



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS E SUAS  
RESPECTIVAS LITERATURAS.**

ANDERSON LEANDRO GAMA SILVA

**DISCURSO (I)LEGÍTIMO NA BNCC?: contribuições críticas investigativas sobre  
o documento**

GARANHUNS – PE

2019

ANDERSON LEANDRO GAMA SILVA

**DISCURSO (I)LEGÍTIMO NA BNCC?: contribuições críticas investigativas sobre  
o documento**

Monografia, apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura em Letras, habilitação Inglês/Português, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG, com orientação da Professora Dra. Angela Valéria Alves de Lima.

GARANHUNS – PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

---

S586d Silva, Anderson Leandro Gama  
Discurso (I)légítimo na BNCC?: contribuições críticas investigativas sobre o documento /  
Anderson Leandro Gama Silva. - 2019.  
57 f.: il.

Orientadora: Angela Valéria Alves de Lima.  
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Licenciatura em Letras (Português e Inglês), Garanhuns, 2019.

1. Discurso. 2. Ilegitimidade. 3. BNCC. 4. Aprendizagem. 5. Educação brasileira. I. Lima, Angela Valéria Alves de, orient. II. Título

CDD 410

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

A monografia intitulada **Discurso (I)legítimo na BNCC?: contribuições críticas investigativas sobre o documento**, do discente Anderson Leandro Gama Silva, foi apresentada e aprovada.

Aprovado em: 19 de julho de 2019. Média Final: \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_\_)

### BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Angela Valéria Alves de Lima – UFRPE/UAG (Orientadora)

---

Prof. Dr. Eudes da Silva Santos – UFRPE/UAG (1ª Examinador)

---

Prof. Me. Carlos Eduardo Barbosa Alves (2º Examinador)

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, início de tudo.  
Aos meus amigos irmãos, por  
tudo que aprendemos juntos.

## AGRADECIMENTOS

Terminar a graduação significa encerrar mais um ciclo na minha vida, e é a realização de um desejo que a cada ano cresceu comigo. E, apesar de não ter sido uma etapa fácil de ser conquistada, proporcionou momentos e pessoas que estarão comigo para sempre.

A família que conquistei na graduação foi fundamental para cada batalha vencida durante todo esse período, e é aqui que agradecerei aos que fizeram parte dessa conquista, pois, nunca me deixaram sozinho.

Infelizmente não lembrarei de todos, culpa da minha memória que está precisando de um descanso sólido, mas sintam-se recebidos com toda minha gratidão, carinho e respeito. Amo vocês!

Agradeço, primeiramente a meus pais, **Renata Gama** e **José Leonardo**, que sempre incentivaram e proporcionaram caminhos e conselhos para estudar e lutar pelos meus sonhos.

A cada um dos meus irmãos;

**Larissa Gama** que ao entrar na luta de ser professora mostrou que a luta pela educação agora estará no sangue.

A meu irmão, **Renato Gama**, que bem pequeno, me fez participar de muitos momentos da sua vida escolar como irmão mais velho, isso foi uma das causas fundamentais de querer ser professor.

A **Laissa Gama** que desperta em mim o desejo de acreditar em cada aluna minha de que elas podem ir muito mais longe.

A meu irmão mais novo, **Allisson Gama**, que, como um filho, coloca força diária em mim para lutar pelos meus sonhos e conquistar tudo por nós.

Aos meus irmãos da graduação **Keyla Shayanne** e **Felipe Alves**;

*Shay*, não importa onde esteja, seu olhar sobre a educação pública e inclusiva fará parte do meu olhar também.

*Fê!* Sua determinação está em mim como uma benção.

A ambos obrigada por toda ajuda, principalmente as que foram além dos assuntos da vida acadêmica e eternamente serei grato pelo encontro gratificante da nossa amizade.

A todos os mestres que fizeram parte da graduação como meus Professores, em especial:

A minha querida orientadora **Dr<sup>a</sup> Angela Valéria Alves de Lima**, a cada orientação fundamental em nossa pesquisa e por ter sido minha supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; A minha visão sobre o processo de ensino/aprendizagem não foi mais a mesma depois de ter conhecido você!

A mãezona que a Graduação me presenteou, Professora **Dr<sup>a</sup> Márcia Felix da Silva Cortez**, sua participação no meu caminhar durante esse percurso deixou Arte, Cultura, Poesia, Espiritualidade e Variados ensinamentos no meu coração.

A professora **Dr<sup>a</sup> Monaliza Rios Silva**, obrigada pelo seu olhar cuidadoso e sábio, pelas lições instigantes e valiosas que foram além da vida acadêmica;

Ao Programa de **Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID** e ao **Residência Pedagógica - RP** que trouxeram experiências significativas na minha prática como docente;

E aqui deixo meu carinho especial ao **Professor Dr. Eudes da Silva Santos** que como Coordenador de Curso e Supervisor do RP deixou valiosos ensinamentos sobre a importância de defender minhas origens e entender a relevância de ser um profissional responsável.

Ao grupo **LITERÂNIMA** por ter sido minha família e me fazer levar Arte e Poesia durante a graduação.

Ao **Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino – NUPEDE** que através dos estudos sobre discurso, me fez uma amante em especial da ACD, e dessa forma colocou no meu horizonte esse trabalho.

Ao governo do Presidente **Lula** e de seu Ministro **Fernando Haddad**, por terem pensado em interiorizar a universidade pública e ter feito um filho de Diarista e Pintor ter o Ensino Superior Completo.

Ao **CNPQ** e a **CAPES** que através de bolsas asseguraram um incentivo a mais no meu caminhar como aluno/professor/pesquisador.

