habilidades específicas para atuar no mercado de trabalho.

Visando a alcançar esses objetivos, esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos. No **primeiro capítulo**, intitulado “Os enlaces da trama: onde a historicidade e a teoria se encontram”, apresentamos, em quatro seções, a constituição do *corpus* de pesquisa, as condições de produção do documento do qual extraímos o *corpus*, a constituição empírica do documento e, por fim, os conceitos teóricos essenciais de pesquisa: sujeito e formações imaginárias.

Sobre os conceitos teóricos que abordamos nas últimas duas seções deste capítulo, destacamos que aqui não discutiremos sobre a noção de sujeito-aluno ou da sua voz, mas de problematizar o discurso *sobre* sujeito-aluno que é sustentado pelas formações imaginárias.

No **segundo capítulo**, intitulado “Do recorte à análise: formações imaginárias sobre sujeito aluno”, apresentamos, em quatro seções, a metodologia utilizada para as análises, os recortes discursivos e a conclusão a que chegamos pela interpretação das sequências discursivas. Destacamos que os dois recortes discursivos são “**Aprender a aprender**” e “**Autonomia**”, os quais produzem formações imaginárias sobre um sujeito aluno que acabam por caracterizar o apagamento do sujeito professor, tema da nossa quarta seção.

No **terceiro capítulo**, intitulado “Sujeito aluno e o ensino: concluindo o gesto interpretativo”, refletimos sobre como as formações imaginárias sobre sujeito aluno, derivadas da análise dos recortes discursivos, impactam diretamente sobre a função mercadológica na formação dos alunos. Destacamos a importância de entender o objetivo por trás dos ditos do discurso, por aquelas intenções advindas da construção da base e

pelos não ditos que ressoam e produzem sentido no discurso. Também refletimos sobre o caminho trilhado nesta pesquisa para entender essa trama discursiva a que nos propomos com os objetivos, a pergunta e a hipótese de pesquisa, sendo esse desfecho um lugar de interpretação, aberto a novos olhares, afinal nenhum discurso está fechado em si, pois constitui um processo discursivo e “Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso.” (ORLANDI, 2013, p. 39).

2 Capítulo I - Os enlaces da trama: onde a historicidade e a teoria se encontram

Considerando o *corpus* escolhido para análise e entendendo que a Análise de Discurso, dispositivo teórico-analítico desta pesquisa, estuda os sentidos que ressoam nos discursos através da materialidade discursiva e das condições de produção do discurso; este capítulo visa a refletir e apresentar o pano de fundo político e social que propiciou a construção da base, assim como estabelecer uma relação entre as condições de produção do discurso da BNCC (2018) e o escopo teórico utilizado para mover o gesto de análise.

Esse capítulo está organizado da seguinte forma: na seção 2.1, “O histórico e o social: o pano de fundo político ideológico da BNCC”, apresentamos e refletimos sobre o contexto histórico e social que possibilitou a escrita da base, de forma a entender como a participação de todos esses agentes pode contribuir para a construção da imagem, formações imaginárias, sobre o sujeito aluno. Esse contexto vai ser importante para compreender a escolha linguística de alguns elementos do texto e assim dos sentidos que são construídos, formando uma imagem sobre o sujeito aluno.

Na seção 2.2, intitulada “Os fios que compõem a trama discursiva da BNCC”, apresentamos a constituição da base, sua divisão, o ensino baseado em competências e habilidades, além de refletir sobre algumas partes do texto. Essa apresentação se faz importante para que o leitor conheça o documento de forma rápida e entenda como chegamos à constituição do *corpus* de análise.

Nas seções seguintes, tratamos sobre as categorizações teóricas mobilizadas para que esse gesto interpretativo fosse possível. Na seção 2.3, nomeada “Sujeito: uma noção imprescindível”, discutimos sobre a noção de sujeito para esta pesquisa. Por mais que o objetivo desta pesquisa seja de interpretar como as regularidades contribuem para as formações imaginárias sobre sujeito aluno, e não analisar o sujeito-aluno empírico, é necessário mobilizar a categoria teórica de sujeito, com base na AD, para entender como as formações imaginárias sustentam um discurso sobre sujeito-aluno. O objetivo é analisar o discurso *sobre* o aluno e não o discurso do aluno, até porque, efetivamente, ainda não temos alunos egressos do ensino básico que tenham toda a sua formação escolar normatizada por esse documento.

Em 2.4, “Formações imaginárias: uma noção essencial”, discorreremos sobre a noção de formações imaginárias a partir do aparato teórico, de forma a problematizar os sentidos sobre as formações imaginárias a respeito de sujeito aluno na BNCC (2018).

2.1 O histórico e o social: o pano de fundo político ideológico da BNCC

Diante da perspectiva teórica adotada, entendemos que neste trabalho partimos do texto, na condição de produtor de sentidos, pois desde a seleção dos recortes, bem como das sequências discursivas que serão analisadas, o *corpus* é, metaforicamente, a linha que tece a trama deste discurso. O texto, além daquilo que está posto, está dito, também se constitui pelo não dito, por aqueles sentidos que estão circulando nos discursos históricos e sociais.

Considerando essa premissa, este capítulo é de fundamental importância, já que pretende apresentar o pano de fundo político, histórico e social que possibilitou a construção da BNCC, permeado por discursos de um projeto político pedagógico com uma concepção de sociedade, e também de sujeito. Por mais que essas questões não estejam no nível do dito, elas são estruturantes do discurso pelo não dito, de uma construção política empreendedora que alicerça objetivos presentes no modo pelo qual se fazem, indiretamente, as políticas educacionais e, diretamente, a educação. Afinal, “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos [...]” (ORLANDI, 2013, p. 30), pois os textos dizem e ao mesmo tempo são ditos pela memória e pela historicidade.

Considerando as condições de produção como as relações de sentido que incluem sujeito e situação, segundo Orlandi (2006), essas condições podem ser pensadas tanto em sentido *stricto* (contexto imediato), como em sentido *lato* (sentido amplo, incluindo o contexto sócio-histórico e ideológico). Em se tratando dessa conjuntura, entendemos como as condições de produção do sentido *stricto* o contexto histórico do país, ao processo de constituição do documento, da participação da iniciativa privada com financiamento para a base e com participação na própria constituição do texto; e como condições de produção de sentido *lato*, são os sentidos que circulam no mundo de disputa entre infra e superestrutura, que se questiona o bem-estar social e passa a ter uma forte influência do neoliberalismo que altera as relações de mercado. Assim, entendemos que o texto está em relação intrínseca com o seu contexto, por ser resultado

dele e, justamente por isso, o refletir por meio da resignificação de termos, estando atravessado pelas vozes de uma época.

Nessa perspectiva o que está na memória, no que é retomado pelo discurso, é tratado como interdiscurso, “aquilo que fala antes, em outro lugar, [...] a memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” (ORLANDI, 2013, p. 31). Por isso, o discurso não pode ser desconsiderado do seu contexto imediato e nem amplo, se considerarmos que os discursos são sempre retomados e resignificados, significa que também continuarão ressoando os sentidos que estão em outro lugar, pois as palavras significam pela história e pela língua.

Reitera-se aqui, como já explanado na introdução, que o objetivo macro desta pesquisa é a reflexão sobre as formações imaginárias sobre sujeito-aluno que perpassam a textualidade da BNCC. Assim, esse capítulo contribuirá para compreender que sujeito-aluno é esse que se objetiva que saia formado no Ensino Médio, como um ‘perfil do egresso’.

Assim, uma ressalva também é importante ser feita, no sentido de que esta pesquisa não objetiva propor ao leitor uma análise minuciosa sobre as políticas educacionais brasileiras, nem ao menos propor um juízo de valor sobre a assertividade de tais políticas, já que isso exigiria um trabalho bem mais extenso e detalhado. Mas propor uma reflexão crítica de como o cenário político desde a reforma da educação no governo Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002), posterior FHC, permeou a construção da Base Nacional Comum Curricular, e como essas políticas educacionais fazem com que os sentidos sobre sujeito-aluno se façam presentes na textualidade do documento.

Considere-se que este capítulo seja muito mais dos não ditos do que dos ditos, pois o pano de fundo político, conturbado e difuso, diz muito mais na construção da base do que podemos entender pelos ditos. Isso significa que todos os movimentos pela construção da base, que ficaram nos bastidores, foram e são criteriosamente importantes para a produção de sentidos sobre a textualização da BNCC, ou seja, o discurso também se constitui por aquilo que foi dito e continua ressoando no não dito.

Assim, é importante começarmos dizendo que uma base de conteúdos mínimos para a educação básica foi prevista na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, assegurando, através do Artigo 210, “uma formação básica comum”. Mas é especificamente na década de 90 que nossa contextualização tem seu foco, já que

políticas públicas, intencionadas pelas mudanças no cenário político e social mundial, que se tratam daquelas que buscam desenvolver as tendências capitalistas, são arquitetadas pelos governos subsequentes na intenção de globalização de países subdesenvolvidos, como, nesse caso, o Brasil. É nesse momento da história que há a consolidação do discurso neoliberal, pois há o fortalecimento dos investimentos da economia privada em detrimento da atuação do Estado.

Para contextualização histórica, ressaltamos que o neoliberalismo é uma concepção de ideais políticos e econômicos, que surgiu pela chamada Escola de Chicago, na crise econômica dos anos 60, através de uma acusação que recaiu sobre o Estado, na responsabilização pela ocorrência da crise. Por mais que essa corrente se relacione diretamente ao mercado e ao consumo, também se postularam objetivos que relacionam a educação aos seus ideais. São eles:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
- [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Através desses objetivos, a educação é vista como uma abordagem necessária ao mercado de trabalho, pois se relaciona “[...] às necessidades da livre iniciativa.” (MARRACH, 1996, p. 46). Pontuamos aqui que nosso objetivo não é avaliar a assertividade desses postulados, mas de relacioná-los aos objetivos dessa pesquisa, na busca por interpretar as formações imaginárias sobre sujeito-aluno na BNCC (2018).

O primeiro objetivo é de fazer com que a escola seja um lugar de preparação para o mercado de trabalho e para a economia em geral, pois o interesse da iniciativa privada, segundo Marrach (1996), é na formação de mão de obra qualificada; objetivo que é reforçado quando afirma que a escola deve ser tornar “um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários.” (MARRACH, 1996, p. 46).

Esses postulados são possíveis de serem vistos, tanto na constituição da base, como na textualidade do documento, por meio dos sentidos que são movidos pelo uso de determinadas materialidades linguísticas, como é o caso do lema “aprender a aprender”, conforme veremos nos capítulos de análise dos recortes discursivos, numa proposta de visão utilitarista do ensino. Nossa hipótese é de que essa visão mercadológica do ensino, proposta pelos ideais neoliberais, é uma possibilidade de formação imaginária sobre o sujeito-aluno na base.

Sobre a década de 90, pós-ditadura militar no Brasil, há uma tendência a privatizações, da redução da influência do Estado, da abertura do mercado nacional para empresas estrangeiras, entre outras características do neoliberalismo, que sustentaram a promulgação da LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, para impor uma política de globalização que coadunasse com as tomadas capitalistas norte americanas, conforme exposto por Dagmar M. L. Zibas em trecho a seguir. Foi com o governo FHC, que assim como na economia, o campo educacional sofreu várias mudanças. Entre as principais estão a reforma curricular com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a já citada aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Segundo Zibas (2005),

A mobilização para uma nova LDB acontecia concomitantemente a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional. A *débâcle* do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo. Com respeito à América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela CEPAL e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área. (ZIBAS, 2005, p. 1070).

Essa tendência de mudança no cenário político e econômico, no qual mais tarde também entra a educação, se deve à introdução das políticas de globalização com o “fortalecimento da hegemonia norte-americana”, que propiciaram que as ideias neoliberais fossem introduzidas nas políticas econômicas do Brasil e, conseqüentemente, o capital e interesse das iniciativas privadas. Observe-se também que, segundo Zibas, organizações como o Banco Mundial fazem críticas ao papel do Estado na educação e ainda propõem mudanças, que estavam voltadas à formação de mão de obra qualificada para o trabalho, de forma a atender às concepções econômicas do capitalismo.

Os governos seguintes, com Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002, e Dilma Rousseff, primeira presidente mulher do Brasil, eleita em 2011, foram marcados por políticas públicas de valorização da sociedade civil, mas não questionavam o tamanho interesse das iniciativas privadas na educação. Mesmo sem questionar o interesse da iniciativa privada, uma série de medidas continuavam a acontecer,

[...] pode-se afirmar que, no campo educacional, ao longo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, muitos avanços podem ser registrados, tanto na educação básica como na superior: os investimentos cresceram e atingiram todas as etapas da educação pública, cresceu o número de jovens que ingressaram no ensino médio com a idade certa, aumentou o acesso ao ensino superior, houve interiorização das universidades, os profissionais da educação ganharam o piso salarial. Além disso, realizaram-se as conferências nacionais da educação de 2010 e 2014 (Conae 2010 e Conae 2014), impulsionadas pela mobilização da sociedade civil e da sociedade política em prol da garantia do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada pelo social. (AGUIAR, 2019, p. 4-5).

Mesmo os governos de Lula e Dilma tomando medidas pela diminuição da desigualdade educacional, o projeto foi interrompido pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. O afastamento definitivo da presidente pelo Congresso Nacional se deu devido às chamadas *pedaladas fiscais*, ou seja, por uma controversa condenação por crime de responsabilidade fiscal. Com o afastamento da presidente, quem assumiu o cargo foi Michel Temer, até então vice-presidente do Brasil, encerrando um ciclo de políticas públicas de valorização da sociedade civil para retomar o projeto político neoliberal que estava em construção no governo FHC.

Em meio a esse cenário político e controverso, a década de 2010, segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), é um momento de intenso debate curricular e de planos de ação voltados à educação. Em 2013, foi sancionada a maior parte das diretrizes curriculares nacionais da educação e em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que 4 (quatro) delas tratam da constituição e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi também nesse período que começaram os debates sobre o Programa Currículo em Movimento do Ministério da Educação. Assim,

Nos anos que se seguiram, a reformulação curricular em âmbito nacional ganhou o palco principal no cenário da educação, em um longo e conturbado processo que só culmina em 2020, compreendendo, portanto, uma década de ações do MEC e de atuações de múltiplos atores sociais. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 17-18)

Nesse contexto de intenso debate para formulação da base e da reformulação curricular da educação básica, foram constituídos comitês de especialistas de universidades e professores para fazer um estudo da constituição da base. Então, ainda no governo Dilma Rousseff, em maio de 2016 foi disponibilizada a 2ª versão da BNCC, e ao longo desse ano foram realizados Seminários Estaduais para discussões sobre o documento e propostas de alterações, então em agosto desse mesmo ano começou a ser elaborada a 3ª versão da Base, em meio à saída da presidente Dilma pós *impeachment* por decisão do Congresso Nacional.

Enquanto nos governos Lula e Dilma havia preocupações de cunho social com a educação, no governo provisório de Michel Temer, que assumiu interinamente em maio de 2016, mas de forma definitiva a partir de agosto do mesmo ano, cenário em que acontece a aprovação da terceira versão da base, há uma retomada dos ideais neoliberais e, portanto, de interesse da iniciativa privada, ou seja, da elite empresarial do país. É para atender esses interesses econômicos que diversas alterações em cargos políticos, como do Ministério da Educação e na equipe de profissionais que articulavam a elaboração da base, marcaram o governo Michel Temer, desarticulando uma política social preocupada com a população mais necessitada, para colocar, novamente, em ênfase o interesse econômico de valorização da elite empresarial brasileira.

Essa importante alteração no cenário político nacional gerou afastamento pelo MEC das equipes de trabalho em fevereiro de 2015 (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 22) e

A partir de maio, com o golpe presidencial, a equipe de redação do documento foi substituída integralmente por outros 31 componentes e foi criado um cenário para legitimar uma terceira versão que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23).

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. No ano de 2017 foram realizados seminários estaduais e audiências públicas por região para que os professores pudessem avaliar o documento e estabelecessem uma discussão sobre tal. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologada pelo ministro da

Educação, José Mendonça Bezerra Filho, “[...] mas em versão bastante diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais [...]” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23).

Com essa evidente diferença da terceira versão para as anteriores que interesses como o da iniciativa privada na elaboração da base começam a ficar evidentes.