E pôr fim, aos meus amigos que fazem parte do grupo de WhatsApp, família surubese: **Karla, Elaine, Gean, Artur, Eduardo, Marcio, Islene, Rafael, Helayne, William, Kiko, Vandeilton, Nadiel, Felipe, Luzia, Mônica, Larissa e Caetano**. Por toda diversão, discussão, compreensão e empatia nessa jornada.

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.*

*(Michel Foucault)*



## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar se há uma presença de discurso ilegítimo como forma de manipulação discursiva em um documento que norteia e dirige a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa coletou dados por meio da primeira versão do documento e a versão homologada, utilizando como abordagem teórico metodológica as contribuições de Fairclough (1995; 2001; 2003), Chouliraki e Fairclough (1999) e as relações de poder nesse discurso, propostas por van Dijk (1997; 2010; 2012) e Falcone (2008). À luz da Análise Crítica do Discurso e com método de análise tridimensional, averiguamos se a BNCC está intercalada de discursos com ideologias propensas a afirmar desigualdades e contribuir com uma visão de mundo antidemocrática e individualista. Sobre um olhar atento aos direitos de aprendizagem, e agora competências gerais da Base Nacional, pretendemos que esse trabalho contribua de maneira significativa para esclarecer dúvidas e certas inseguranças em relação ao discurso proposto pelo documento que faz parte do cotidiano escolar em todo o país.

Palavras-chave: Discurso. Ilegitimidade. BNCC. Aprendizagem. Educação Brasileira.

## **ABSTRACT**

The present work aims to investigate if there is a presence of illegitimate discourse as a form of discursive manipulation in a document that guides and directs the Brazilian education, the National Curricular Common Base (BNCC). The research collected data through the first version of the document and the approved version, using as a theoretical methodological approach the contributions of Fairclough (1995, 2001, 2003), Chouliraki and Fairclough (1999) and the power relations in this discourse proposed by van Dijk (1997, 2010, 2012) and Falcone (2008). In the light of the Critical Discourse Analysis and with three-dimensional analysis method, we investigate if the BNCC is interspersed with discourses with ideologies prone to affirm inequalities and contribute with an antidemocratic and individualistic world view. On a watchful eye to the rights of learning, and now general competencies of the National Base, we intend that this work contributes in a significant way to clarify doubts and certain insecurities related to the discourse proposed by the document that is part of school routine in the whole country.

Keywords: Discourse. Illegitimacy. BNCC. Learning. Brazilian Education.

## LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa da 1ª versão da BNCC -----	p.19
FIGURA 2: Capa da 2ª versão da BNCC -----	p.20
FIGURA 3: Capa da 3ª versão da BNCC -----	p.21
FIGURA 4: Quadro da Concepção Tridimensional do Discurso -----	p.28
FIGURA 5: Esquema apresentado pelo Escola Sem Partido -----	p.48

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/SP – Conselho Estadual de Educação Básica de São Paulo

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

ECD – Estudos Críticos do Discurso

ESP – Escola Sem Partido

FMI - Fundo Monetário Internacional

LC – Linguística Crítica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQI- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Queer

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA DISCUSSÃO ALÉM DO CURRÍCULO.....</b>	<b>17</b>
<b>3. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ADC E SUAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE DISCURSO E PODER.....</b>	<b>26</b>
3.1 O Modelo Tridimensional de Fairclough.....	28
3.2 Ideologia e Hegemonia.....	30
3.3 O Poder Discursivo e a Manipulação.....	31
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
4.1 Caracterização do Tipo de Pesquisa.....	36
4.2 Método de Análise.....	38
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>39</b>
5.1 Cadê o Gênero que Estava Aqui?.....	39
5.2 Da Produção para a Supressão.....	43
5.3 A Negligência é Intencional: Em Busca da Manutenção da Ideia Conservadora.....	46
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>53</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os cidadãos modernos se evidenciam por uma sucessão de transformações em vários aspectos da vida social e de seus dizeres; e por essa razão, os discursos que circulam na educação assumem um papel essencial na construção dos processos de aprendizagem, uma vez que nossos significados passam a ser construídos também em sala de aula. Assim, os documentos oficiais que dirigem as prerrogativas educativas brasileiras, enquanto estruturas de distribuição no contexto escolar, acabam tomando as rédeas da atividade mediadora, tornando-se umas das estruturas essenciais para a sociabilidade na escola.

Na visão de Moita Lopes (2002), as ciências sociais têm como objetivo investigar e compreender as mudanças que as populações estão vivendo. Partindo disso, acreditamos que um dos meios que trazem uma mudança social está na relação entre discurso, cognição e sociedade.

Resumidamente, assumimos a seguinte concepção de discurso trazida por Chouliaraki & Fairclough como sendo “as maneiras recorrentes, situadas e, especialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo”. (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p.21).

Acreditamos que a linguagem é parte irredutível da vida social, o que pressupõe uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, pois questões sociais podem ser também questões discursivas, e vice-versa. De modo que textos orais e escritos participam das ações intermediando e organizando as práticas humanas; essas ações participam do processo de relação sobre as ações cognitivas e é só através dessa relação que será possível identificar e compreender tais ações.

A linguagem neste trabalho não vai se limitar às estruturas linguísticas, mas vai se inserir num permanente processo de criação de sentidos e significados, o que pode ocasionar mudanças nos comportamentos da sociedade. Essas mudanças podem ser compreendidas quando entendemos a relação entre discurso – cognição – práticas sociais.

Nessa perspectiva, entendemos também que o discurso é constitutivo de representações de mundo, de relações sociais e de identidades sociais, ou seja, o

discurso nos define como pessoas, define nossa visão de mundo, como vemos o outro, e a forma como nos relacionamos com esse outro. Nas palavras de Fairclough “[...] o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. [...] contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Diante disso, nossa pesquisa traz como contexto específico o da educação, cujas atividades/práticas vêm sendo reestruturadas e ressignificadas em função de mudanças sociais que têm atingido de forma profunda tanto as interações sociais quanto as identidades das pessoas que estão inseridas nesse contexto, e que o universo da sala de aula é permeado de relações de poder, podendo ocasionar relações de dominação e desigualdades.

Partindo disso, ao lermos van Dijk (2010), deparamo-nos em como as práticas discursivas estão entre uma linha tênue de poder legítimo e ilegítimo, despertando em nós a preocupação em encontrarmos a resposta para o seguinte questionamento: O poder discursivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está permeado de algum tipo de ilegitimidade?

Primeiramente, a defesa de uma base nacional comum para o currículo escolar tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela tem a finalidade de responder a diversas demandas; apresenta-se como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de aprendizagem e reconhecimento das diferenças, como discutido por Moreira (2010). Para tanto, ela significa qualidade na educação e diante dessas afirmações, algumas questões em relação à manipulação do discurso educativo e suas mudanças são necessárias para a investigação.

Assim, este trabalho, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD) e dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), tem por exercício teórico trazer subsídios e dados que ajudem na reflexão sobre a relevância do poder discursivo do documento de base para a educação brasileira, e que vai trazer discussões necessárias sobre as relações de poder existentes, desse modo esclarecendo possíveis intenções de poder discursivo ilegítimo, neste caso, o que vai caracterizar uma manipulação.

A ACD tem como finalidade o debate teórico e metodológico do discurso, na qual a linguagem é observada como prática social. Para Fairclough (2001), entender o uso da linguagem como prática social provoca alcançar um modo de ação

historicamente situado, que é constituído socialmente, além de ser constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistema de conhecimento e de crenças.

Para nosso trabalho, entendemos práticas sociais como modos mais ou menos estabilizados de produção da atividade humana que se comunicam entre si, formando uma rede, na qual o discurso tece a regularidade dos sentidos/sentimentos (Chouriaraki; Fairclough, 1999; Harvey, 1996).

Outro ponto levantado pela ACD é sobre o funcionamento da cognição, da noção de acesso discursivo, que significa de que forma é dada a chance de o indivíduo se inserir socialmente em um discurso de domínio prestigiado. Para debater, traremos para a discussão van Dijk:

Embora as ideologias sejam evidentemente, sociais e políticas e estejam relacionadas com grupos e estruturas sociais (...), possuem também uma dimensão cognitiva crucial. Em termos intuitivos incorporam objetos mentais, tais como ideias, pensamentos, crenças, apreciações e valores (van Dijk, 1997, p. 33).

Portanto, buscaremos, nesta discussão, investigar se há ou não processos discursivos ilegítimos no documento da BNCC, observando que o contexto escolar é um espaço privilegiado de práticas que envolvem a oralidade, a escrita e a linguagem visual; ou seja, é um espaço de legitimação e valorização de discursos, o que podemos chamar de uma instituição social.

Dessa maneira, práticas e convenções discursivas no contexto escolar podem naturalizar relações de poder e ideologias, por exemplo. Se o professor não tiver como abordar conteúdos que facilitem a percepção de nossos estudantes em filtrar certos discursos, nossos alunos estarão sujeitos a se associarem a determinadas ideologias impostas, naturalizando os já ditos por outros com propósitos obscuros, sem nenhum tipo de criticidade sobre esse dizer.

Quando naturalizadas, as convenções discursivas passam a fazer parte do senso comum e tornam-se mecanismos eficazes para reprodução e a perpetuação de dimensões culturais e ideológicas (manipuladoras).

A ACD tem como uma de suas premissas indicar e levantar questionamentos sobre as diversas formas de construção de efeitos discursivos, sendo assim, o discurso vai ter alguns efeitos constitutivos e um deles é o de contribuir para a construção de posições de sujeito e práticas discursivas. Quando esses efeitos podem potencializar uma manipulação, é necessário que possamos discutir como



poderemos evitar esse tipo de ação, já que a escola é o espaço ideal para reflexões mais críticas sobre o que é lido, escrito e dito.

Modificar a sociedade provoca mudar também o discurso da educação. Essa mudança deve/pode ser iniciada com um trabalho crítico sobre os textos que regulam a educação brasileira atualmente, uma vez que, nesse discurso presente, manipulações podem ser constituídas; pois é através do contato com os discursos trazidos pelos assuntos abordados em sala de aula que professores e estudantes estarão inclusos em uma prática social, reproduzindo, reforçando, criando ou desafiando valores, crenças e discursos.

O meio de desestabilizar a existência de processos manipuladores é conhecendo-os na ordem do discurso, identificando-os e expondo-os, caso existam.

Diante disso, nosso objetivo geral com esse trabalho é compreender se a BNCC, ao apresentar os conteúdos curriculares das variadas disciplinas, assume um discurso ilegítimo que naturaliza relações de desigualdade social no contexto escolar.

Para este fim teremos como objetivos específicos:

- Analisar a possibilidade do discurso da BNCC estar naturalizando relações de desigualdade social no contexto escolar.
- Comparar a primeira e última versão da BNCC com vistas a descrever possíveis mudanças que foram geradas durante seu processo de produção.
- Descobrir as estratégias utilizadas pela BNCC para o estabelecimento de relações de poder (i) legítimo.
- Investigar se há discurso ilegítimo em um documento que deve ser constituído em sua integralidade, apenas por discurso legítimo.

Para discussão sobre essas práticas sociais e discursivas, e qual o método de análise, adotaremos como aporte teórico os pressupostos da ACD e dos ECD, por meio das ideias defendidas por Fairclough (1995; 2001; 2003), Chouliraki e Fairclough (1999) e as relações de poder nesse discurso, propostas por van Dijk (1997; 2010; 2012) e Falcone (2008).