É somente no governo Michel Temer que a dimensão conservadora da BNCC ganha maior expressão e se evidencia com mais nitidez seu elo com os PCNs, definidos durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato no governo de Fernando Henrique Cardoso, e que receberam, à época, inúmeras críticas da comunidade acadêmica. De fato, o ministro Mendonça Filho alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos exarados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Ele restringiu a participação desses especialistas ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do ensino médio. O comitê era coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados. (AGUIAR, 2019, p. 7).

A profunda alteração no ensino médio através da Medida Provisória nº 746 (MP 746), de 22 de setembro de 2016, e o congelamento dos investimentos públicos e sociais através do Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241), de 15 de dezembro de 2016, levaram à contestação de estudantes, que através do movimento Ocupas ocuparam escolas, institutos e universidades em todo o país em manifestações de contrariedade às medidas provisórias. Mesmo diante de tantas opiniões e movimentos contrários à reforma do ensino médio, audiências públicas em todo Brasil foram realizadas para que professores fizessem sua avaliação do documento na versão para o Ensino Médio, que foi questionado em seu teor, principalmente por apresentar conteúdos apenas de português e matemática. Mas, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Com a homologação dessa última parte da BNCC, a base passa a ter as aprendizagens previstas para todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Assim,

Para que a BNCC funcionasse como prescrição de conteúdos obrigatórios, todas as unidades federadas e seus municípios precisavam se comprometer em adotá-

la, o que implica a inclusão desse conteúdo em todos os currículos estaduais e municipais. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 24).

A garantia de adequação dos currículos estaduais e municipais se deu através de um pacto federativo para sustentação da BNCC e todas as redes de ensino básico do país, seja pública ou privada, precisaram readequar os seus currículos estaduais e municipais, de forma a atender aos interesses arquitetados pela base. Como exemplo citamos o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, de 2019, construído com base nos princípios arquitetados pela BNCC.

Por fim, salientamos que o plano de fundo político ideológico permeou a constituição da Base Nacional Comum Curricular através dos não ditos, que ressoam na/pela língua. Assim, para que esse pano de fundo seja entendido como constituinte da textualidade da BNCC, ele vai ser retomado em muitos momentos para possibilitar uma reflexão aprofundada das escolhas e não escolhas que ressoam nos recortes e marcas discursivas analisadas nesta pesquisa.

Por conseguinte, apresentamos a constituição empírica da base, compreendendo uma reflexão sobre a escolha de competências, entre outras características. Essa apresentação também possibilitará que possamos compreender melhor os sentidos sobre sujeito aluno que permeiam a textualidade da base.

2.2 Os fios que compõem a trama discursiva da BNCC

Entendemos que para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa se faz necessário apresentarmos a constituição, o histórico, a divisão, as competências, as habilidades, entre outras características, da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, possibilitar uma reflexão sobre as competências que permeiam toda a textualização da BNCC.

Primeiramente, a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter oficial, e conforme o próprio texto

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº

9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2018, p. 7).

O discurso desse documento, que norteará os currículos das escolas de todo o país, está orientado e embasado pelas leis que asseguram o direito à educação, com o objetivo de desenvolver uma “formação humana integral” (BNCC, 2018, p. 7). A formação integral, de que trata o documento, não deve ser confundida com o Ensino Integral, mas de acordo com o texto deve ser pensada como a intenção pela formação do aluno de forma a contribuir com todas as esferas do desenvolvimento humano, perpassando todas as áreas da vida do estudante, desde as práticas escolares até a aplicação disso na sociedade durante e após o período escolar. Essa característica de formação integral do aluno perpassa a formação desse sujeito, que vai, obrigatoriamente, frequentar a escola desde a Educação Infantil, ou seja, é um percurso formativo que também visa a atingir um ideal de aluno.

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2018, p. 14).

A construção de forma “*intencional de processos educativos*” tem um objetivo, que, segundo a base, deve ser o de preparar esse aluno para todas as adversidades da sociedade e da vida pessoal, como confirmado no trecho acima “aprendizagens sintonizadas com as necessidades [...] dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade”, mas seria possível contribuir para que todas essas questões fossem abrangidas? Ou esse objetivo seria uma ilusão de controle sobre esse sujeito aluno, visando a formar um cidadão preparado para adaptar-se as demandas do mercado de trabalho? Ou ainda, de uma visão genérica sobre o aluno, pois a generalização propicia que o ideal seja construído, de um sujeito idealizado, visto de forma genérica pelo documento. Essas são questões que ressoam ao longo da leitura do texto da BNCC e que requerem reflexão no gesto analítico por nós empreendido.

Nesse sentido, se objetiva um aluno formado para adaptar-se à uma “sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p. 14). Segundo o Currículo Base da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) a BNCC “afirma seu compromisso com a formação integral, fortalecendo o papel da Educação Básica no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento humano global.” (2019, p. 12).

Ainda de acordo com a apresentação feita pela própria Base Nacional, destacando seu caráter prescritivo e normativo, a BNCC vai ser “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares” (BNCC, 2018, p. 8), além de contribuir para a formação de profissionais da educação. Nesse sentido, de forma direta a BNCC vai nortear o ‘fazer educação’ nas instituições escolares, mas que indiretamente também irá contribuir para a formação de professores, ou seja, a formação desses profissionais também vai ser influenciada pelas mudanças decorrentes da reflexão nacional sobre a necessidade de uma homogeneização da educação, numa tentativa de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BNCC, 2018, p. 8).

Além de fomentar as discussões sobre o processo de formação de profissionais da educação, também se faz pertinente um questionamento que se deu de maneira recorrente nas instituições de ensino, o motivo pelo qual a BNCC (2018) não traz uma relação de conteúdos básicos a serem aprendidos em cada etapa de ensino.

É considerável que, quando um documento normatiza a escolarização no país, pensemos previamente que ele vai delimitar todos os passos, todas as ações que deverão ser tomadas pelos profissionais da educação, ou seja, que fazem com que o ensino aconteça. Mas, levando em consideração a questão territorial e a diversidade, seria impossível construir um documento que fosse capaz de abordar as questões de identidade tão variadas encontradas em nosso país, que não diminuísse nem supervalorizasse nenhuma delas. Dessa forma, a BNCC instituiu que os currículos das redes de ensino básico no país se adequassem ao estabelecido pelo documento, de forma a evidenciar no seu processo de ensino todos os objetivos, que estão divididos em Competências e Habilidades, e que devem ser aprendidos pelos estudantes. As redes estaduais, municipais e privadas, a partir da BNCC, arquitetarão os seus próprios currículos, levando em consideração todas as particularidades das suas regiões, escolas, grupos pedagógicos e alunos. Assim,

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo

propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BNCC, 2018, p. 20).

Segundo texto da própria Base, as redes de ensino precisarão construir seus currículos com base naquelas aprendizagens definidas pelo documento, evidenciando que é necessário passar do plano normativo, que é o próprio documento, ao plano da ação, que são os currículos municipais e estaduais, tanto das redes de ensino públicas como privadas. Fica evidente que são os currículos que definirão, segundo as características próprias das suas regiões e sua dinâmica, como serão organizadas as ações que desenvolverão as aprendizagens essenciais.

Segundo Silva, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (2007, p. 15). Entende-se assim que o currículo, construído por pessoas, sustentado por ideologias e diversos discursos constituintes, é o documento responsável por delimitar os conteúdos ensinados em cada etapa de ensino. Assim, é o currículo de cada rede de ensino que vai instituir a organização dos conteúdos a partir das Competências Gerais e Habilidades da BNCC. O atravessamento ideológico na definição dos currículos se dá também pela conjuntura política naquele momento de constituição de cada currículo e pode (re)velar um movimento de interdição daquilo que pode ou não ser dito, daquilo que é velado em decorrência dos objetivos elencados; mas isso depende da análise de cada currículo em particular, já que são as redes de ensino que determinam como e quando esses serão estruturados.

Diante dos motivos que fazem com que o *corpus* analisado seja um documento e entendendo que sua constituição objetiva a normatização da educação, a BNCC (2018) elencou dez competências gerais, que objetivam garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento do educando. Porquanto, para a BNCC

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

Por conseguinte, a BNCC alinha-se aos objetivos das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, contemplada no Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013), na qual se afirma que a educação deve contribuir para uma sociedade

mais justa e humana, além de estar voltada para ações que demandem a preservação da natureza. Logo, as dez competências visam ao desenvolvimento integral do ser humano, de forma a contemplar o caráter individual e social, para que suas ações estejam alinhadas à composição de uma sociedade que seja justa para todos. Segundo a BNCC, as dez competências, que são propostas para as etapas da educação contempladas no documento (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulam-se “[..] na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.” (2018, p. 8).

Dessa forma, e retornando à constituição da BNCC, o enfoque pedagógico se dá para o desenvolvimento das competências. Para validar essa questão, a BNCC aponta que desde o século XX ações para a constituição dos currículos que visam ao desenvolvimento de competências já são tomadas. O enfoque nas competências também é dado nas avaliações internacionais³ que verificam a qualidade do ensino nos diversos países do mundo. A avaliação internacional sobre a educação começou a ser introduzida no Brasil ainda no governo FHC, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), lembrando que essas políticas educacionais criadas no governo em questão visavam à globalização do país, por meio das políticas neoliberais.

Parece que todos os conhecimentos escolares, resultantes do desenvolvimento das competências e habilidades, são aplicáveis diretamente à sociedade. Isso nos leva ao pressuposto de que o trabalho com as competências, diretamente relacionadas ao mercado de trabalho, enseja um caráter utilitarista, visto esta relacionada ao neoliberalismo, em que a escola deve formar para que aquele que é formado, o aluno, entregue algo em devolutiva à sociedade.

É evidente que a função de educação que está em jogo é uma função reprodutora, ou seja, a escola se oferece como meio de qualificação para o mercado de trabalho, tal como ele vem se transformando, e de adequação à "nova" ordem social. Há a subordinação clara da escola ao modelo econômico vigente e a qualidade do ensino se traduz então em zelar pela qualidade da produção. É preciso que a educação forneça os trabalhadores adequados às novas exigências da produção. (ROMAN, 1999)

³ Como exemplos, citamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment* e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), tradução de *Teaching and Learning International Survey*, ambas coordenadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Na seção anterior, discorreremos sobre as perspectivas teóricas que embasam o contexto de produção da BNCC (2018) direcionarem à formação utilitarista do aluno, justificando a presença de empresas de iniciativa privada nesse processo, assim esse trabalho não é intelectual, não está voltado ao conhecimento científico, mas para o do *saber fazer*. Isso é justamente o que competências e habilidades desejam desenvolver no aluno.

Nesse sentido, a textualidade da BNCC (2018) define que

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018, p. 13).

O excerto da BNCC (2018) justifica esse caráter utilitarista das competências, considerando que a “*mobilização desses conhecimentos*”, pelas competências e habilidades, devem “*sobretudo*”, mais do que aprender, mais do que “*saber*”, “*saber fazer*” assegurando dessa maneira as “*aprendizagens essenciais definidas pela BNCC.*”, ou seja, são atitudes, valores e habilidades que devem ser aprendidos para resolver as demandas da sociedade visando, além de outros, ao “*pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*”, de modo a devolver para a sociedade, em forma de capacidade para as demandas trabalhistas, o seu ‘agradecimento’, o que sugere uma forma de troca, como no capitalismo, uma moeda de troca pela formação básica escolar.

De forma a situar o leitor sobre as Dez Competências Gerais da educação, propostas pela BNCC, faz-se aqui uma apresentação, em formato de citação, tal e qual como apresentadas pelo documento. O conhecimento das competências se faz necessário para a compreensão das análises propostas, já que de muitas formas as marcas linguísticas fazem alusão às competências.

Competências Gerais da Educação Básica

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

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base no conhecimento das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018. p. 9-10).

A partir da estruturação das Dez Competências Gerais da educação básica, a BNCC alinha as etapas da educação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento procurando promover uma educação voltada aos valores da sociedade. Assim, a BNCC é dividida em três eixos que são Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na etapa da Educação Infantil, são delineados os objetivos da aprendizagem e os campos de atuação, conforme a faixa etária dos alunos.

No Ensino Fundamental, temos então a organização em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), que são subdivididas em Anos Iniciais, que compreende do 1º ao 5º

ano, e Anos Finais, que se refere do 6º ao 9º ano. Dentro de cada área do conhecimento, são delineadas Competências Específicas da Área, em que são explicitadas como as dez competências gerais devem ser articuladas para serem desenvolvidas ao longo dos nove anos dessa etapa da escolarização. Como cada Área do Conhecimento reúne os Componentes Curriculares que dialogam entre si, também vamos ter nessa parte as Competências Específicas do Componente, que devem ser desenvolvidas pelo aluno dentro de cada componente curricular e que também dialogam com as Dez Competências Gerais. Assim,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas **habilidades** estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. (BNCC, 2018, p. 28).

São construídas habilidades, definidas como “[...] aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos [...]” (BNCC, 2018, p. 29) e que deverão ser desenvolvidas pelos objetos de conhecimento, que estão organizados em unidades temáticas dentro de cada etapa (Anos Iniciais e Anos Finais). Para que o leitor consiga identificar as habilidades que se referem aos blocos de anos, ou seja, a série para a qual está organizada, foi esquematizado um Código Alfa Numérico, como no exemplo EF67EF01. As duas primeiras letras (EF) identificam a etapa, aqui Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano a que se refere, 1º ao 5º, 6º ao 9º ou pelos pares de anos, como 6º e 7º, juntos; o segundo par de letras indica o Componente Curricular (nesse caso Educação Física); e o último par de números é a numeração sequencial da habilidade do ano ou bloco de anos. Devido ao grande número de habilidades no documento, esse código auxilia na busca por habilidades específicas de cada componente curricular ou área, e “[...] tem por objetivo assegurar a **clareza**, a **precisão** e a **explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental [...]” (BNCC, 2018, p. 31, grifos do autor), assumindo um efeito de homogeneidade, desconsiderando todos os percalços da educação.

Essa questão da homogeneidade ressalta a proposta de formação imaginária de aluno ideal, que, como exposto anteriormente, se apresenta de forma genérica. Essa generalização faz com que os percalços existentes na educação pareçam não existir e que seria possível a todos os alunos uma linearidade desde o começo dos estudos até o

final. No entanto, faz-se necessário considerar o contexto de cada escola, a situação de cada aluno, a fim de compreender que é utópica a ideia de homogeneidade do ensino básico em nosso país.

Por fim, o documento apresenta a etapa do Ensino Médio que está organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

A estruturação das habilidades, bem como o foco do desenvolvimento seguem as mesmas características da etapa do ensino fundamental. Para essa etapa na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, diferenciando-se do exposto até agora, o componente Língua Portuguesa define habilidades próprias, ou seja, habilidades para Língua Portuguesa. Outra diferenciação é que as habilidades não são orientadas por seriação, ficam livres para serem desenvolvidas em qualquer série do ensino médio.

Todo o trabalho com as competências e as habilidades é um processo formativo, que tem seu início na educação infantil e que segue até a etapa do ensino médio. Dessa forma, compreende-se que o processo escolar está voltado para o desenvolvimento das competências e das habilidades, de forma a contribuir com o processo formativo do aluno no que tange a prepará-lo para o mundo do trabalho que, historicamente, exige mais do que a alfabetização. Como exposto anteriormente, observamos que a educação, através da textualidade da BNCC (2018), assume um caráter utilitarista.

Ao passo que a Base normatiza o desenvolvimento das aprendizagens essenciais da escola, ela o faz definindo as dez competências. Cada área do conhecimento, com base nas dez competências gerais, define habilidades que deverão auxiliar o aluno no desenvolvimento, fazendo com que o ‘caminho’ para se chegar ao perfil de aluno ideal seja delimitado com as competências e habilidades. Definindo esse caminho de forma tão delimitada com objetivos a serem alcançados com cada competência e com cada habilidade, o aluno será levado a devolver o aprendizado recebido na escola com boas atitudes éticas para com a sua vida, o meio ambiente, e ainda mais, deve estar preparado para assumir as responsabilidades do mercado de trabalho. A visão utilitarista do ensino se faz quando cada perspectiva de ensino esteja voltada para uma aplicabilidade na sociedade e se o aluno é ensinado a fazer, ele deve “*saber fazer*” quando for egresso do ensino básico, aplicando seus conhecimentos como uma ‘moeda de troca’; recebeu

conhecimento para poder fazer, agora deve colocar em prática nas atitudes para com a sociedade.