Lembrando sempre que o dia a dia em sociedade está envolto por diversas práticas sociais: políticas, religiosas, econômicas, educacionais, etc. as quais ocorrem por linguagem, a ACD nasceu da necessidade de se analisar o discurso

como parte fundamental do social. Para van Dijk (1997 *apud* HEBERLE 2000), “a ACD representa uma perspectiva de teorização, análise e aplicação em estudos do discurso, enfatizando que o discurso é uma forma de ação social”. Portanto, essa abordagem não se restringe à análise linguística, extrapolando o nível da língua como instrumento comunicacional, tomando-a como formadora da própria estrutura social fundamental do discurso.

Como metodologia para essa pesquisa, adotamos a do tipo documental. A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos Sá-Silva; Almeida & Guindani (2009). Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas.

À luz das breves considerações precedentes, este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente fazemos uma discussão na seção 2 sobre o contexto em que foi criada a BNCC, situando o papel da política nas suas transformações, abordando a necessidade de se fazer uma reflexão sobre como ocorreu o debate e a construção do documento. Na seção 3, guiados pelos pressupostos da Análise Crítica do Discurso - discurso, ideologia e poder -, faremos uma reflexão sobre os conceitos trazidos pela ACD e como as práticas sociais intervêm na construção dos discursos e como as ideologias são utilizadas nas lutas pelo poder discursivo. Na sequência, abordaremos na seção 4 a metodologia adotada no trabalho e qual o método de análise que selecionamos para a investigação do documento.

Na seção 5 traremos as análises e por fim na última seção abordaremos as discussões e considerações finais de nossa pesquisa.

Esperamos contribuir com esse trabalho, trazendo através de uma investigação, quais foram as forças por trás da produção da BNCC. Ao utilizar o método de análise tridimensional do discurso, compreenderemos se houve a preocupação em deixar o discurso trazido pelo documento legítimo, ou, se há práticas discursivas ilegítimas que visam conservar desigualdades e preconceitos no contexto escolar

## 2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA DISCUSSÃO ALÉM DO CURRÍCULO

A Base Nacional Comum Curricular nasceu depois de vários acontecimentos importantes para a educação brasileira e dentro de um contexto político complexo. Observando isso, iniciamos esta seção mostrando os principais acontecimentos de transformação da educação brasileira que merecem destaque, até chegarmos ao surgimento da BNCC, o porquê surge a preocupação de uma base curricular para a educação brasileira, mostrando o discurso oficial e o que compreendemos sobre o contexto político em que ela é criada.

Partimos, então, da criação da Constituição Federal de 1988, pois é nela que a educação brasileira começa a avançar. É nesse contexto político que as articulações dos trabalhos pedagógicos no Brasil começam a ser criados e passam também a ser modificados; após isto, outro avanço importante que devemos destacar é finalizado, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>1</sup>, Lei 9.394 aprovada em dezembro de 1996, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>2</sup> com dez volumes para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Em 1998, os PCNs são aprofundados com mais dez volumes para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, fechando assim a década de 90 com reformas educacionais significativas.

Depois desses marcos na instituição educação destacados acima, temos mais uma articulação, que diferente das anteriores, leva tempo para ser finalizada, que é de 2009 a 2011, em que são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Neste cenário, é necessário

---

<sup>1</sup> A LDB é a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da educação responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país, a lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira. Mais em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43311-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos-e-continua-atual> >. Acesso em 19 de abril de 2019.

<sup>2</sup> No Brasil, os PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais* são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a *rede pública*, como a *rede privada de ensino*, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Mais em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo> > Acesso em 19 de abril de 2019.

apontar que, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNs)<sup>3</sup> são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, e em 2010 é lançado o documento finalizado. Ainda neste ano, a resolução nº 4, de 03 de julho, define as DCNs tendo como objetivo central orientar o currículo das escolas e dos sistemas de ensino. Convém destacar que, no ano de 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>4</sup>, ficando vigente até 2024. Neste documento, estão previstas vinte metas para melhoria da educação.

E, por fim, no ano de 2015, acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC.

De acordo com o Ministério da Educação, a base é uma exigência que consta na Nova Constituição de 1988, na LDB nos PCN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>5</sup>. (BRASIL, 2016). Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB)<sup>6</sup>, a BNCC é entendida como um conjunto de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...]” (Parecer CNE/CEB n 07/2010).

---

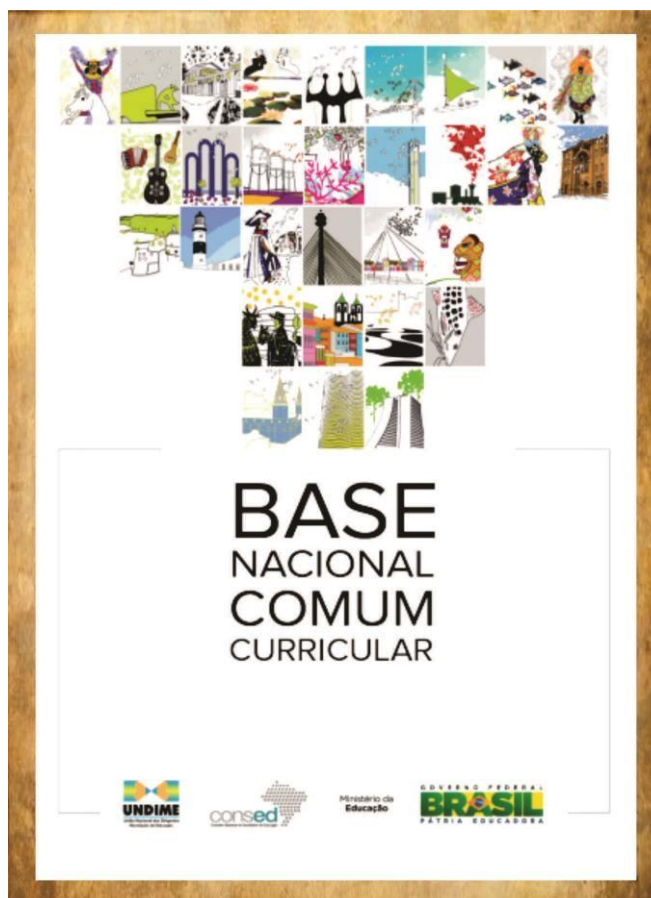
<sup>3</sup> São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Mais em: <https://www.educabrasil.com.br/dcns-diretrizes-curriculares-nacionais/> > Acesso em 20 de junho de 2019.