Para além do texto da Base se faz necessário que apresentemos aqui os Itinerários Formativos⁴, definidos pela publicação no DOU como,

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

A reforma do Ensino Médio, com a Medida Provisória nº 746 (MP 746), de 22 de setembro de 2016, prevê a formulação de itinerários formativos, definidos dentro de eixos de formação, visando, conforme o próprio texto, “aprofundar e ampliar aprendizagens” dentro das Áreas de Conhecimento, já previstas pela Base para a Etapa do Ensino Médio. Os itinerários são integrantes de uma parte flexível do currículo em que os estudantes poderão escolher entre os itinerários ofertados pela instituição de ensino da qual faz parte: 1. atendendo a sua formação dentro das áreas do conhecimento; 2. De forma profissional; ou, 3. De forma integrada.

Dentro de 1. Áreas do Conhecimento, serão ofertados itinerários que ampliam os conhecimentos em uma determinada área do conhecimento. São elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Em 2. Formação Técnica e Profissional, serão ofertados itinerários que preparam o estudante para o mercado de trabalho, e são divididos em: Qualificação profissional; Habilitação profissional técnica de nível médio; e, Formações experimentais. Em 3. Integrado, são previstos itinerários que combinam duas ou mais áreas do conhecimento ou a combinação de área do conhecimento com a formação profissional.

A oferta dos itinerários, segundo o interesse dos estudantes na formação escolar, reforça o desenvolvimento da autonomia previsto pela Base, pois permite que dentre duas ou mais possibilidades - o texto da Reforma define que cada instituição de ensino deverá ofertar no mínimo dois itinerários – o estudante escolha aquela (s) que melhor se adequa

⁴ Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União em 05 de abril de 2019, “Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio”. Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2019/04/05/DiarioOficial.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

aos seus objetivos. Se há uma autonomia na escolha dos itinerários formativos por parte do aluno, também há uma proposta de anulação da mesma, pois o estudante só terá como opções aqueles itinerários ofertados pela sua escola.

Assim, há um paradoxo entre liberdade de escolha, amparado no desenvolvimento da autonomia, e a possibilidade de oferta das instituições de ensino, em que o aluno poderá escolher, mas dependerá das condições de oferta dentro de cada escola.

A oferta de itinerários dependerá das condições sociais e físicas de cada instituição de ensino, o que levará a dois tipos de formação; uma voltada ao mercado de trabalho, impulsionada por uma formação profissional; e outra, propedêutica, relacionada à formação humana. Essa característica poderá acentuar disparidades sociais já existentes e retomar, historicamente, uma formação escolar propedêutica voltada as camadas mais ricas da sociedade, enquanto a formação profissional, de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, fique voltada às camadas mais pobres. Assim, a formação escolar do estudante apresenta uma divisão social marcada pela formação profissional e pela formação propedêutica.

A análise a que nos detemos aqui está voltada aos efeitos de sentido gerados por uma formação de cunho profissional e, portanto, reforçando uma visão utilitarista dessa oferta de ensino.

Essa premissa de ensino utilitarista está posta de forma a perpetuar a ideia central econômica do nosso país e de boa parte do mundo, o modelo de capitalismo neoliberal. A BNCC (2018) quer que ele saiba adaptar-se às demandas do sistema e que possa agir da forma “correta” imposta pelo mercado de trabalho e não que o aluno seja agente transformador para ser crítico com as demandas e mercado e ao próprio sistema. Afinal, não há, segundo nosso gesto interpretativo, perspectiva de vida de um sujeito que está totalmente inserido no universo do sistema capitalista, pois não alcançou as competências e habilidades impostas por um sistema de ensino que serve às demandas capitalistas. Essa visão de utilitarismo do ensino é justamente os objetivos a serem desenvolvidos pela base, o cerco foi fechado, ou o sujeito aluno se adapta ao sistema ou é ‘engolido’ por ele.

Com o objetivo de analisar como se dá essa visão utilitarista do ensino e entendendo como aplicar teoricamente as noções mobilizadas por este gesto analítico, apresentamos a seguir as categorias teóricas primordiais para esta análise. Munidos das noções de sujeito e formações imaginárias, será possível mover um gesto analítico que responda as perguntas de pesquisa iniciais, pois é necessário estabelecer uma

articulação entre teoria e recortes. Para Pêcheux (2015, p. 56), é necessário que façamos um movimento de ler, descrever e interpretar, pois “através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição [...]”. É um movimento de ida e volta na descrição e interpretação, pois ambas andam juntas, ora olhamos para a teoria e descrevemos o *corpus*, então voltamos à teoria e depois ao *corpus*, novamente, e assim por diante.

2.3 Sujeito: uma noção imprescindível

Como exposto na introdução, o principal objetivo deste trabalho é analisar formações imaginárias sobre sujeito aluno que permeiam a enunciação da Base Nacional Comum Curricular (2018), na área de Linguagens e suas tecnologias, especificamente a fase do Ensino Médio. Para tanto, esse tópico versa sobre a noção de sujeito com base no arcabouço teórico utilizado nesta pesquisa em relação ao pano de fundo político e social que possibilitou a construção da base e como essas características ressoam no *corpus* analisado.

Para que seja possível compreender a categoria sujeito, é imprescindível que antes busquemos apoio em algumas outras noções formuladas pela AD. Para a AD, o sujeito depende de muitos outros entendimentos que advêm dos estudos do discurso, afinal os sentidos se manifestam pela materialidade linguística. Para tal, é imprescindível começar pela noção teórica de ideologia, pois a noção de sujeito está intrinsecamente relacionada ao entendimento do funcionamento da ideologia.

Para a AD, uma das principais noções é de ideologia, a partir da consideração da linguagem. É necessário entendermos que estamos em constante relação de interpretação com os objetos simbólicos no mundo, pois é a partir dela que damos sentido às palavras e às coisas e isso atesta que a ideologia está presente em tudo. Se estamos em constante processo de interpretação, e se a interpretação atesta a presença da ideologia, logo, não podemos escapar da presença da ideologia, “Assim considerada, a ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo.” (ORLANDI, 2013, p. 47). Apesar de atestarmos que estamos sempre interpretando para produzir sentidos, isso se faz de forma naturalizada e ao mesmo tempo que interpretamos também negamos essa interpretação. O mecanismo de apagamento da interpretação é

ideológico, pois a ideologia trabalha para “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2013, p. 46).

Ainda falando sobre os mecanismos da própria linguagem, somos levados a pensar que somos a origem daquilo que dizemos, mas somente retomamos sentidos já existentes e os ressignificamos na linguagem, e isso só é possível através do esquecimento ideológico. Há uma ilusão de que dizemos somente o que queremos, que existe transparência na linguagem, nos sentidos e também nos sujeitos, mas isso é uma evidência do sentido, que permite a ilusão da transparência e, portanto, que ainda possamos produzir discursos.

A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. (ORLANDI, 2013, p. 46).

Somado à noção de evidência do sentido temos a “evidência do sujeito”; essa evidência faz com que pensemos que somos sempre já sujeitos, e “apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia.” (ORLANDI, 2013, p. 46). Nesse sentido, linguagem e mundo funcionam sobre um efeito imaginário, “de um sobre o outro”.

Na constituição dos sujeitos, a ideologia é parte integrante, inseparável, pois o indivíduo (esse empírico) só passa a ser sujeito pela interpelação (inconsciente) da ideologia, que o leva a agir de determinados modos, ele então é “interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2013, p. 46). Michel Pêcheux, a partir das contribuições do materialismo histórico na relação da superestrutura ideológica com o modo de produção, mostra quão importante é a ideologia no processo de constituição dos sujeitos. Para Pêcheux,

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

É através do funcionamento da ideologia que o sujeito poderá ou não ocupar determinadas posições discursivas e assim estabelecer sentido, pois a interpelação pela

ideologia sustenta todas as formas sujeito. É através das evidências, pelo funcionamento da ideologia, que todo mundo sabe que uma mãe, por exemplo, diz de uma forma determinada, não conscientemente. Assim, o indivíduo não está livre para escolher o que dizer, pois o dizer já está afetado pelo que Pêcheux chamou de *já lá*, aqueles já ditos que se manifestam através das condições de produção.

É por meio do linguístico que são expostas evidências que permitem que consideremos a que posição discursiva o sujeito do dizer está inscrito. É necessário compreender que “[...] há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo [...]” (ORLANDI, 2013, p. 32), pois todas as coisas estão na ordem do já dito e, através do inconsciente e afetado pela ideologia, o sujeito formula o seu dizer nas escolhas linguísticas que o levam a estruturar enunciados com sentidos logicamente estabilizados pela historicidade e pela ideologia. O sujeito se responsabiliza por suas escolhas, há sentidos que são estabilizados na nossa sociedade, mas que estão sujeitos a falhas, e é aí que se manifesta a resistência, outros contextos, outros efeitos de sentido, já não é o mesmo porque as condições de produção são diferentes, mesmo que inconscientemente.

A ideologia se faz a partir do imaginário, do simbólico, de dizeres já ditos, de não ditos, pois o discurso se constitui na relação com o já dito, “[...] aquilo que o sujeito pensa ser realidade, nada mais é do que a ideologia produzindo evidências (imaginárias) de sentido. Isto é, as evidências surgem a partir da imagem que o sujeito tem da posição que ocupa.” (PIEREZAN, 2019, p. 60). Esses já ditos, que se fazem a partir das posições que o sujeito ocupa, lhe parecem normais, como a ilusão de ser fonte daquilo que diz e que, portanto, é natural que ocupe aquele lugar, pois lhe é de direito.

Se uma vez afirmado que “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2013, p. 46), entendemos que não há sujeito sem o assujeitamento, ou seja, sem ideologia. O sujeito é efeito da ideologia, da história, do social, e é na língua que todas essas categorias se manifestam.

Nesse sentido, observe-se primariamente que esse sujeito não se trata daquele sujeito cartesiano, consciente de suas ações, mas sim aquele que se manifesta pelo inconsciente, pela falha, pelo lapso, pelo equívoco. Esse sujeito tem a ilusão de que controla o seu dizer, de que é a origem daquilo que diz, mas o sentido se dá pela manifestação do inconsciente, por aquilo que não é possível ser controlado, pois outros já ditos ressoam nas escolhas da ordem do intradiscorso. O sujeito para a AD é um sujeito cindido, clivado, que se constitui e é constituído por sua inserção no lugar que está no

momento da sua enunciação, por sua exterioridade, pela história que o atravessa e assim o constitui.

Considere-se que para a Análise de Discurso, no que diz respeito à constituição do sujeito, estão articulados ideologia e inconsciente, manifestos na linguagem. Assim, o assujeitamento pela ideologia e a presença do inconsciente, que pode ser entendido como o que nos constitui na ordem do não controlável, são essenciais para que exista um sujeito.

De forma correlativa a isso, Mariani (2003), analisando os desdobramentos teórico-metodológicos na expressão “imaginário linguístico”, de Michel Pêcheux, afirma que “o sujeito para a análise do discurso, é uma posição material linguístico-histórica produzida em meio ao jogo contradições e tensões sócio-ideológicas.” (p. 61). Assim, o sujeito está inscrito num momento sócio-histórico e que a partir da língua deixa marcados os sentidos, pois é interpelado em sujeito pela ideologia, afinal ele não é sujeito se não for ideologicamente constituído. Confirmando o exposto em Mariani (2003), o indivíduo só vai ser sujeito se for submetido à língua e à história, pois assim será capaz de produzir sentidos.

Se afirmado que o sujeito é cindido, é clivado, ele não pode controlar os sentidos, pois eles estão determinados na relação com o Outro do discurso. É o Outro que significa o seu dizer e esse nunca vai ser igual, vai ser variável e por isso os sentidos sempre podem ser outros também, porque mais uma vez, eles estão determinados na relação com o Outro. Porém esses sentidos não podem ser quaisquer uns, eles sempre estarão relacionados por meio das condições de produção ou da própria materialização do discurso através da linguagem. Por isso ele é sujeito à língua e à história, portanto, afetado por elas, pois, é nessa relação que ele é constituído e se constitui.

Assim, o sujeito é

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2013, p. 48-49).

O sujeito sempre se produz na formação discursiva como posição-sujeito, pois ele ocupa um lugar determinado, uma posição, em que inscreve suas palavras e daí deriva o

sentido delas. A partir disso, é possível que os sujeitos se inscrevam em uma posição por meio das escolhas linguísticas que fazem no eixo da formulação, ou seja, no intradiscorso, e assim passíveis de ocuparem diferentes posições sujeito do discurso. Isso faz com que os sujeitos sejam “intercambiáveis” (ORLANDI, 2013, p. 49), pois um sujeito pode ocupar várias posições-sujeito diferentes.

O sujeito intercambiável permite que a noção que se construa do sujeito-aluno na BNCC, não o veja somente como sujeito aluno, mas como sujeito social, sujeito trabalhador, sujeito construtor de um projeto de vida, sujeito defensor dos direitos da natureza, entre outras tantas possibilidades. Essas compreensões podem ser entendidas como adaptações da noção de sujeito-aluno, então caberia a pergunta: o que é ser sujeito-aluno no século XXI?

Para refletir sobre essa pergunta, é necessário que analisemos formações imaginárias sobre sujeito-aluno, nesse caso em um documento específico da educação. Para isso, a próxima seção é destinada para compreendermos o que são formações imaginárias, da perspectiva da AD, a fim de interpretarmos, por meio das regularidades discursivas, que imagens de sujeito-aluno são possíveis através da leitura da textualidade da BNCC (2018).

2.4 Formações Imaginárias: uma noção essencial

Buscando atender os objetivos estabelecidos por esta pesquisa, essa seção tem por função apresentar ao leitor uma das categorizações teóricas utilizadas para compor o gesto de leitura. Para que possamos entender o discurso da BNCC (2018) e as imagens mobilizadas para compor as formações imaginárias sobre sujeito aluno, é necessário entendermos essa categorização formulada por Pêcheux (1997), em *Análise Automática do Discurso* e retomada por Eni Puccinelli Orlandi (1996), em *A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*.

Para oralidade dos elementos que estruturam as condições de produção do discurso, Pêcheux postula que há dois elementos, sendo eles A e B, que não podem ser tidos apenas como pessoas empíricas, mas como sujeitos marcados social, histórica e ideologicamente no discurso. Logo, “A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), em que cada sujeito enuncia a partir da posição social que ocupa.

Os lugares ocupados por A e B, numa estrutura escolar, por exemplo, como da diretoria, dos professores e alunos, “são marcados por propriedades diferenciais determináveis” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), que são lugares que podem ser explicados, a princípio, pela sociologia com traços característicos, mas que “seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, *mas transformado*”. Assim, o lugar ocupado pela diretoria é de autoridade, que apresenta traços de poder naquele lugar, diferentemente do aluno, que deve se dirigir à direção como usuário daquele lugar e, portanto, cumpridor das regras; o que seria diferente se esses ocupassem posições-sujeito diferentes. Entendemos assim que o sujeito e a função devem ser adaptados, a depender das relações de proximidade ou distanciamento, às situações e aos interlocutores. Assim, o que funciona no processo discursivo são “formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Podemos dizer assim que o que determina a constituição do discurso é a antecipação imaginária do lugar ocupado por cada sujeito, assim é diferente se, utilizando-nos do exemplo anterior, em que hierarquicamente a direção é superior à posição-sujeito aluno, esses lugares forem ocupados por mãe e filho, que a depender da situação vão adequar os seus discursos à posição que ocupam no momento específico. No momento que estão no espaço escolar, o discurso será adequado à posição sujeito diretora e aluno, enquanto que se o espaço for o de casa o discurso se adaptará as posições-sujeito mãe e posição-sujeito filho respectivamente, construindo imagens do que pode/deve ser dito nesse lugar ocupado discursivamente por posições específicas. A imagem que os sujeitos constroem de si, do outro e do lugar ocupado é que vai determinar a produção do discurso no interior do processo discursivo.

Essa premissa faz com que seja possível que interpretemos o discurso da BNCC (2018), materializado no linguístico ressignificando discursos ditos em outros momentos, mas que ressoam na textualidade do documento. Conforme as relações estabelecidas entre os elementos do processo discursivo, poderemos analisar que formações imaginárias correspondem ao sujeito aluno e que tipo de conexão se estabelece com a imagem construída pela textualidade da Base.

Para que fosse possível pensar nas formações imaginárias dentro do processo discursivo, Pêcheux (1997) apresenta uma tabela, explicando essas relações, conforme os postulados levantados anteriormente.

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Pêcheux (1997, p. 83).