<sup>4</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional. Mais em: <http://pne.mec.gov.br/18-planossobnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao> > Acesso em 20 de junho de 2019.

<sup>5</sup> A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatárias para todos os sistemas. >. Mais em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 20 de junho de 2019.

<sup>6</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sist. Emas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. >. Mais em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). > Acesso em 20 de junho de 2019.

(Figura 1: Capa da 1ª versão da BNCC)



(Fonte: Brasil, 2015)

A Base Nacional Comum Curricular foi “oficialmente” discutida por um grupo de pesquisadores, professores, representantes de associações como a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), os quais foram convocados pelo MEC (Ministério da Educação) para elaborar o documento. Essa nova proposta tem, como o próprio nome afirma, uma base para o currículo, com conteúdo e saberes necessários a cada etapa da Educação Básica, que se constitui pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O propósito desse novo documento é inicialmente determinar os direitos da aprendizagem dos alunos brasileiros e seu desenvolvimento. A intenção oficial é que, a partir da Base, ficará evidente para todos o que é fundamental a ser ensinado nas áreas de conhecimento, sendo estas: Matemática, Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas. Desse modo, este documento é agora o primeiro passo

para a construção do currículo, pois os próximos passos são realizados nas escolas, as quais deverão seguir a base e incluir conteúdos que considerem importante em seu currículo e na reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>7</sup> de cada instituição.

É importante destacar que a BNCC é válida para escola da esfera Estadual, Municipal e Particular de todo o país.

As discussões sobre a BNCC começaram a surgir com maior relevância no ano de 2013, com notoriedade para o discurso de Guiomar Namó de Mello<sup>8</sup>, então presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), que já trabalhou como conselheira do Banco Mundial (BM) e protagonista nos estudos sobre incorporar o desempenho com o salário e sistemas de avaliação, que justificava a criação de uma Base Curricular Nacional que pudesse ser diferente dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) na obrigatoriedade de sua aplicação.

Passado um ano de discussões internas no MEC sobre a criação da BNCC, levantou-se uma demanda e cobrança da sociedade para que também, além de participar das discussões sobre a criação da Base, houvesse uma forma de palpitar sobre quais questões seriam levantadas e quais poderiam ser excluídas. Sendo assim, foi lançado como estratégia de participação popular, visando combater essa crítica e dar o ar de “a construção” da BNCC um instrumento de consulta virtual, para apenas a segunda versão do documento.

As contribuições online feitas pela “sociedade” para a “crítica” da primeira versão da BNCC somaram cerca de 12 milhões e foram encerradas no primeiro semestre de 2016. Em maio, do mesmo ano, ocorreu o lançamento da segunda

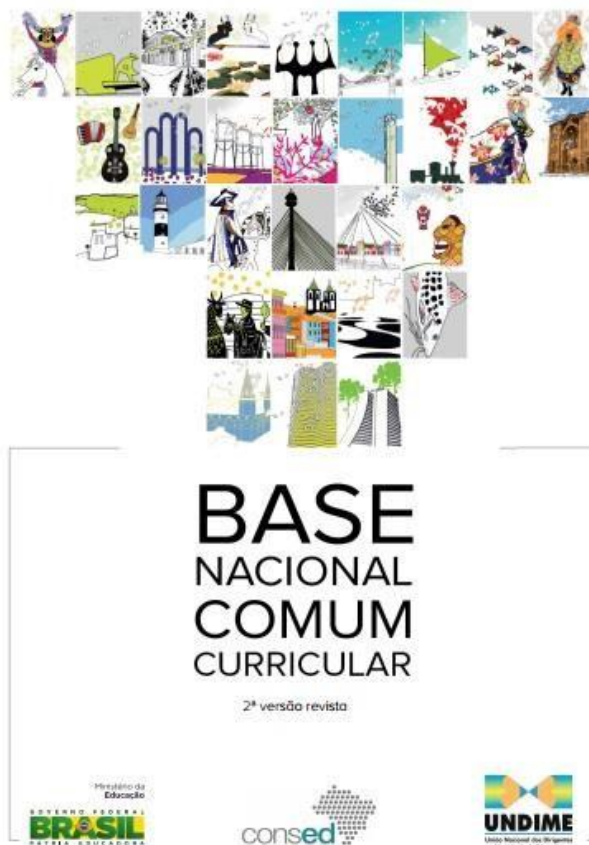
---

<sup>7</sup> O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. Mais em: < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp> >. Acesso em 19 de abril de 2019.

<sup>8</sup> Diretora Executiva da Fundação Victor Civita, formada Pedagogia pela USP em 1966, trabalhou mais de 10 anos como Pesquisadora na Fundação Carlos Chagas no Departamento de Pesquisas Educacionais. Em 1982 foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do Prefeito Mário Covas, em 1985 liderou a implementação de “inovações gerenciais e pedagógicas” entre as quais se destacam, a reestruturação da carreira do magistério municipal, com mecanismos de incentivos para que os professores permanecessem na docência, que em outras palavras significa política de pagamento por desempenho aos professores. Em 1986 elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo e em 1988 contribuiu com seu mandato para a formação do PSDB. 1990 e 1991 foi consultora da preparação de projetos de investimento em educação do Banco Mundial no Nordeste e em Minas Gerais. 1998 a 2000 foi consultora da SEMTEC/MEC para implementação da reforma curricular do Ensino Médio. Mais em: < <https://namodemello.wordpress.com/about/>>. Acesso em 19 de abril de 2019.

versão do documento, que segundo o MEC contemplava as principais e pertinentes contribuições virtuais.

(Figura 2: Capa da 2ª versão da BNCC)



(Fonte: Brasil, 2016)

A segunda versão foi apresentada pelo então ministro do MEC, Aloizio Mercadante, no dia 3 de maio de 2016<sup>9</sup>.

Já estava marcado para o mês seguinte a realização de seminários estaduais e por fim, junho seria o mês de finalização da proposta, porém o MEC subestimou o contexto político conturbado da época e com os processos de impedimento/Golpe no mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, a fragilidade que os ministros do governo do então vice-presidente Michel Temer e o aumento da influência do programa Escola Sem Partido<sup>10</sup> fizeram a construção da Base ser prorrogada até ser lançada e aprovada só em 2018.

<sup>9</sup> Importante destacar que o afastamento da presidente Dilma ocorreu em 12 de maio, iniciando o processo de impedimento culminado em agosto do mesmo ano, dando origem as mudanças também no MEC.

<sup>10</sup> Movimento organizado pelo bloco denominado eclesiástico-empresarial. O programa “Escola Sem Partido” é um projeto de lei que visa coibir, punir e criminalizar professores que “doutrinam política e

(Figura 3: Capa da 3ª Versão da BNCC)



(Fonte: Brasil, 2018)

Outro ponto que devemos observar é a formulação de uma BNCC que traz uma ideia de expressão de um projeto de país, segundo Guiomar Namó de Melo, proporcionar um conjunto de aprendizagens sobre como sobreviver no século XXI e, vai além, a ideia é que a liderança do processo da criação do documento não seja do governo federal, do MEC. (FREITAS, 2016)

---

ideologicamente” os estudantes das escolas públicas. As penas para a “prática de doutrinação” variam de sanções civis, administrativas (punição disciplinar) à penais, que podem condenar o professorado em até 6 meses de detenção, perda do cargo e ficar inelegível para outros cargos públicos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016). Esse projeto está sendo discutido nos âmbitos federal, estadual e municipal. Há na esfera federal o PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), que prevê a inclusão desse programa na LDB. Outro projeto relacionado é o PL1411/2015 que “Tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências”, de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) que está na Comissão de Educação esperando parecer do relator designado, o deputado Izalci Lucas (PSDB-DF). Existem mais outros onze projetos de igual objetivo que estão tramitando nas casas legislativas de dez estados e no Distrito Federal. No estado de Alagoas o projeto de autoria de Ricardo Nezinho (PMDB) foi aprovado (PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO, 2016). Defendemos, em uma primeira aproximação, que esse programa é um retrocesso e uma desqualificação de todo o acúmulo que a ciência educacional e pedagógica vem promovendo e seus interesses não estão no âmbito educacional apenas, mas sim na disputa política de formação humana e de sociedade, ou como Motta (2012) comprova, uma disputa dos mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral. Para saber mais ver em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>> Acesso em 17 de junho de 2019.



O documento em sua primeira versão contava com os logos das entidades responsáveis por sua elaboração, a saber, MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ainda na introdução do documento era possível encontrar, ao longo de 17 páginas, os nomes, cargos e entidades de todas as áreas do conhecimento, revisores, especialista que construiriam a Base.

A primeira versão da BNCC já apresentava uma compreensível linguagem e de fácil leitura, apesar de sua abrangente descrição dos objetivos e a falta de clareza nos conceitos centrais. Sua composição estava seguida por sete capítulos, os quais podem ser agrupados em cinco pontos. A Introdução é o primeiro ponto, composta:

- a) Sobre a Construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil;
- b) Princípios da Base e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento;
- c) A BNCC e as etapas de escolarização. Em seguida, são apresentados os capítulos referentes às etapas, as áreas de conhecimento e os componentes disciplinares;
- d) Etapa do Ensino Infantil;
- e) Etapa Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- f) Etapa Ensino Fundamental Anos Finais e por fim, g) Etapa Ensino Médio, totalizando 675 páginas.

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. (MEC, 2016, p.24).

A contestação sobre o falado amplo processo de debate para a construção da BNCC acabou na realização do Colóquio Nacional “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, realizado no dia 25 de abril de 2016 no Rio de Janeiro<sup>11</sup>. Onde diversas entidades, entre elas a Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação ANPEd<sup>12</sup>, se posicionaram contra a metodologia utilizada pelo Ministério da Educação, pois, ao invés de organizarem

---

<sup>11</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi tema de debate entre associações científicas em colóquio promovido pela ANPED novo documento será entregue ao CNE esta semana pelo MEC. Disponível em: [www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debateentre-associacoes-cientificas-em->](http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debateentre-associacoes-cientificas-em-) Acesso em 18 de junho de 2019.

<sup>12</sup> Sigla da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pósgraduação da área da educação. Mais em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped> Acesso em 18 de junho de 2019.

debates públicos, o MEC elegeu a escuta de especialistas convidados apoiada em uma consulta virtual em detrimento da promoção de amplos debates e contribuições da sociedade.