Nessa representação, observamos que a posição dos protagonistas do discurso depende das condições de produção desse discurso, sendo que cada uma delas consta com uma questão que está implícita na formação imaginária da posição ocupada pelo sujeito. Cada formação imaginária e sua posição no discurso determinam como o discurso vai funcionar naquela interlocução, para cada condição de produção e posição do sujeito cabem respostas específicas a partir da imagem de termos de nós mesmos e do outro no discurso.

Reiterando que, a depender das posições imaginárias ocupadas é que será possível produzir diferentes discursos, que são constituídos pelas reformulações dos ditos e não ditos, conscientes ou não, produzindo assim efeitos de sentidos do discurso, pois "todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso." (PÊCHEUX, 1997, p. 84). Nesse sentido, será possível produzir um gesto interpretativo que permita analisar quais formações imaginárias são produzidas a partir do discurso sobre o sujeito aluno na Base Nacional Comum Curricular (2018).

Como apontamos anteriormente, essas formações imaginárias sobre o sujeito-aluno apontam para uma visão do ensino que seja utilitarista. O sistema econômico prevê que façamos trocas quase que concomitantes umas às outras, ou seja, a todo momento estamos trabalhando para poder realizar trocas; o trabalho pelo dinheiro, o dinheiro pelo alimento, e assim consecutivamente. A visão utilitarista leva a pensar que o Estado, na condição de instituição que possibilita o acesso ao ensino básico, vai requerer em troca, reiterando a importância do sistema econômico, que o egresso esteja preparado para o mercado de trabalho, resolvendo demandas e se adaptando ao modo de vida imposto pelas ideias neoliberais.

3 Capítulo II - Do recorte à análise: formações imaginárias sobre sujeito-aluno

Objetivando refletir sobre quais formações imaginárias sobre sujeito-aluno permeiam a enunciação da Base Nacional Comum Curricular (2018), na área de Linguagens e suas tecnologias, especificamente a fase do Ensino Médio, esse capítulo promove um gesto de leitura dos recortes discursivos que, por sua vez, estarão organizados em sequências discursivas que através de recorrências e/ou paráfrases de marcas linguísticas constroem o sentido sobre o sujeito-aluno e, portanto, um perfil do egresso.

Como exposto na introdução, a leitura prévia moveu determinados processos interpretativos que através das materialidades linguísticas e discursivas demandaram determinadas ações de interpretação. Há que se compreender que as escolhas poderiam ter recaído sobre outros recortes, sobre outras sequências discursivas, mas essas atenderam de forma mais abrangente os objetivos e as hipóteses que culminaram nessa investigação.

Assim, na sessão 3.1, apresentamos a escolha metodológica para a realização das análises, bem como os objetivos que levaram a essa organização. O gesto de leitura visa a atender os objetivos propostos ao início dessa pesquisa e assim promover uma reflexão mais ampla sobre como a discursividade da BNCC (2018) permeia os sentidos sobre o sujeito-aluno. Ademais, as sessões seguintes apresentam as categorias de recorte feitas no *corpus* e suas respectivas análises.

As leituras prévias, bem como os objetivos e hipóteses construídos nos fizeram organizar os recortes discursivos começando pela marca linguística do “aprender a aprender”, item 3.2. Baseado nas influências da historicidade que fomentou a construção da base, entendemos essa marca linguística como estruturante, por carregar pedagogias que levem o aluno a exercer o protagonismo e autonomia, ou seja, é uma pedagogia estruturada pelo aprendizado autônomo, acarretando automaticamente no apagamento do sujeito-professor, consideração essencial na mediação do aprendizado em sala de aula.

De forma constitutiva, o próximo recorte discursivo, item 3.3, se caracteriza pelas marcas linguísticas recorrentes da autonomia que complementam a pedagogia do “aprender a aprender”. Assim, esse item analisará essa marca linguística, buscando

compreender que sentidos são ressignificados por meio das sequências discursivas que abordam o protagonismo do sujeito-aluno por meio da autonomia.

Por fim, a última etapa deste capítulo, item 3.4, trata sobre o apagamento do sujeito-professor que, pelas leituras prévias, percebemos ser resultante de um aprendizado autônomo da pedagogia do “aprender a aprender”. Os recortes discursivos selecionados movimentam uma discursividade do “aprender a aprender”, caracterizada pela autonomia, e que por sua vez traz o apagamento do sujeito professor, entendido aqui como resultante dos sentidos movidos pelos recortes discursivos. Assim, essa seção não visa a fazer uma análise de recorrências dos verbos em terceira pessoa, que propiciam esse apagamento, mas analisar como os dois recortes anteriores movimentam sentidos que levam a esse apagamento.

3.1 Organizando o gesto interpretativo

Ao calcar nossas análises por meio da Análise de Discurso, entendemos que a linguagem é constituída por discursos que já foram ditos e são retomados na linguagem. Essa premissa permite que, ao depender das marcas linguísticas utilizadas em uma textualidade, determinados conhecimentos sejam ressignificados e que continuem ressoando outros já ditos.

A retomada desses conceitos relacionados à Análise de Discurso está mobilizada aqui para organizar a pesquisa metodologicamente, já que toda pesquisa, todo estudo precisa ‘começar por algum lugar’. Segundo Eni Orlandi (1984), é muito importante “*estabelecer um começo, um lugar na incompletude*”, para que a partir dele mobilizemos conhecimentos que o próprio objeto de pesquisa vai acionar, pois “[...] determina toda a organização do texto, privilegia esse ou aquele elemento pertinente para a significação, dá essa ou aquela direção ao texto, representa essa ou aquela dinâmica da interlocução.” (p. 17). E assim será possível identificar que sentidos são ressignificados por meio dos recortes e das sequências discursivas e, ainda, que já ditos também ressoam por meio da linguagem e são importantes para a construção dos sentidos por meio desse documento.

Assim, estabelecida a pergunta de pesquisa inicial, que sujeito é esse que permeia a Base Nacional Comum Curricular (2018), a investigação inicial levou a marcas linguísticas que ressoam discursividades sobre esse sujeito-aluno e que permitirão estabelecer determinado conhecimento a que levou à pesquisa inicial. Dessa forma,

observou-se que seria necessário estabelecer uma metodologia de pesquisa, já que o *corpus* analisado é extenso.

A fim de alcançarmos os objetivos então propostos, optou-se por estabelecer recortes discursivos, confirmando que “[...] o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise.” (ORLANDI, 1984, p. 14). As condições de produção foram o que determinou as escolhas dos recortes, pois não podemos olhar para um documento de caráter oficial e normatizador da educação básica brasileira e não considerar quais os cenários de cunho social e principalmente político propiciaram a construção da BNCC.

Por assim se considerar esse documento, as leituras prévias levaram à escolha do *corpus* e dos recortes discursivos. Assim como exposto na introdução, optou-se por analisar a parte da BNCC (2018) que corresponde à etapa do ensino médio, mais especificamente a área de Linguagens e Suas Tecnologias, por ser a etapa em que o estudante termina os estudos que correspondem à formação básica. Dessa forma, seria mais pertinente estudar que sujeito-aluno é esse que passa por um processo formativo, a começar pela etapa da Educação Infantil, passando pela etapa do Ensino Fundamental e terminando seus estudos na Etapa do Ensino Médio, e pretende-se que termine com \underline{x} e \underline{y} capacidades desenvolvidas nessas etapas. Um produto, como a moeda de troca. O Estado fornece a ferramenta, através das competências e habilidades, e por sua vez o aluno devolve esse investimento estando munido dos objetivos desenvolvidos na educação básica, de forma a aplicá-los no mercado de trabalho.

Ao que determinados como \underline{x} e \underline{y} podem ser entendidos como as marcas linguísticas que ressoam discursividades determinantes de um perfil de egresso do sujeito-aluno, ou seja, quais as capacidades, competências e habilidades pretende-se, por meio da textualidade da BNCC (2018), que esse aluno desenvolva ao longo do ensino médio para possibilitar que ele seja um aluno ideal e mais ainda um egresso ideal para atuar na sociedade.

Para que esse perfil do egresso seja possível de ser delimitado/estudado, optou-se por estabelecer recortes discursivos, entendendo que

[...] o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação (...) permitindo ao pesquisador selecionar da vastidão de seu corpus

aquelas variáveis relacionadas às condições de produção da pesquisa. (ORLANDI, 1984, p. 14)

As variáveis que se relacionam com as condições de produção, no caso do social e político, são entendidas como categorias, os agrupamentos mais amplos, definidos aqui em três partes: o discurso que retoma o lema “aprender a aprender”; o discurso da autonomia; e, o apagamento do sujeito professor, pois “[...] o recorte é a relação das partes com o todo, tem uma natureza heterogênea, relaciona-se com o não-dito, a incompletude e a situação de interlocução.” (ORLANDI, 1984, p. 22).

Entende-se assim que os recortes foram organizados de acordo com os objetivos da análise, de interpretar que formações imaginárias sobre sujeito-aluno permeiam a enunciação da Base Nacional Comum Curricular (2018), na área de Linguagens e suas tecnologias, especificamente a fase do Ensino Médio, por meio do que ressoa nas marcas discursivas que compõem as sequências discursivas selecionadas para análise e, mais ainda, sobre como essas marcas linguísticas específicas ressoam e ressignificam discursos já ditos, de forma a confirmar ou não as hipóteses elencadas sobre esse sujeito aluno para um perfil do egresso. Também de forma a atestar essas hipóteses, foram organizadas Sequências Discursivas, doravante SD, que são enunciados que materializam esses saberes dos recortes discursivos, por isso cada recorte consta com enunciados de recorrências de marcas linguísticas que reforçam a importância desses no discurso. Segundo Courtine (2009), SDs são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, alertando que outras formas materiais, como uma imagem, também podem constituir uma SD. Além disso, o que fez com que os recortes fossem estes e não outros foram os sentidos definidos que parecem marcar formações imaginárias: “aprender a aprender”, autonomia e, em consequência, o apagamento do sujeito-professor.

Embora o documento apresente ainda muitas outras manifestações dos termos analisados por meio das SDs, optamos por analisar somente as que estão organizadas nos quadros, por ordem de aparecimento no texto, e que englobassem na mesma sequência as repetições de marcas linguísticas e discursivas. Isso se deve ao fato de os termos serem empregados no texto na ordem do repetível, como se reaparecessem como uma explicação do que já foi falado antes, e por isso muitas vezes acabam repetindo os sentidos definidos marcando as formações imaginárias. Por isso, organizaram-se esses quadros para ficar mais didático ao leitor, para abordar de maneira mais contextual possível as SDs e também considerando uma maior assertividade na reflexão, no sentido

de interpretar os efeitos de sentido na relação língua, ideologia, história e condições de produção a partir da leitura.

Além da leitura da SD de maneira contextual e de forma a analisar as marcas linguísticas que serão tema de estudo, o que especificamente analisaremos nesse capítulo são as marcas linguísticas ressaltadas em negrito.

Considerando que na linguagem se manifestam discursos na relação com a cultura, o social e o político, o método de análise se deu através da relação do interdiscurso com o intradiscurso. Entendemos, segundo Orlandi (2013), que há uma relação intrínseca com os *já ditos*, e esquecidos, o interdiscurso, e aquilo que estamos dizendo em um momento específico, a formulação, o intradiscurso, pois “Todo dizer [...] se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação).” (ORLANDI, 2013, p. 33). É nessa relação, que chamamos de intrínseca, que os sentidos circulam, ressoam, se ressignificam. O interdiscurso, nesse gesto de leitura analítico, pode ser entendido desde a escolha dos recortes como o discurso “aprender a aprender”, que carrega sentidos dos *já ditos* em outro momento da história, mas que corroboram para a construção de um imaginário de sujeito aluno voltado para uma visão de ensino utilitarista. Para ficar mais claro, no eixo do interdiscurso, teríamos o lema “aprender a aprender”, usado em outro momento da história para significar que, no eixo do intradiscurso, manifesta o sentido de uma formação imaginária de sujeito aluno que contribui, através de sua formação, para as novas demandas do mercado de trabalho e a uma adaptação ao sistema econômico vigente.

Vale destacar que, fundamentados em Orlandi, a AD que propomos praticar é tida como um “programa de reflexão” (ORLANDI, 2008, p. 272), no qual não há um procedimento tido como correto, nem um manual de metodologia a ser seguido, o gesto de análise é construído em cada pesquisa, pois cada análise, cada movimento analítico é único e determinado pelos objetivos da própria pesquisa.

3.2 “Aprender a aprender”

Os objetivos a que se delimitam a análise visam a mostrar como o discurso, escolhido aqui por meio dos recortes discursivos e, pelas sequências discursivas, funcionam na produção de sentidos ou efeitos de sentido. A textualidade presente no *corpus* de análise, através de regularidades, que aqui se fazem na materialidade linguística, faz referência a uma formação discursiva específica, que deriva de uma

formação ideológica que se faz dominante na conjuntura sócio-histórica específica, e que é retomada pela materialidade linguística ressignificando discursos.

Considerando essa premissa, o que nos interessa na análise é a sua materialidade, que é linguístico-histórica, se remetendo “as suas condições de produção em relação à memória, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco” (ORLANDI, 2013, p. 65), sendo primordial a correlação da materialidade linguística com o momento sócio-histórico, nesse caso, tanto da produção do documento, como já apresentado no capítulo 2, como daqueles recortes linguísticos que acionam uma historicidade específica.

Assim, metodologicamente, essa seção além de trabalhar com as sequências discursivas de forma analítica, também fará conexão com o momento histórico a que remete o recorte “aprender a aprender”, entendendo os sentidos produzidos através dessa relação com o sócio-histórico.

No capítulo 2, que integra essa pesquisa, expomos o pano de fundo político que propiciou a construção da Base Nacional Comum Curricular, fazendo referências à influência da iniciativa privada, visando à retomada das ideias neoliberais, que se relacionam ao mercado de trabalho, mas que também impactam diretamente sobre as políticas educacionais. Como também já postulamos, as ideias neoliberais começaram a sofrer aprofundamento e consolidação no Brasil através do governo de Fernando Henrique Cardoso, que sustentou políticas de globalização que colocassem em prática os ideais econômicos que estavam em alta na Inglaterra, com as ideias de Margaret Thatcher⁵ e a política norte-americana.

Esse pequeno resumo do pano de fundo político que sustentou a escrita da base se deve à influência de políticas neoliberais que começaram a ser difundidas no governo FHC e que continuam ressoando na textualidade da BNCC (2018), através de já ditos que se ressignificam no documento. O contexto sócio-histórico que propiciou a escrita da base é importante para entendermos determinadas escolhas linguísticas, pois entendemos que o contexto de produção, bem como os atores que participam desse cenário são

⁵ Margaret Thatcher (1925-2013) foi primeira-ministra britânica entre 1979 e 1990. Ficou conhecida como “Dama de Ferro” devido às radicais ideias conservadoras neoliberais no país e que foram seguidas por líderes mundiais, como Ronald Wilson Reagan (1911-2004), presidente dos Estados Unidos da América (USA). A “[...] ação pioneira da “Dama de Ferro”, privatizar e desregular passaram a ser regras de comportamento para governos ‘modernos’ e ‘livres’. Thatcher também foi um exemplo de radicalismo e inflexibilidade, o que lhe valeu esse apelido, Dama de Ferro.” (MORAES, 2013, p. 21).

importantes para a compreensão dos sentidos que estão sendo construídos por meio das escolhas linguísticas.

Uma leitura prévia do documento faz com que a princípio, ao leitor, esse termo não seja tão importante, afinal se a textualidade preza pelo desenvolvimento autônomo e protagonista do sujeito-aluno é imprescindível que esse sujeito também aprenda de forma autônoma. Nessa leitura, considera-se somente o linguístico em favor de objetivos específicos, em um contexto imediato, no qual desconsideramos fatores da historicidade e os efeitos de sentido advindos dessa contextualização.

Para desfazer esse automatismo na leitura que fazemos do documento e direcionar o nosso gesto interpretativo para uma análise contextualizada, é necessário entender a essência do “aprender a aprender”, muito difundido nos discursos das políticas educacionais do governo FHC e que coadunam com as políticas neoliberais.

O “aprender a aprender” não é novo em documentos da área da educação. O professor Dr. Newton Duarte (2000), por exemplo, já analisou a presença desse lema em dois documentos, sendo eles, respectivamente, um relatório da UNESCO, em âmbito mundial, conhecido como Jacques Delors, de 1998; e o outro o capítulo “Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais”, do volume I, “Introdução”, dos PCN destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1997. Da análise desses documentos tirou posicionamentos, que chamou de “posicionamentos valorativos” do lema, e que contribuem para a compreensão dos sentidos sobre sujeito aluno.