Alguns dos agentes que protagonizaram essas discussões foram o Instituto Natura, Instituto do Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais que acabam entrando como categoria de sociedade civil organizada, sendo batizadas pelo conhecido Movimento Todos pela Educação. Aqui, ao nosso ver, podem ser consolidadas as críticas feitas sobre os agentes que participaram da formulação do documento como agentes privados de hegemonia<sup>13</sup>. Essa conformação e o grande peso das entidades presentes na elaboração da BNCC resultam na falta de uma apresentação explícita sobre os elementos centrais e essenciais dos interesses desses agentes, já que muitas das pessoas que representam estes institutos acabaram fazendo parte do Ministério da Educação no comando do ex-ministro Mendonça Filho.

Nossa preocupação e interesse em observar esses pontos surgem a respeito de acreditarmos que os documentos educacionais oficiais brasileiros são resultados de um processo que visa à construção de um determinado tipo de mundo e sociedade, em outras palavras, são guias de como se atingir uma sociedade alinhada com os propósitos de uma parte da sociedade que possuem poder político e econômico.

Dessa forma, as ideologias dominantes que trazem suas próprias teorias na construção de documentos asseguram o modo como essa construção dar-se-á. Segundo Motta (2012), a disputa do controle da ideologia dominante é aprofundada como solução para a crise dos anos 1990 e das políticas neoliberais.

Isto posto, vale salientar que a BNCC tem como propósito “apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem dirigir uma

---

<sup>13</sup> Entidades voltadas à propagação de ideias com vistas à obtenção da hegemonia. Em Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia podem ser assim sintetizados: [...] são organismos sociais ‘privados’, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando – os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito [no contexto, portanto, de sua configuração ampliada, isto é, sociedade política + sociedade civil, possível nas conformações sociais do tipo “ocidental” — FF]; mas deve se observar que Gramsci põe o adjetivo ‘privado’ entre aspas, querendo com isso significar que — apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ — eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade. In: FONSENCA, 2007. Imprensa e agenda ultraliberal no Brasil. Disponível em: <.: Gramsci e o Brasil.: > Acesso em 16 de junho de 2019.

elaboração de currículos para as três fases de escolarização”, sendo o ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2016, p.25)

Nós vimos que a BNCC é um documento normativo que promove um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7), com a finalidade de guiar os sistemas educacionais na criação de propostas curriculares. Portanto, sua conexão com a LDB, as DCNs e o PNE, etc. e a forma de construção desse documento vem sendo radicalmente criticadas e é nesse ponto que nossa pesquisa encontra seu norte para investigação que vai sobre o poder discursivo presente no documento e sua legitimidade discursiva perante a instituição escola, já que fica nítido, com essas discussões levantadas anteriormente, que há interesses políticos dominantes sobre a criação e a padronização do ensino no Brasil do documento aqui analisado e debatido.

Outro ponto que podemos levantar encontra-se nas discussões de Macedo (2014) que nos lembra que o debate sobre a centralização do currículo não é inédito, esta discussão tem início na década de 30 com os Pioneiros da Educação e é retomada no contexto de hegemonia da agenda política neoliberal para a educação.

Conforme o conjunto de intelectuais do capital inseridos no Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), o controle da educação deveria passar por uma reforma de gestão na perspectiva empresarial consistindo na elaboração de novas normatizações.

De acordo com alguns teóricos, a existência de uma necessidade de um currículo único já estava finalizada na LDB, apresentando já a forma de conteúdos comuns e uma parte diversificada. Porém, segundo Macedo (2014), a própria LDB permite a compreensão de que a Base Comum estava contemplada nesse documento de 1996, o que em outras palavras quer dizer, a normatização para os currículos está sustentada na LDB, não necessitando de um documento específico para tal fim.

Não podemos esquecer da Reforma do Ensino Médio, requisito quase obrigatório pela BNCC para acontecer e que teve seu início quando inserido na Medida Provisória (MP) 746/16 e aprovada como Lei em fevereiro de 2017 tendo como finalidade produzir mudanças na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica.

### 3. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ADC E SUAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE DISCURSO E PODER

A seguir, promoveremos uma exposição nessa seção acerca do surgimento e conceito da Análise Crítica do Discurso (ACD) com base nas leituras propostas por Fairclough (1995; 2001; 2003), Chouliraki e Fairclough (1999) e as relações de poder no discurso, propostas por van Dijk (1997; 2010; 2012) e Falcone (2008).

Na década de 70, na Grã-Bretanha, surge uma abordagem do estudo da linguagem conhecida como Linguística Crítica (LC), que observava a linguagem como forma de intervenção na ordem social e econômica. No final dessa mesma década, Fowler, Kress e outros publicaram *Language and Control*, obra de repercussão entre intelectuais da linguagem curiosos em entender a relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia.

Logo após isso, na década de 80, outras abordagens com essa mesma curiosidade cresceram, dentre as quais, a que nos interessa aqui, *Critical Discourse Analysis* nome dado por Norman Fairclough da Universidade de Lancaster.

O termo *Critical Discourse Analysis*, traduzido no Brasil como Análise Crítica do Discurso, ou, Análise de Discurso Crítica, foi primeiramente utilizado em 1985 por Norman Fairclough no *Journal of Pragmatics*, passou a ser apontada como linha de pesquisa apenas depois do lançamento da revista *Discourse and Society*, por van Dijk, em 1990.

A Análise Crítica do Discurso, em uma definição ampla, trata-se de um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para os estudos críticos da linguagem como prática social. Assim, tomando pressupostos de abordagens das ciências sociais, a ADC desenvolveu modelos para os estudos situados no funcionamento da linguagem na sociedade. Dessa forma trouxe uma centralidade do conceito de discurso, um conceito que é, ao mesmo tempo, ligado aos estudos da linguagem e a diversos avanços das ciências sociais.