O primeiro desses posicionamentos se relaciona com a última seção deste capítulo, que trata do apagamento do sujeito-professor, pois segundo o autor, a partir desse lema, entende-se que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.”, numa perspectiva construtivista, entendendo a educação como construção do conhecimento (DUARTE, 2001, p. 36), do qual trataremos especificamente mais adiante. Os demais “posicionamentos valorativos” serão desenvolvidos na análise das sequências discursivas dispostas no quadro abaixo.

Vejamos as Sequências Discursivas selecionadas para a análise:

SD01	O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender . (BNCC, 2018, p. 480).
SD02	<i>Competência Específica 7: “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p. 497, grifo nosso).</i>
SD03	<i>“O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos, argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.” (BNCC, 2018, p. 489, grifo do autor e grifo nosso).</i>

O quadro em questão apresenta as sequências discursivas selecionadas para compor nosso gesto interpretativo. Tais SDs contêm termos linguísticos e discursivos que reiteram a presença do recorte discursivo “aprender a aprender” no *corpus* analisado. A exposição e a análise dessas sequências, bem como da contextualização com o histórico e o social, são resultantes do processo de ler, descrever e interpretar (PÊCHEUX, 2015), em que olhar para o *corpus* e para a teoria é um movimento constante de ida e volta.

Objetivamos com essas SDs analisar formações imaginárias sobre sujeito-aluno no documento, entendendo que discursos ressoam no dito através do não dito que permitem determinadas imagens sobre o sujeito-aluno. Analisaremos como a marca linguística e discursiva “aprender a aprender” relaciona-se com as demais situações na SD, de forma a entender qual a relação estabelecida entre os termos no discurso e com a historicidade

que eles ressignificam. Para isso, as marcas discursivas e linguísticas analisadas aparecem negritadas, para facilitar a identificação e, elas estão em relação com o restante do período, ou seja, a análise se dá de forma contextualizada, tanto com a textualidade do documento como com o histórico e social.

O lema “aprender a aprender”, segundo Duarte (2001), “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (p. 38). Ou seja, a adaptação do sujeito-aluno aos objetivos emergenciais da sociedade contemporânea.

Na SD02, o discurso da Base afirma que o aluno deve ser capaz de **“Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender a aprender** nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.”**. Segundo essa SD, “aprender a aprender” é a capacidade que o aluno deve ter de alcançar o conhecimento através do estudo para que aprenda sobre a ciência, a cultura, o trabalho, a informação, a vida pessoal e coletiva, pois quem aprende, aprende algo. “Aprender a aprender” nesses campos implica a formação de um sujeito-aluno, na sociedade atual, que ultrapasse as fronteiras do saber institucionalizado e saiba como aplicar os conhecimentos na vida pessoal, na vida coletiva.

A materialidade “aprender a aprender”, nessa SD, está relacionada ao termo mobilizar, em que o aluno deve ser capaz de fazer duas coisas: a) **Mobilizar** e b) **“Aprender a aprender”**. Nessa sequência há o uso da aditiva “e” para unir essas duas ‘tarefas’, nomeamos assim pois ambas aparecem no infinitivo, em que não há um sujeito definido, mas tem sentido de imperativo. Assim, o sintagma introduzido por **mobilizar** traz um conhecimento prático, de saber se adequar à linguagem digital para engajar-se em práticas autorais e coletivas, enquanto **“aprender a aprender”** traz dimensões que se aplicam à vida cotidiana, suas relações com os outros e com os campos de saber, de forma a aproximar o aprendizado desses campos para aplicar na vida pessoal e coletiva.

Na textualidade, o aluno deve ser capaz de, em ordem de aparecimento, primeiro: **“Mobilizar práticas de linguagem no universo digital”**, devendo assim pôr-se em ação através das diferentes formas de linguagem (linguagem digital). Esse pôr-se em ação significa que ele deve ser agente de atuação, aqui especificamente no universo digital,

que compreende as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), pois ano após ano cresce o acesso e dependência da tecnologia.

As tecnologias da informação na textualidade da BNCC (2018) são tidas como tão importantes que em todo o texto que compreende a Base existem recorrências de como os alunos precisam estar preparados para trabalhar com as tecnologias da informação. Os sentidos resultantes dessa recorrência do trabalho com as TICs são os de que na luta contra o desemprego a possibilidade de “aprender a aprender” nas tecnologias da informação será um diferencial, aquele mais preparado, mais consciente dessas mudanças e que tenha mais iniciativa na resolução de problemas. Nessa perspectiva, na análise da SD02, no âmbito da tecnologia, o aluno deve ser capaz de mobilizar conhecimento nas “*dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas*” para estar cada vez mais preparado nessa competência, não basta mais somente ter conhecimento digital, mas deve saber conhecimentos técnicos para solucionar problemas, deve ser crítico, deve ser criativo para criar novas ideias, deve manter uma postura ética em relação ao emprego e ainda atender uma demanda estética.

Também são mobilizados sentidos, como do “aprender a aprender”, da autonomia, do protagonismo, em função de um capitalismo emergente, de profissionais que atendam as expectativas do mercado e supram os desafios econômicos da contemporaneidade, da concorrência, da meritocracia, da lucratividade.

Essas questões implicam desenvolvimento do aluno em uma perspectiva de concorrência, em que é preciso ter o mérito para alcançar o que outros não alcançaram se não aprenderem a aprender, uma perspectiva individualista de lucratividade e individualidade. Para Fonseca (1998), as mudanças na economia global e o que isso implica na formação de mão de obra preparada para atender essas demandas tem muito a ver com a aprendizagem, com o pensar e estar preparado para resolver desafios.

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. [...] O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. (FONSECA, 1998, p. 307)

As necessidades econômicas atuais, da necessidade de mão de obra mais qualificada, da lucratividade, de empregados preparados para atenderem várias demandas são atendidas pelo “aprender a aprender”, pois cabe ao aluno adaptar-se ao

conhecimento existente, ao que concerne à busca de informações para saber fazer diferentes tarefas, resultado de uma busca do aprender a “aprender a aprender”. Essa premissa revela que tal pedagogia está estritamente relacionada às políticas neoliberais: um sujeito autônomo que através do próprio esforço vai alcançar o sucesso e a riqueza perante o sistema capitalista.

Na pedagogia do “aprender a aprender”, as classes mais altas são favorecidas, pois possuem mais acesso às demandas tecnológicas contemporâneas, têm maiores possibilidades de aprender através de acesso a cursos de qualificação, acesso a bens culturais, a relacionar-se com diferentes culturas, línguas, espaços; enquanto as classes mais baixas ficam defasadas, pois ao invés de ter como prioridade o estudo, precisam trabalhar em favor da família, para que o grupo familiar tenha acesso, ao menos, ao alimento. Por mais que a pedagogia do lema “aprender a aprender” pareça benéfica e pretenda que todos os alunos tenham acesso aos mesmos benefícios, sabemos que no Brasil é um objetivo longe da realidade, pois existem diferentes realidades sociais, desde a mais pobre até a mais rica, em que o aluno que possui acesso e tempo é beneficiado de forma ampla, enquanto o mais pobre, muitas vezes, frequenta as instituições de ensino para fazer a única refeição à qual tem acesso no dia. Antes de se falar de uma educação que utopicamente acredite que todas as escolas do país têm acesso a computadores e outras tecnologias, é necessário considerar as disparidades sociais e como a educação pode ser mais inclusiva depois de considerar a realidade de cada local de ensino.

Ainda no que concerne à pedagogia do “aprender a aprender” e na leitura prévia do *corpus*, há uma constante no discurso sobre atitudes sociais relacionadas à ética e à preocupação com o cuidado ao meio ambiente. Ainda na SD02 há consideração das “*dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender a aprender** nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.*”. O funcionamento da língua nessa SD no intradiscurso, ou seja, da formulação, sugere uma enumeração de dimensões, áreas, saberes relacionados ao mobilizar e ao “aprender a aprender”, que, conforme vimos anteriormente, andam juntos. Essa enumeração delimita o que se deve “aprender a aprender”, direciona, circunscreve em Formações Discursivas (FDs) relacionadas ao mercado de trabalho e da vida pessoal do aluno e que, portanto, estão no eixo do interdiscurso, que são os dizeres já ditos e esquecidos. É por meio das relações com as condições de produção, da ressignificação do termo “aprender

a aprender”, dos sentidos evocados por ideais neoliberais que ressoam no discurso, que podemos relacionar as formações imaginárias sobre sujeito-aluno ao mercado de trabalho, a uma visão utilitarista desse ensino.

Analisando por meio da formulação no intradiscurso que os termos nos remetem à história do neoliberalismo, iniciada na Inglaterra e desenvolvida de forma mais abrangente no Brasil com o governo FHC, e ao capitalismo, assim pelos sentidos mobilizados no interdiscurso, recorreremos à compreensão da chamada “sociedade do conhecimento”. Segundo Duarte (2001), no que concerne à pedagogia do “aprender a aprender” relacionada ao sistema capitalista, há ilusões relacionadas à chamada “sociedade do conhecimento”. Determinadas FDs sustentam a “sociedade do conhecimento” que foi produzida pelo capitalismo na tentativa de mudar o olhar que a sociedade possui sobre o sistema capitalista, mas que na verdade carrega ilusões em seu cerne. Para Duarte (2001), a função ideológica dessa sociedade do conhecimento,

[...] seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2001, p. 39).

Na “sociedade do conhecimento”, a ilusão da preocupação com as atitudes éticas dos alunos e ao interesse por discutir questões amplas relacionadas à sociedade como um todo devem gerar um esquecimento as críticas do sistema capitalista, como se não fosse mais necessário preocupar-se com a estrutura, pois ela estaria, mesmo que ilusoriamente, atendendo as necessidades emergentes da sociedade. Essa produção ideológica de evidência funciona como uma maneira de docilizar as pessoas, para que se desenvolvam pensamentos que sirvam ao capitalismo em sua fase atual (PÊCHEUX, 2012 [1976]).

Nessa perspectiva, achamos pertinente abordar a Escola como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), noção advinda dos estudos de Louis Althusser (1992). Entendemos que a escola, em condições de produção específicas, tem a função de normatizar e consolidar os sentidos sobre o sujeito-aluno por meio da textualidade do documento analisado, a BNCC (2018). Segundo Althusser (1992), no sistema capitalista, a qualificação para a mão de obra, a força de trabalho, se dá “através do sistema escolar

capitalista e outras instâncias e instituições.” (ALTHUSSER, 1992, p. 20). O autor destaca que a escola ensina e ler e a escrever e, além disso, “ensina também as ‘regras’ dos bons costumes [...]” (ALTHUSSER, 1992, p. 21), a fim de estabelecer o que pode e deve ou o que não pode e não deve ser dito em determinados espaços e momentos. Nesse sentido, destacamos o ensino voltado ao que o sujeito-aluno deve “*saber fazer*” para adaptar-se às demandas do capital no que concerne ao mercado de trabalho. Assim, para o filósofo o AIE dominante para desenvolver a formação para o capitalismo é a escola, considerando que para o autor há também outras instituições que designam esse poder, como a igreja, por exemplo.

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem acender à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”. (ALTHUSSER, 1992, p. 67).

Em nosso ponto de vista, a escola funciona como uma forma de interpelar o sujeito-aluno em mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento da sua vida no âmbito pessoal e coletivo. Considerando essa premissa, a BNCC (2018) funciona como propagação dessa ideologia, pois a textualidade do documento é marcada por ressignificações de discursos, como do “aprender a aprender”, que remetem aos ideais neoliberais, como do aprendizado autônomo.

Coadunando com esse gesto de leitura, Duarte (2006) expõe que,

[...] o lema “aprender a aprender” [...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2006, p. 9).

Duarte afirma que à escola caberá a preparação dos alunos para as relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo, de formar cidadãos conscientes de suas atitudes morais, sociais e ambientais e de adaptação ao ideias neoliberais, não de

transformação da sociedade, mas de achar formas de adaptação aos processos de reprodução do capital. O processo de autonomização do aprendizado, que tem seu início no ensino infantil, pretende a formação de indivíduos que aprendam por si só e sejam capazes de arcar com as consequências do mercado de trabalho. As tendências do neoliberalismo objetivam um sujeito que com suas próprias e independentes ações consiga o sucesso, pois o Estado, cada vez mais, pretende uma dissociação da responsabilidade do cidadão, deixando-o totalmente responsável por seu sucesso ou não sucesso. Afinal, se o Estado proporcionou todas as ferramentas necessárias, desde a educação infantil, para que se desenvolva a autonomia, por meio das competências e habilidades, não teria o porquê o cidadão como egresso do sistema educacional básico não alcançar o sucesso. Justamente por haver características próprias de cada local de ensino, de cada realidade do aluno, da própria profissão do professor, que não existe uma transposição direta entre o ensino e a aprendizagem. Cada aluno irá aprender de forma diferenciada, pois as características pessoais determinarão como vai ser o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. Esse não é um processo linear, mas uma transposição que conta com características diferentes a cada aluno, em cada realidade escolar.

Esses sentidos corroboram cada vez mais para uma concepção de sujeito aluno sendo preparado para atender as demandas de mão de obra barata do mercado de trabalho. Conforme as demandas da sociedade mudam, as concepções de educação também começam a ser alteradas. Quando o ensino da escrita e da leitura estava restrito às camadas mais altas da sociedade, não havia a necessidade de a população aprender a ler e a escrever. Porém, com as mudanças decorrentes da Revolução Industrial, em meados do século XVIII e XIX, houve a necessidade de ensinar as pessoas a lerem e a escreverem para poderem comandar as máquinas a vapor, ou seja, houve o objetivo de preencher as demandas de formação profissional para o mercado de trabalho, e aí a alteração nas concepções das políticas da educação. Com o passar do tempo, as demandas foram mudando, e na contemporaneidade se vive um momento de adequação da mão de obra às TICs, na qual não se busca alteração de pensamento nem de criticidade sobre o momento atual, mas de adaptação a essas demandas.

Diante das análises relacionadas ao lema “aprender a aprender”, podemos compreender que toda a pedagogia relacionada ao termo está estritamente interligada ao processo de mundialização dos ideais neoliberais, ou seja, ao processo econômico do

capitalismo. Não há uma tentativa de superação dos ideais capitalistas, mas de uma proposta de adaptação aos processos de reprodução do capital. Essa prerrogativa sugere que a participação da iniciativa privada, apontada anteriormente, e devido a todos os sentidos sobre como as ideias neoliberais de sujeito, de adaptação ao sistema vigente, de preparação do sujeito a atender as demandas de mercado e as ilusões construídas pela “sociedade do conhecimento”, para mascarar um sistema que não é benéfico ao ser humano, constroem formações imaginárias sobre sujeito-aluno adaptativo, intencionado para o mercado de trabalho e de perpetuação do sistema capitalista vigente.

No que concerne à nossa pesquisa, objetivamos analisar quais formações imaginárias sobre sujeito-aluno perpassam a textualidade da BNCC (2018). Frente a essas análises, consideramos que a imagem que a Base faz do sujeito-aluno é perpassada por uma questão mercadológica. As evidências que na linguagem retomam historicamente sentidos relacionados ao neoliberalismo, ao mercado de trabalho, à lucratividade, propuseram sobre o sujeito-aluno a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do sistema econômico atual. Nesse sentido, também analisamos que a imagem feita sobre o aluno é do desenvolvimento da meritocracia, da adaptabilidade ao sistema econômico vigente, do aprendizado de novas tecnologias, pois futuramente esse sujeito-aluno será um sujeito-trabalhador e deve estar preparado às demandas do mercado de trabalho no sistema capitalista.

Através da análise do termo “aprender a aprender”, na relação com a ressignificação que se faz do uso nesse documento, observamos que outra recorrência no documento, que está diretamente relacionada a esse recorte, é da “autonomia”, tema de análise da próxima seção. Ao mesmo tempo que se faz outro recorte discursivo, sua análise estará estritamente relacionada às interpretações realizadas nessa seção, pois a autonomia é condição da pedagogia do “aprender a aprender”.

3.3 Autonomia

De forma a interpretar regularidades que trabalham com os sentidos sobre sujeito, essa seção objetiva refletir sobre a marca linguística da **Autonomia** e de outras formulações, que por meio da paráfrase retomem os mesmos sentidos construídos através do discurso e que contribuirão para atender ao objetivo de analisar quais as formações imaginárias sobre sujeito aluno se constroem através da BNCC. Para isso,

observa-se aqui que a regularidade da autonomia, retomada em distintos momentos e de forma ‘muito’ regular, é resultado de uma pedagogia do lema “aprender a aprender”, de um aprendizado voltado à autonomia, em que o aluno assume papel de protagonismo.

Assim, ao longo da leitura da Base Nacional Comum Curricular (2018), do qual extraímos o *corpus* da pesquisa, o gesto de leitura realizado levou-nos à percepção, e portanto, construção do pressuposto de que há a necessidade de estabelecimento de um sujeito que se dá pela marca da autonomia, a partir da prática escolar diária, do adquirir conhecimento e saber como aplicá-lo na sua vida cotidiana. Como visto na seção anterior, a autonomia é uma marca constante do “aprender a aprender”, em detrimento do papel do professor na escola.

Reiterando que, a partir da leitura, o texto demandou sentidos e caminhos para a análise e visando a refletir sobre os recortes e marcas linguísticas selecionadas e sobre as paráfrases que a retomam, organizamos, para facilitar a identificação pelo leitor, um quadro que apresenta as sequências discursivas, a partir do recorte autonomia, que serão analisadas nesta seção. Essas SDs foram organizadas de maneira a atender os objetivos desta pesquisa, bem como de um gesto interpretativo impulsionado por questionamentos, objetivos e hipóteses.

Embora o documento apresentasse ainda muitas outras manifestações do termo, optamos por analisar somente as que estão organizadas no quadro, por ordem de aparecimento no texto, e que englobassem, na mesma sequência, as repetições que foram realizadas em outras partes do texto. Isso se deve ao fato de o termo ser empregado no texto, reforçando o mesmo objetivo, como se reaparecesse como uma explicação do que já foi falado antes, e por isso, muitas vezes, acaba sendo repetido. Por isso, organizamos esse quadro, de forma a abordar aqueles trechos que englobam as capacidades do *para que* a autonomia é importante, de forma mais contextual possível e também considerando uma maior assertividade na reflexão, em uma tentativa de interpretar expondo os sentidos possíveis a partir da leitura.

Além da leitura da SD de maneira contextual e de forma a analisar as marcas linguísticas que serão tema da análise, o que especificamente analisaremos nesse capítulo são as marcas linguísticas ressaltadas em negrito.

SD04	“Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo , os
------	---

	<i>jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural.” (BNCC, 2018, p. 481, grifo nosso)</i>
SD05	<i>“Para isso, é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas.” (BNCC, 2018, p. 486, grifo nosso)</i>
SD06	<i>Competência Específica 3: “Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.” (BNCC, 2018, p. 493, grifo nosso).</i>

Assim como no recorte anterior, o quadro em questão apresenta as sequências discursivas selecionadas para compor nosso gesto interpretativo sobre o recorte “autonomia”. Ancorados na perspectiva metodológica de ler, descrever e interpretar (PÊCHEUX, 2015), descrevemos o *corpus*, e através da interpretação contextualizamos com o histórico e o social para compor nosso gesto interpretativo.

Com essas SDs, objetivamos analisar formações imaginárias sobre sujeito-aluno na textualidade do documento. Analisaremos como a marca linguística e discursiva “autonomia” relaciona-se com o recorte discursivo “aprender a aprender”, de forma a analisar qual a relação estabelecida entre os termos no discurso com a historicidade que eles ressignificam. Para isso, as marcas discursivas e linguísticas analisadas aparecem negritadas, para facilitar a identificação e a retomada, caso necessário, a íntegra da SD.

Entendendo o discurso como uma (re)atualização, ou seja, uma eterna retomada de discursos que já foram ditos e que dependem da formação discursiva que interpela o sujeito do dizer, o qual tem a ilusão de ser a origem daquilo que diz, o *corpus* dessa

pesquisa está imbricado de outros discursos, que através dos ditos e não ditos produzem sentidos.

O pressuposto de um sujeito autônomo se deu a partir das várias recorrências das marcas linguísticas que levam o leitor a entender que se quer, com essa nova base para a educação, um jovem/adolescente que seja capaz de interagir em sociedade, por meio de seu papel social, de forma autossuficiente, por mais que esse termo não apareça como marca linguística, podemos entendê-lo como marca discursiva, via rede de sentidos, no interdiscurso, e por isso se empregou aqui de forma a evidenciar o discurso que silencia uma voz que anseia que esses jovens sejam autossuficientes, mas que os reveste do termo autônomo. Essa premissa é vista na pedagogia do “aprender a aprender” como uma ilusão revestida de preocupação com as causas sociais e ambientais, para desfazer críticas ao capitalismo atual.

Quando falamos de interação em sociedade, primariamente pensamos sobre o tipo de interação que determinado sujeito vai estabelecer em relação ao mundo que o cerca, ou seja, com os outros sujeitos em um contexto social. As relações sociais que os sujeitos estabelecem poderão definir as suas ações, bem como o comportamento em sociedade por cada sujeito.

Na SD04, a formulação afirma que *“Por ser um período de vida caracterizado por mais **autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo**, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural.”*, assim afirma que no período de curso do ensino médio, o sujeito-aluno está em um período de vida que se caracteriza por maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, além de maior autonomia sobre a vida, o que amplia as formas de participação social e de produção cultural, esse sujeito aluno será capaz de realizar ações que estejam alinhadas com a fase de seu desenvolvimento. A textualidade afirma que é nesse período que o sujeito-aluno possui maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo e que, por isso, devem ampliar as possibilidades de participar na *“vida pública”*, sugerindo que esse aluno deva exercer participação política (partidária). Como nesse período os alunos não possuem maioria, interpretamos que essa característica deva propiciar o voto, já que no Brasil é permitido votar a partir dos dezesseis anos. Mas qual seria o interesse na participação dos jovens nas eleições? Entendemos que são mobilizados efeitos de sentido que fazem com que o aluno perpetue os ideais neoliberais capitalistas, afinal se o ensino está permeado por sentidos que

fazem com que o aluno se adapte ao sistema, ele também poderá permear esses sentidos por meio do voto, da participação na vida pública. São formas de tornar públicos discursos que defendam abertamente esse sistema, pois o sujeito já está adaptado de uma forma que não o questione mais.

Ao longo do texto, observamos que a textualidade denomina esses sujeitos alunos como “*jovens*”. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8069/1990), o adolescente é definido pela faixa etária dos 15 aos 18 anos, o que corrobora com a Constituição Federal, art. 208, I, com redação da Emenda Constitucional 59/2009, que define que a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. É estabelecida uma relação de dependência e (re)afirmação das Leis da Constituição por meio dos discursos oficiais; sendo assim, cabe ao sujeito aluno a obrigatoriedade de alcançar os níveis de ensino na idade correta, de modo a atingir os objetivos das Competências por meio das habilidades do ensino.

A sequência afirma ser o período da juventude como um período que se caracteriza pela capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, ou seja, é nessa idade cronológica, por meio dos conhecimentos adquiridos e pela capacidade de pensar em coisas abstratas, que não sejam materiais, que o jovem contribui significativamente com a formação da sua identidade. O jovem pode refletir sobre diversos assuntos e fazer escolhas que, conforme o texto, devem ser para “*possibilitar participação na vida pública e contribuir para a cultura*”. Assim, munidos do discurso científico sobre as mudanças cognitivas do ser humano, a própria sequência discursiva estabelece as escolhas que devem ser realizadas, produzindo efeitos de sentido de que essa capacidade de reflexão e abstração sobre o mundo permita participação e contribuição, que sejam “*gradativas*”, no âmbito da vida pública e da produção de cultura. Assim como discutido na seção anterior, o texto não estabelece que o sujeito aluno faça mudanças na sociedade, ou que trabalhe de forma a contribuir para elas, mas que se adapte e procure formas de “*participar*” e “*contribuir*” para que o sistema continue sendo perpetuado pelas pessoas, passando à comunidade a impressão de que esse sistema é pertinente ao momento atual, pois, ilusoriamente, contribuiria com o pensamento crítico dos sujeitos alunos sobre a humanidade e a natureza.

Outrossim, analisamos também que, a partir dessa marca linguística “*gradativamente*”, o discurso científico que ressoa nessa sequência discursiva analisada se dá por meio das pesquisas na psicologia de Jean Piaget (1896-1980), que considera

os períodos de desenvolvimento cognitivo do ser humano e estabelece fases. Segundo Piaget, é nessa fase de desenvolvimento da criança, a última, que se adquire a capacidade de realizar esquemas mentais abstratos, refletir sobre eles, criticar e estabelecer novas condutas. Essas reflexões persistirão na vida adulta e, por isso, contribuem de forma significativa com a formação da identidade desse sujeito. Há assim um modo de fazer e para qual finalidade ser feito.

Na SD05, o documento expõe quais experiências devem ser garantidas aos estudantes para que sejam possíveis ações de participação na vida pública e de produção cultural. Assim, as oportunidades de experiência devem estar próximas às práticas da vida acadêmica, visando à inserção do discurso sobre o ensino superior no ensino médio; ao campo das ações profissionais, de forma a preparar esse sujeito-aluno ao campo profissionalizante, além da vida pública, do nível cultural, pessoal e de outras situações que permitam ao sujeito-aluno articular conhecimentos no planejamento de ações, desenvolvendo a auto-organização e as metas.

O discurso em terceira pessoa afirma que é *“fundamental que sejam garantidas”*, aos jovens, experiências que os aproximem das *“práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas”*. Esse efeito de sentido, gerado pelo discurso que está em terceira pessoa, permite entender que cabe ao aluno a articulação de diferentes conhecimentos, mas que, a partir da marca linguística *“garantir”*, cabe à escola a tarefa de vincular a prática escolar a situações que desenvolvam essas características. Mais uma vez, a escola aparece como regulamentadora dos limites do que deve e pode ser ensinado, outra característica de uma instituição AIE. Isso faz com que o discurso da meritocracia, da autonomia na realização das situações recaia sobre o sujeito-aluno, desenvolvendo efeitos de sentido que levem ao mérito no mercado de trabalho, pois *“planejamento de ações”*, *“auto-organização”* e *“metas”* são características do mundo do trabalho. Através dessas características, entendemos que o desenvolvimento de Competências Gerais e das Habilidades proporcionem uma formação interligada com as demandas da procura e oferta de empregos no sistema capitalista neoliberal. Predomina a meritocracia, o que se dedicar mais, o que articular melhor os conhecimentos, pois o mais trabalhador vai ter acesso às melhores vagas.

Para que o aluno desenvolva a meritocracia, é necessário que ele também desenvolva a autonomia, o protagonismo, a autoria. Assim, a partir da leitura da SD06, a textualidade expõe que: *“Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para **exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária**, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.”* O uso das linguagens artísticas, corporais e verbais estão diretamente ligadas à área de Linguagens e suas Tecnologias, o aluno precisa de forma autônoma, mas também colaborativa, ter protagonismo na vida pessoal e coletiva.

A partir das marcas linguísticas *“autonomia”* e *“colaboração”*, entendemos que são mobilizados sentidos de que o sujeito-aluno deve estar preparado para trabalhar tanto de forma autônoma como em grupos. Munido de autonomia e colaboração é que o aluno deverá exercer o *“protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”*. Para Orlandi (2013), quando discorre sobre a noção de autoria no texto afirma que *“O autor é o lugar que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito”* (p. 75). Se o autor é responsável pelo que diz e se é por meio da autoria que o sujeito tem a unidade, podemos deslizar essa noção para entender a autoria também na SD analisada. Pois a autoria requer, tanto no texto como nas situações da vida, uma assinatura, uma responsabilidade, se o sujeito é autor ele traz aquela responsabilidade do que foi feito para si e com isso assume os riscos e atitudes resultantes da ação. Ora, se o Estado, por meio da Base, requer que o sujeito seja autônomo, que aprenda a aprender sozinho, é imprescindível que também espera que esse sujeito assuma responsabilidade pelo possível sucesso ou fracasso na vida adulta, no mercado de trabalho, e isso se dá por meio da autoria. A autoria faz com que o sujeito seja visível e *“Um sujeito visível é calculável, identificável, controlável.”* (ORLANDI, 2013, p. 76).

O protagonismo e a autoria devem estar alicerçados em pilares que desenvolvam a criticidade, a criatividade, a ética e a solidariedade. É então de forma dirigida que o discurso da BNCC vai conduzir as escolhas dos estudantes para que *“promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.”*, retirando a preocupação com o sistema capitalista vigente, para ilusoriamente propor que o sistema abarque as demandas sociais e ambientais do século. Além disso, retomamos os efeitos de sentido da autoria, assim não vai ser o Estado o

responsável pela decadência das questões ambientais e sociais, mas o sujeito que de forma autoral assume suas atitudes frente às questões atuais.

O verbo “*exercer*” precede o modo e o que deve ser feito pelo estudante. A partir da significação dicionarizada desse verbete, dentre outras possíveis, pode ser entendido como o provocar resultados ou desempenhar algum papel, alguma função. Assim, o sujeito-aluno já carregado por toda uma formação que se deu ao longo das etapas escolares poderá e deverá exercer determinados papéis de forma autônoma e também colaborativa.

Os substantivos que alicerçam toda essa forma de agir se destacam; o “*protagonismo*”, uma das principais ideias que embasam a formação do sujeito-aluno, perpassa os campos da literatura e das artes em geral, pois protagonista é aquele que exerce papel central, o mais importante entre os demais. Essa ideia de protagonismo pretende colocar o estudante como o centro do processo de ensino e aprendizagem, é o aluno que vai potencializar o aprendizado através da sua ação como protagonista, gerando efeitos que devem ir além da sua atuação familiar, mas chegar ao protagonismo social, por isso “[...] *defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.*”. Segundo Costa (2000),

No campo do desenvolvimento pessoal (aprender a ser), a prática do protagonismo contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da auto-realização e da busca de plenitude humana por parte dos jovens. (COSTA, 2000, p. 65).

Mas como vimos na seção anterior, toda a pedagogia alicerçada pelo lema “aprender a aprender” carrega ilusões, favorecimento de algumas concepções em detrimento de outras, como apontou Duarte (2001), em que a concepção da autonomia estaria em um nível de importância mais elevado do que a presença do profissional da educação, gerando um apagamento do sujeito professor. Outro efeito de sentido gerado pelo protagonismo do sujeito aluno é a isenção do estado, pois quando se desliza ao aluno a responsabilidade do aprendizado, afinal o estado está disponibilizando as ‘ferramentas’, retira-se das políticas públicas destinadas à educação, e do próprio estado, a responsabilidade sobre o ensino.

Um sujeito crítico segundo as definições gerais e dos dicionários de língua portuguesa é aquele que tem capacidade individual de análise detalhada de contextos e situações antes de tomar uma situação ou tirar uma conclusão. Em relação à formação de identidade desse sujeito-aluno a criticidade exerce papel fundamental, pois quando se supõe a formação de um sujeito autônomo também se supõe que esse sujeito vá saber agir e atuar nas distintas situações de forma crítica, agindo assim como protagonista. Ainda, para que a criticidade seja desenvolvida e esse aluno seja atuante como protagonista é necessário que ele também desenvolva seu lado criativo, quando se supõe que poderá desenvolver diversos raciocínios sobre distintos contextos e, entre eles, escolher por aquela solução que atenda as demandas de um sujeito que se importe com a sociedade e com o seu papel social.

O papel social de um sujeito também supõe que ele escolha sempre pela ética, que é ser capaz de fazer a comparação e escolha entre comportamentos adequados e inadequados para atuar na sociedade de maneira solidária, pensando no outro e de maneira a promover “*os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global*”. Por mais que os fatores relacionados à sociedade e ao meio ambiente sejam muito importantes de serem discutidos na escola, reiteramos a hipótese de que eles aparecem no discurso da Base como um fator ilusório.

Essa característica, como já exposto, mascara uma sociedade capitalista que esconde os erros de seu sistema, numa tentativa de desviar a atenção da sociedade para outros fatores, impedindo que o pensamento crítico do aluno seja desenvolvido para problematizar o próprio sistema. Por isso, o discurso da BNCC (2018) aponta para a adaptabilidade do sujeito-aluno, para que ele perceba e escolha qual a melhor forma de agir diante de uma situação adversa. O que corrobora com nossa hipótese também foi o fato levantado sobre a interferência da iniciativa privada nas políticas educacionais, revelando o interesse das empresas em seus futuros funcionários. Se o mercado de trabalho exige um profissional, que não seja somente alfabetizado, mas que entenda e use as tecnologias da informação e comunicação, que se preocupe com o bem-estar social e coletivo, que saiba “aprender a aprender” sem depender de uma tutoria, que se adapte às questões atuais, o melhor lugar para começar a desenvolver essas competências seria na escola.

Diante do exposto, e reafirmando as hipóteses levantadas anteriormente, a próxima seção desenvolve um gesto interpretativo sobre o apagamento do sujeito-professor.

Relembramos que o caminho escolhido para entender essa trama discursiva sobre o sujeito-aluno na base foi definido por dois recortes discursivos que não se excluem e nem transcorrem sozinhos, mas estão relacionados, pois um depende do outro.

Na SD06, as formas que o aluno deve desenvolver sua autonomia e protagonismo devem estar baseadas em uma visão “*crítica, criativa, ética e solidária*” para defender “*pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.*” No eixo da formulação, do intradiscorso, o protagonismo do aluno deve ser orientado para promover os Direitos Humanos, consciência socioambiental e pelo consumo responsável, é uma atitude direcionada/conduzida/guíada para essas questões citadas de forma específica. Os sentidos silenciados, por meio da utilização dessas marcas linguísticas, são aqueles que permitiriam que o aluno utilizasse a criticidade para questionar o sistema. Já estão alinhados no eixo da formulação quais devem ser as atitudes frente ao social e ao coletivo, fazendo com que no eixo do interdiscorso ressoem sentidos que impedem que o aluno seja crítico frente ao sistema econômico e social.

A criatividade pode parecer que deva ser desenvolvida para alterar a realidade em que o aluno vive, mas segundo Duarte (2001)

[...] essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

O mercado cada vez mais exige do trabalhador criatividade para resolver as suas demandas, em que a relação com a tecnologia se faz evidente e necessária. Essa característica faz com que uma formação imaginária sobre um sujeito-aluno preparado para o mercado de trabalho perpassa as questões sobre o uso e desenvolvimento de tecnologias e, portanto, de usuários que sejam capazes de adequar tais tecnologias ao mercado de trabalho. Mas como pontuou Duarte (2001), essa criatividade não deve ser para superação dos dilemas da sociedade, mas para adaptar-se a esses ditames.

Se o desafio da economia global nos tempos modernos requer que o trabalhador invista no desenvolvimento das suas capacidades para garantir a empregabilidade; e ainda se as demandas trabalhistas requerem cada vez mais capacidade de adaptação as tecnologias, faz-se satisfatório investir desde cedo no desenvolvimento dessas

competências, que não ocasionalmente são dez competências gerais na BNCC (2018), para que o mercado de trabalho não careça de mão de obra qualificada.

Toda a pertinência da pedagogia do “aprender a aprender” pelas recorrências linguísticas e discursivas, permeadas pelo desenvolvimento da autonomia, levam ao apagamento do sujeito-professor. Entendemos que determinadas vozes adquirem um caráter positivo por meio do silenciamento de outras vozes, às quais, geralmente, atribuímos caráter negativo. Quando a textualidade da BNCC (2018) centra o aprendizado do aluno na autonomia, no protagonismo, silencia-se uma voz que entende que o professor é o responsável pela escolha de metodologias que melhor se apliquem ao desenvolvimento de determinados objetivos. Essa premissa permite que pontuemos que o “aprender a aprender” e a “autonomia” acabem por vincular efeitos de sentido de um apagamento do sujeito-professor. Quando dizemos uma coisa, deixamos de dizer outras, silenciando para valorizar outro posicionamento. Assim acontece na textualidade da Base, pois o discurso de um aprendizado autônomo, do aprender a como aprender, do mercado de trabalho, da autoria, do protagonismo, é valorizado e repetido, com sentido de ênfase, para silenciar um discurso que fala da importância da presença do professor em sala de aula como um profissional formado para aquela atividade.

Baseados nessa premissa, os sentidos voltados para as pedagogias do lema “aprender a aprender” e conseqüentemente da autonomia acabam por apagar a importância do sujeito-professor como profissional habilitado para estar em sala de aula. Assim, a próxima seção versa sobre o apagamento do sujeito-professor em razão da maior importância ao aprendizado autônomo pelo aluno.

3.4 Apagamento do sujeito-professor

Diante das diversas leituras realizadas do *corpus* dessa pesquisa, é através dos silenciamentos do discurso que algumas questões tornam-se relevantes. A partir do aparato teórico entendemos que no discurso, além do dito, também ressoam aqueles não-ditos que são componentes do discurso. Foi por meio dos sentidos que ressoaram dos recortes discursivos analisados nas seções 3.2, “aprender a aprender”, e 3.3, “autonomia”, que chegamos ao apagamento do sujeito professor. Assim, reiteramos que essa seção não se trata de um recorte discursivo, mas é entendida como análise de um

dos sentidos possíveis resultantes da interpretação de marcas linguísticas e discursivas mobilizadas nas análises anteriores.

Através do gesto interpretativo mobilizado nos dois recortes discursivos anteriores, entendemos que os sentidos mobilizados provocaram um apagamento do sujeito-professor da textualidade do documento. Esse apagamento é resultante de uma política de reiteração de determinados sentidos em desfavor de outros, conforme analisaremos nesta seção, para isso mobilizaremos a noção teórica de silenciamento da AD.

Muitos ditos só são possíveis porque outras coisas não foram ditas, ou foram silenciadas. Por meio do aparato teórico, entendemos o silenciamento como constitutivo do dizer, como anterior à linguagem e, por isso, fundador dos sentidos. Acreditamos assim que antes de materializados na/pela língua os sentidos se manifestam no espaço do silêncio, por isso fundante. Em *As formas do silêncio*, Eni Orlandi (1997) discorre sobre como na relação da língua com a ideologia, o silêncio, garantindo movimentos de sentidos, é necessário. Para a autora, o silêncio é o princípio de toda significação e não deve ser entendido como vazio, falta, mas excesso da língua em que os silêncios são geradores de múltiplos sentidos. Para a AD, quanto mais silenciamentos, mais possibilidades de sentido são possíveis.

Faz-se importante esclarecer aqui que não nos referimos aqui a silêncio, mas a silenciamento, que para Orlandi (1997) é “pôr em silêncio” (p. 12), ou seja, quando no discurso são mobilizados determinados sentidos estamos silenciando outros, pois “[...] todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer.” (ORLANDI, 1997, p. 12). Essa escolha por usar silenciamento e não silêncio, também se deve ao fato de a autora discorrer sobre uma política do silêncio e, por isso, consideramos aqui a noção de “pôr em silêncio”, já que para provocar o apagamento do sujeito-professor sentidos são colocados em silêncio.

Além desse silenciamento, ao qual Orlandi (1995) chamou de “silêncio fundador”, também existe a política do silêncio, que a autora divide em: silêncio constitutivo e silêncio local. O que nos interessa aqui é o silenciamento constitutivo que nos permite entender o apagamento do sujeito professor neste gesto interpretativo, pois assim como ocorre nesse silenciamento, em “[...] que toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras.” (ORLANDI, 1995, p. 76), entendemos que é preciso não dizer para dizer. O que foi dito se constitui pelo não dito, que ressoa na construção

discursiva e por isso permite que os sentidos circulem, a partir da inserção dos sujeitos em uma situação enunciativa.

Se através de uma pedagogia alicerçada pelo lema “aprender a aprender” temos um discurso que reitera o aprendizado através da autonomia, então temos sentidos mobilizados que levam ao apagamento de um discurso que tem o professor como responsável pela mediação desse aprendizado, pois “[...] toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis [...]” (ORLANDI, 1995, p. 76). Analisando o *corpus* da pesquisa, percebemos que não se faz referência à figura do professor, nem como essa mediação seria responsabilidade desse profissional, mas ao reiterar o aprendizado na autonomia essa responsabilidade desliza do professor ao aluno. Quando se apaga um discurso que aponta o professor como responsável pela mediação do aprendizado e reitera-se um discurso marcado pela autonomia, então essa responsabilidade também é transferida ao sujeito-aluno e em contrapartida silenciam-se outras possibilidades discursivas. Diz-se sobre a autonomia para não (deixar) dizer sobre o sujeito-professor.

Para sustentar esse apagamento, há o uso repetido da terceira pessoa do singular na conjugação dos verbos de ordem relacionados às práticas de ensino, em que o sujeito passa a ser o próprio aluno. Muito se afirma sobre o que deve ser feito, porém com a indicação de que o aluno, através do aprendizado autônomo, seja o agente responsável pelo seu próprio ensino, reforçando a necessidade do aluno “aprender a aprender”.

Para analisar como os recortes discursivos “aprender a aprender” e “autonomia” mobilizam sentidos que estão associados ao apagamento do sujeito-professor, organizamos, na tabela abaixo, duas SDs que possibilitam o nosso gesto interpretativo.

SD07	No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter . Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida , vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BNCC, 2018, p. 473).
SD08	Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no

	que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. (BNCC, 2018, p. 498).
--	---

O quadro em questão apresenta as sequências discursivas selecionadas para compor nosso gesto interpretativo sobre o apagamento do sujeito-professor. Com essas SDs, objetivamos analisar como os sentidos mobilizados nos recortes “aprender a aprender” e “autonomia” silenciam sentidos que remetem ao professor em sala de aula. Tais SDs foram selecionadas no *corpus* visando a atender os objetivos desta pesquisa e a interpretação dos sentidos mobilizados nas análises.

A sequência discursiva SD07 é um exemplo, dentre muitas outras partes do documento, que trabalham com os verbos em terceira pessoa, sinalizando uma maneira de promover o apagamento do professor. O verbo está na terceira pessoa, mas ele tem sujeito, que é o próprio aluno “os jovens”, reafirmando na pedagogia do “aprender a aprender” o aprendizado de forma autônoma, em que o aluno, sujeito da oração, vai ser responsável pelo próprio aprendizado, e reiteramos, o deslize de sentidos acontece no momento em que essa responsabilidade recai sobre o aluno. Na língua portuguesa, existem as vozes verbais, que delimitam se o sujeito é agente ou paciente da ação. Nesse caso do uso da terceira pessoa, o sujeito pratica a ação expressa pelo verbo, ou seja, temos o uso da voz ativa, o que reforça que é uma atitude nesse caso do sujeito-aluno.

Essa hipótese do apagamento afirma-se na relação do jovem com o aprendizado, pautando-se no efeito de sentido pelo qual o estudante não precisa e nem dependeria da ação colaborativa na construção do conhecimento do estudante. Essa atitude também é reforçada, como já exposto, pela atribuição da ação ao sujeito da oração, que é o aluno. Afinal, se um sujeito aluno é capacitado para “aprender a aprender” de forma autônoma qual seria a importância da presença de um sujeito responsável por ajudar na construção do conhecimento? A resposta, certamente, devido aos efeitos de sentido causados pelo discurso seria minimizada, silenciada.

Vimos que um dos posicionamentos valorativos descritos por Duarte (2001) se refere às aprendizagens que o indivíduo realiza por si só, sem a necessidade de haver um agente que seja responsável pela transmissão de aprendizagens. Essa valoração

positiva, de um aprendizado autônomo, ocorre em valoração negativa à presença do profissional da educação. Ou seja, para que se dê ênfase a um aprendizado autônomo, como positivo, há que se valorar negativamente o outro lado, que é o professor.

Na SD07, o efeito de sentido gerado quando se afirma que “*os jovens intensificam*”, e quando são retomados pelo uso de “*refletem*” e “*Encontram-se*” é de que autonomamente os alunos sejam os agentes da educação. Silencia-se o professor quando não vai ser ele o responsável por procurar utilizar pedagogias e metodologias que contribuam ao desenvolvimento amplo das capacidades humanas nesse período. Qual seria a capacidade do aluno em escolher a metodologia mais apropriada ao aprendizado se ele não é o possuí formação específica, como dos cursos de formação de professores, para atuar naquela função? Seria ele capacitado para atuar em funções para as quais não está formalmente preparado? Ou estaria o documento minimizando a importância do papel do professor como profissional da educação?

Não discordamos de uma educação que permita ao aluno desenvolver criticamente seu pensamento e sua atuação de forma autônoma, mas o fato “de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.” (DUARTE, 2001, p. 36). O sentido construído a partir desses discursos é o de que o professor é menos importante que o aprendizado autônomo, antes se prioriza a autonomia no aprendizado, silenciando os sentidos sobre a participação do professor.

Corroborando com a formulação teórica postulada por Pêcheux (1997), sobre Formações Imaginárias, Orlandi, no livro *A linguagem e seu Funcionamento*, 1996, ao falar sobre o Discurso Pedagógico, constrói um esquema - do percurso da comunicação pedagógica - em que as formações imaginárias são utilizadas para pensar: *o quem*, *o o que* e *o para quem*. Em seu esquema, Orlandi postula que há um *quem*, tido como a imagem do professor, que *ensina*, *inculca*, um *o quê*, um fato ou a ciência, a um *quem*, tido como a imagem do aluno, em um *lugar* entendido como a escola. A imagem do professor aparece como a de quem *inculca*, pelo autoritarismo, gerado segundo interpretação de Orlandi (1996) por questões objetivas, o poder aos alunos. A categorização construída por Orlandi (1996) se faz em um momento da história das políticas da educação que o professor assumia papel central no ato de ensinar. Mas se

nessa leitura consideramos que há o apagamento do papel do sujeito professor para quem deslizaria a responsabilidade do discurso do poder?

A partir desse esquema, consideramos aqui que o discurso da escola é um discurso autoritário. Para Orlandi (1996), ao analisar o Discurso Pedagógico (DP), ela o vincula a três tipos de discurso: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Por mais que o DP apresente um ir e vir de um discurso a outro, há uma forte tendência ao discurso autoritário, que para a autora “No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo [...]” (ORLANDI, 1996, p. 15-16), pois só um agente enuncia, de cima para baixo, da escola para o aluno.

Considerando então o DP como um discurso autoritário, criado pela escola, do poder, observamos que é encontrado antes na esfera do Estado. Esse postulado é possível quando falamos de um documento da educação, formulado por políticas públicas que impactam diretamente na metodologia adotada no contexto escolar. Antes o discurso autoritário se faz no Estado, através do documento oficial e, depois, é transferido para a escola, responsável pela disseminação desses discursos.

Enquanto no esquema de Orlandi (1996) quem aparece como o responsável por inculcar o conhecimento ao aluno é o professor, no discurso da BNCC (2018) essa responsabilidade é transferida pelo Estado ao aluno, pois se exclui da textualidade do documento da figura do professor. Não queremos dizer aqui que quem fará o papel do professor em sala de aula é o aluno ou o Estado, mas que é do Estado que parte o discurso autoritário, do poder, e ao aluno, cabe, por meio da autonomia e do protagonismo a responsabilidade pelo aprendizado.

Se considerarmos a tabela de Pêcheux (1997) sobre as relações estabelecidas no processo discursivo (ver seção 3.5), na qual considera-se que “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82), diríamos que A funcionaria como o Estado, e B, como o aluno. Assim, é possível que o Estado tenha uma imagem definida de si, cabendo a questão, formulada por Pêcheux (1997): “Quem sou eu para lhe falar assim?”, sendo o estado responsável pela criação de políticas públicas que impactam direta ou indiretamente sobre a educação, como o discurso autoritário, aquele a ser seguido, de adequação das instituições de ensino as suas regras.

Além da projeção imaginária que faz de si, o Estado também constrói uma imagem de B, tido aqui como o sujeito-aluno.

A imagem que A faz de B é de um aluno responsável pelo seu próprio aprendizado, através da autonomia, corroborando para o apagamento do sujeito-professor e transformando a educação através de um olhar utilitarista do ensino. Previamente, discutimos sobre como a participação da iniciativa privada propôs à base uma perpetuação do sistema capitalista, por meio dos ideais neoliberais. Não é à toa que uma das formações imaginárias que esse gesto interpretativo supôs do aluno é sobre a formação de mão de obra, servindo às demandas capitalistas.

Assim, a visão que o Estado, discurso do poder, tem do aluno, sujeito responsável pela ação do “*saber fazer*”, do aprendizado, é de uma função utilitarista para atender ao sistema. O aluno, recebendo todas as ferramentas para desenvolver competências e habilidades preconizadas pela BNCC (2018), deve ser capaz de devolver à sociedade capacidade de adaptação às demandas sociais e principalmente mercadológicas.

Além disso, o aluno deve ser capaz de “*saber fazer*” investindo em si mesmo, como no incentivo na meritocracia, que é a visão de que toda pessoa é capaz de prosperar sem ajuda do Estado ou da sociedade, como, por exemplo, pode ser observado pelo incentivo maior pela criação das empresas MEI – Micro Empreendedor Individual. O que nos sugere que cada vez mais o Estado quer ter menos responsabilidade pelo trabalhador e fazer com que essa responsabilidade seja do mesmo.

O que antes era dever do Estado, como o oferecimento de saúde, educação, previdência social etc., torna-se bem a ser negociado no livre-mercado, ou seja, passa a ser objeto de consumo. Esse recuo da política em relação à economia, aliado ao desemprego estrutural, acaba por acirrar ainda mais as desigualdades e o *apartheid* social. (ROMAN, 1999, p. 165).

Agora o Estado não deve mais ser capaz de zelar pelas condições básicas de sobrevivência e dignidade humanos, pois sofre com as pressões realizadas pelas novas demandas das políticas econômicas. O Estado, não sendo mais reconhecido por zelar por essas condições, pois agora é responsabilidade do empreendedor, deve, somente, “[...] possibilitar a reprodução do capital através da livre-concorrência.” (ROMAN, 1999, p. 165).

A inserção em um sistema econômico pautado no lucro faz com que haja cada vez mais disparidade entre o que tem muito e o que quase nada tem. Essa característica faz

com que o sistema requeira trabalhadores mais qualificados, não especializados, que sejam mais flexíveis, pois a formação geral faz com que o empregado possa atuar em mais funções, por isso a qualificação e não a especialização. Como o objetivo é o aumento do lucro, o sistema objetiva que o empregado produza cada vez mais, ocupando com menos empregados os postos de trabalho e resultando na maior lucratividade. Isso faz com que o desemprego ganhe números cada vez maiores e conseqüentemente aumenta o índice de pessoas em situação de miséria. Como o Estado eximiu-se dessa responsabilidade, ela fica então para o empregado, que não deve ter sido capaz de manter seu posto de trabalho; a miséria torna-se então comum. Pois,

Enquanto o discurso ideológico afirma que não há mais grandes "bipolaridades excludentes," reduzindo os conflitos sociais a meras expressões das diferenças numa sociedade complexa, continuamos a assistir de um lado a crescente concentração de riquezas e sofisticação do poder material e simbólico e, de outro, a generalização da miséria. Se antes costumávamos denunciarmos a coisificação dos homens como marca do processo de produção capitalista, hoje nos assombamos com o descarte desses homens-objeto, com o crescente número de marginalizados. (ROMAN, 1999, p. 180).

Reforçamos que há cada vez mais a concentração da riqueza na mão de poucos e de outro lado cada vez mais pessoas em situação de miséria. Essa questão nos remete ao processo de formação do aluno através do discurso da BNCC (2018), pois há um aprendizado baseado nas competências que visam a desenvolver capacidades adaptativas dos alunos à contemporaneidade dos processos econômicos.

Retomamos aqui que os preceitos do neoliberalismo relacionados à educação são de uma visão mercadológica, em que a escola funciona como um lugar de preparação para o trabalho e para atender as necessidades da livre demanda. A hipótese que levantamos de uma visão utilitarista do ensino são os sentidos ressoando na Base sobre uma formação imaginária de sujeito-aluno que atenda a essas demandas. A imagem que a BNCC (2018) faz sobre o sujeito-aluno é de um discurso sustentado pelo interesse da iniciativa privada, de um sujeito que deve devolver ao Estado mão de obra qualificada, em troca da formação que lhe foi atribuída durante a educação básica, através pelas competências e habilidades. É uma moeda de troca, o Estado, com seus objetivos ressoando na textualidade do documento, em troca de um trabalhador flexível e adaptativo tanto ao mercado de trabalho quanto ao sistema econômico vigente na contemporaneidade, o capitalismo.

É pertinente apontar como essa proposta de ensino afasta cada vez mais o aluno de uma perspectiva de visão crítica, de aprender a pensar e agir de forma a mudar a realidade em que está inserido. Esse gesto interpretativo reflete uma proposta de esvaziamento da escola e que “A ênfase numa educação não especializada, generalista, básica, se evidencia nos esforços do Estado para universalizar o ensino fundamental. Não serão precisos mais do que oito anos – talvez nove – para a escola formar o trabalhador de que o sistema de produção necessita.” (ROMAN, 1999, p. 181).

A proposta de evidenciar essas formações imaginárias sobre o sujeito-aluno na base nos leva a refletir sobre os sentidos que, na condição de profissionais da educação, vamos deixar que ressoem em sala de aula.

Por mais que esse documento seja novo e ainda não tenhamos efetivamente um egresso desse tipo de formação, já é possível que façamos uma leitura sobre como o Estado vê o aluno e o ensino. Daqui alguns anos, quando houver alunos que foram formados passando por todo esse processo de ensino teremos o discurso do sujeito-aluno sobre a formação pautada no documento da Base Nacional Comum Curricular e entender se efetivamente o Estado está formando cidadãos que sejam cada vez mais adaptativos e menos críticos.

4 Capítulo III - Sujeito aluno e o ensino: concluindo o gesto interpretativo

Apoiados em Orlandi (2013), entendemos que a análise que nos propusemos da BNCC (2018) é uma proposta de construção de um dispositivo de interpretação. Não há uma maneira correta ou um manual sobre como analisar, mas de forma a interpretar e construir sentidos é que iniciamos essa proposta de análise de um documento da educação.

Na procura pela interpretação e por dar sentido às perguntas que nos propusemos, fizemos da AD a base pela qual sustentamos o nosso gesto interpretativo. Mas como o *corpus* demandou outros sentidos, por uma perspectiva dialógica, também recorreremos aos estudos da educação. Assim, baseados nessas duas perspectivas teóricas, tecemos a trama discursiva sobre sujeito aluno na BNCC (2018).

Na busca por tecer essa trama, o **primeiro capítulo**, intitulado “Os enlaces da trama: onde a historicidade e a teoria se encontram”, apresentamos, em duas seções o pano de fundo político, histórico e social que propiciou a construção da Base Nacional Comum Curricular, além da constituição empírica do documento do qual extraímos o *corpus* de análise. Apresentamos também as duas principais categorizações teóricas a que recorreremos, “sujeito” e “formações imaginárias”, essas pautadas somente na AD pelo qual movemos nosso gesto analítico.

Nesse capítulo em específico, discorreremos sobre qual foi o pano de fundo político que propiciou a escrita da base. A partir do interesse da iniciativa privada e de instituições ligadas a grandes empresas no Brasil, observamos que o documento carrega uma forte tendência às relações trabalhistas, ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno de forma a atender as demandas do sistema econômico. Através dos ideais neoliberais o aprendizado do sujeito-aluno parece estar voltado às competências e habilidades, que segundo Duarte (2001) é uma demanda do mercado de trabalho na contemporaneidade. Esses postulados ajudam por construir quais as formações imaginárias sobre o sujeito-aluno na BNCC (2018).

No **segundo capítulo**, intitulado “Do recorte à análise: formações imaginárias sobre sujeito-aluno”. Apresentamos, em quatro seções, a metodologia utilizada, dois recortes discursivos selecionados para a análise, “aprender a aprender” e “autonomia”, bem como uma seção intitulada “Apagamento do sujeito-professor”, em que analisamos,

por meio dos dois recortes anteriores, efeitos de sentido que determinam o apagamento do sujeito professor, além dos resultados a que chegamos.

Ainda nesse capítulo, expusemos que através da leitura do documento algumas questões se mostraram relevantes, como a reiteração da marca linguística “aprender a aprender” e “autonomia”, sendo que o *corpus* demandou que a análise caminhasse dessa forma, mobilizando conceitos como de Formações Imaginárias, Sujeito, entre outros. Reiteramos que os objetivos, a pergunta de pesquisa, a leitura prévia do documento, do qual extraímos o *corpus*, os recortes discursivos, fizeram que o gesto interpretativo fosse o de entender quais as formações imaginárias sobre sujeito aluno perpassam o discurso da BNCC (2018), mas também postulamos que outras leituras, outras formas de análise também são possíveis, pois “o discurso [...] não se fecha. É um processo em curso.” (ORLANDI, 2013, p. 71).

O que se mostrou mais relevante na leitura prévia e em como isso construía sentidos sobre o sujeito aluno foram os não ditos, que ressoam através dos ditos no discurso. Ressaltamos que os silenciamentos, próprios da linguagem, da discursividade, são essenciais na mobilização dos sentidos, pois para dizer é preciso que outras vozes sejam silenciadas, como vimos no capítulo conclusivo em que os sentidos mobilizados através dos recortes “aprender a aprender” e “autonomia” acabam por levar ao apagamento do sujeito professor.

Nesse sentido, postulamos que os recortes discursivos “aprender a aprender” e “autonomia”, desenvolvidos nas seções 3.2 e 3.3, são determinantes para o apagamento do sujeito professor e para a construção de uma formação imaginária sobre um aluno que vai ser formado para o mercado de trabalho, dando ao ensino um caráter utilitarista. Esses recortes foram selecionados após a leitura prévia e atenta do documento em que a forma a marca autonomia foi retomada diversas vezes no *corpus*, conforme apontamos nas SDs que foram analisadas. Assim, de acordo com as pesquisas ao referencial teórico, entendemos que a autonomia é uma das principais características da pedagogia do lema “aprender a aprender”.

Assim, entendemos que a partir da reiteração de um discurso marcado pela autonomia que se requer do sujeito-aluno, pelas recorrências ao mercado do trabalho, compreendemos que um outro discurso é silenciado: o discurso da importância da presença do professor nas metodologias relacionadas ao aprendizado na educação básica. Nessa perspectiva, caracterizamos o apagamento do sujeito-professor a

ressignificação do lema “aprender a aprender” e aos sentidos mobilizados por meio dessa marca discursiva, sendo o principal a autonomia. Além disso, esse termo traz em sua historicidade marcas de uma perspectiva neoliberal de política e economia.

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar formações imaginárias sobre sujeito-aluno, por meio da textualidade que compreendeu o *corpus* de estudo. Para a AD, os sentidos são sempre efeitos da relação língua, ideologia, história, condições de produção; por isso nos detemos a fazer um estudo das condições de produção da escrita da Base para entender alguns sentidos mobilizados, como do uso do lema aprender a aprender e como ele se relaciona com uma concepção mercadológica do ensino. Essa visão, mercadológica, se deve ao fato de formações imaginárias relacionadas ao mercado de trabalho, a partir do aprender a aprender e autonomia, além de outros termos diretamente relacionados ao mundo do trabalho como “metas”, “negociação”, “planejamento de ações”, entre outros abordados nos capítulos de análise.

O uso reiterado de marcas linguísticas e discursivas que se referem ao mundo do trabalho é um efeito gerador de concepção de que o sujeito-aluno deve estar preparado para atender o mercado de trabalho, quando egresso do ensino básico. É como se o documento mobilizasse sentidos de criação de um perfil do egresso preparado para atuar nas demandas mercadológicas, de um neoliberalismo capitalista, que começam a ser desenvolvidas, por meio de competências e habilidades, ainda no ensino infantil e se evidencia no Ensino Médio. Assim, formações imaginárias sobre sujeito-aluno que vai servir como mão de obra aos interesses econômicos são construídas por meio dos efeitos de sentido.

A hipótese de uma formação imaginária sobre sujeito-aluno que atenda as demandas do mercado de trabalho é confirmada com a participação da iniciativa privada quando da construção da Base. Como vimos no Capítulo I, a iniciativa privada participou com investimento monetário e de maneira efetiva nos encontros para a escrita do documento. Essas participações nos fizeram perguntar qual seria o interesse da iniciativa privada na construção de um documento destinado à educação? A resposta a nossos questionamentos puderam ser analisadas na relação com a história, da escola como instituição AIE, em que a escola tem a função de consolidar e normatizar sentidos sobre sujeito-aluno gerados pela Base, então os sentidos mobilizados pela participação da iniciativa privada seriam os de normatizar, por meio da instituição escola competências e

habilidades que atendam as demandas atuais do neoliberalismo capitalista para o mercado de trabalho.

Outras formações imaginárias são sobre a formação do sujeito-aluno para que saiba adaptar-se ao sistema econômico vigente e não de um que sujeito procure a superação/emancipação frente aos dilemas da sociedade. Mesmo quando, por meio da textualidade, o documento se propõe a promover um percurso formativo que oportunize o desenvolvimento da crítica, da criatividade, da autonomia e do protagonismo, nada sinaliza para um uso dos conhecimentos e do percurso formativo para transformar a realidade vivida, mas para que o sujeito encontre novas formas de ação para melhor se adaptar à sociedade capitalista hoje exige um sujeito crítico, criativo, que saiba conviver e respeitar a diversidade humana, consuma conscientemente para amenizar sua responsabilidade ambiental e seja capaz de produzir alternativas que ampliem nossa capacidade de harmonizar as relações com natureza, saiba trabalhar e conviver em grupo, seja proativo, resiliente, saiba lidar com as novas tecnologias de comunicação e da informação, e ainda atue como autor. Essa característica autoral, como vimos anteriormente, mobiliza sentidos que levem o aluno a ser responsabilizado por suas atitudes e pelo sucesso ou não no mercado de trabalho e na vida pessoal.

Pontuamos que o maior incentivo à criação de empresas MEI (Micro Empreendedor Individual) é reflexo da valorização positiva à meritocracia, em que o sujeito seria capaz de prosperar sozinho sem ajuda do Estado, o que mobiliza efeitos de sentido da não responsabilização do Estado frente ao trabalhador.

Para possível efeito de fechamento deste texto, reiteramos que esse gesto analítico é uma das diferentes leituras possíveis desse documento, pois é um gesto interpretativo de alguns recortes selecionados que ressoam sentidos dentre outros possíveis. Não buscamos aqui a exaustão do *corpus* analisado, mas propor uma reflexão para os profissionais da educação, pois é primordial que sejamos críticos e reflexivos sobre os documentos que normatizam nossa metodologia em sala de aula, sobre o currículo, as concepções de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de sociedade, de conteúdos, da escola, entre outros.

E, para finalizarmos, cito novamente Orlandi, sobre a sempre presente necessidade de significar: “O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer

que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico.” (ORLANDI, 1997, p. 31-32).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes. 1992.
- BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da C; KRAEMER, Márcia Adriana D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-39.
- BRANCO, Emerson P. (et al.). **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 set. 2019.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Trad. Christina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.
- DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, número 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KESSLER-KIST, Rafaela. **O ensino de língua portuguesa na fala de professores: o funcionamento do imaginário**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/stesa/Desktop/Mestrado/R%20-%20D%20%20RAFAELA%20KESSLER%20KIST.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARIANI, Bethania. **Subjetividade e imaginário linguístico**. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 3, Número especial, p. 55-72, 2003.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.350-351.

MORAES, Reginaldo C. **O legado de Margareth Thatcher**. *Conjuntura Internacional*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 19 - 29, 2o sem. 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Interpretação, Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de discurso Michel Pêcheux**: Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**: No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni P. (1984). **Segmentar ou Recortar**. In: Série Estudos 10. Uberaba: FIU.

PAULANI, Leda Maria. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira**: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 67-107. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Posição sindical e tomada de partido nas Ciências Humanas e Sociais**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Análise de discurso Michel Pêcheux: Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012 [1976], p. 231-250.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1995.

PIEREZAN, Marisa Zamboni. **Imaginário na constituição do discurso**: sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais. 2019. 132 f. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, 2019. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3244>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

ROMAN, Marcelo D. **Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica**. Volume 10, 2. edição. São Paulo: Psicologia, USP, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641999000200011&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 19 set. 2020.

SERRANI, Silvana Mabel. **Paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do espanhol Rioplatense**. 1991. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269422/1/Serrani%2c%20Silvana%20Mabel.pdf>>. Acesso em: 01 abril 2020.

SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva; HÜBNER, Jancileide; KONZEN, Maria Cecília Halmenschlager. **Diversidade na aula de língua portuguesa: um olhar discursivo ao que diz a BNCC**. Revista Investigações: 2018.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Refundar O Ensino Médio? Alguns Antecedentes E Atuais Desdobramentos Das Políticas Dos Anos De 1990** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005 1067. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/REFUNDAR-O-ENSINO-MEDIO.pdf>>



Emitido em 14/01/2021

DISSERTAÇÃO Nº 2/2021 - PPGEL - CH (10.41.13.10.03)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/01/2021 18:25)

GIOVANA SANTOS DA SILVA

SECRETARIO EXECUTIVO

CAPPG - CH (10.41.13.10)

Matrícula: 1946406

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.uffs.edu.br/documentos/> informando seu número: **2**, ano: **2021**, tipo: **DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **22/01/2021** e o código de verificação: **6120144959**