Contudo, é importante perceber que a ACD não é uma “escola” que se dedica aos estudos discursivos, “antes, a ACD objetiva propor um ‘modo’ ou uma ‘perspectiva’ diferente de teorização, análise e aplicação ao longo dos campos” (van DIJK, 2010, p.114). Desta forma, a ACD é composta por teorias heterogêneas. A

diversidade de abordagens a constituírem a ACD se explicita no teor dos trabalhos de cada analista.

Podemos compreender a ACD como o estudo da linguagem em uso, já que o uso da linguagem é entendido como as ações que produzimos com os textos no interior das atividades sociais. Sendo assim, textos orais e escritos participam das ações, intermediando e organizando as práticas humanas. A ACD vai se preocupar também em investigar a linguagem em uso, escolhendo sempre um contexto, bem como dos resultados desses discursos que sustentam e moldam as práticas sociais; o discurso evidencia-se então como algo intermediário, o exemplo disso é que ele se situa entre as estruturas sociais e as ações individuais; e é essa uma das razões que a ACD não pesquisa a linguagem apenas como um sistema semiótico nem como textos isolados, mas, sim, o discurso como um momento de toda prática social.

Discurso para a ACD refere-se a um momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material, ou seja, o discurso é entendido como palco de lutas pelo poder, pois é no momento discursivo das práticas que os embates sociais se materializam.

Práticas são as “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

As práticas, assim compreendidas, são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura. As práticas sociais são modos mais ou menos estabilizados de produção da atividade humana que se comunicam entre si, formando uma rede, na qual o discurso vai redigir a regularidade dos sentidos/sentimentos. Chouliaraki & Fairclough (1999) e Havey (1996).

Na disposição das práticas sociais, a circulação dos textos produz efeitos e sua dinâmica pode ser alterada porque os poderes discursivos são sensíveis e mudam o polo de hegemonia à medida que novas articulações são construídas. Para cada articulação da prática social há um conjunto de conhecimentos de textos orais e escritos que organizam e estabilizam o modo de ação.

A ACD não se ocupa apenas da articulação entre palavras, das escolhas de termos carregados de ideologia utilizados pelos preconceitos ou pela dominação; tampouco se ocupa da forma gramatical de que os textos revestem o discurso. A

prática discursiva envolve o ciclo de produção, distribuição e consumo de textos. As atividades sociais específicas produzem seus efeitos a partir dos textos.

As práticas sociais moldam e são moldadas pelo discurso quando perpassadas pela cognição. No desenvolvimento das práticas sociais, a linguagem pode assimilar novos paradigmas ou novos contornos. Essa capacidade de moldar e ser é dialógica, em que as ações são particularmente discursivas e os elementos das práticas, embora não sejam apenas discurso, são moldados e influenciados pelo discurso.

A contextualização do discurso torna-se um desafio aos estudiosos e analistas para que se consiga alcançar a prática discursiva. Os textos não surgem de forma aleatória. Sua produção, o discurso que os veiculam e a recepção atendem a demandas geradas pelas instituições centralizadoras, num sistema de poder que se reforçam à medida que se naturalizam.

### 3.1. O modelo tridimensional de Fairclough

Fairclough em seu livro “Discurso e mudança social” (2001) propõe um modelo tridimensional de análise crítica do discurso. Com base nele, podem ser analisadas as três dimensões no discurso – texto, prática discursiva e prática social. O texto, primeira dimensão, é descritiva; a prática discursiva, a segunda é a dimensão interpretativa e a terceira é a prática social que é a dimensão explicativa.

A forma como uma se relaciona com a outra está representada na figura abaixo:

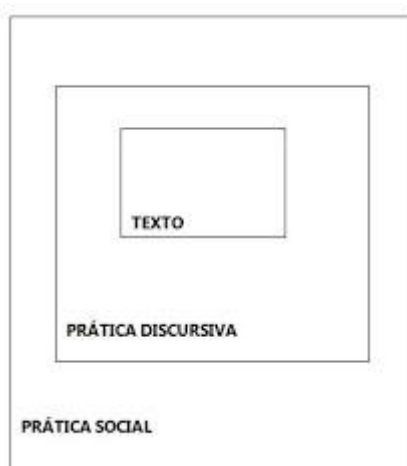


Figura 4: Concepção Tridimensional do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.101).

A análise linguística descreve a estrutura do texto através de categorias necessárias à análise; a análise da prática discursiva é de natureza interpretativa, envolve a investigação dos recursos cognitivos de quem produz, distribui e interpreta textos; e a análise da prática social tem caráter explicativo, observa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo que interferem ou moldam a natureza da prática discursiva.

As categorias da análises linguística são: a estrutura do texto, observando a sua organização, o seu funcionamento e as suas interações através da análise das estratégias de polidez que são mais utilizadas e o que estas sugerem sobre as relações entre os participantes do discurso e o ethos, referente ao conjunto de características que contribuem para a construção do eu e de identidades sociais; no estudo do vocabulário são analisadas as palavras individuais em relação às escolhas lexicais (que implicações estão por trás dessa escolha), as relações dessas palavras com seu sentido, podem evidenciar quais as razões por trás estão por traz do uso da lexicalização, relexicalização e de neologismos por exemplo; e ainda, podem verificar que fatores cultural, ideológico, histórico determinam o uso de metáforas no discurso.

A análise interpretativa da prática discursiva abrange as maneiras de produção, distribuição e consumo dos textos. Segundo Fairclough, “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos/.../ são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.107).

Enquanto alguns textos possuem uma distribuição simples outros têm uma distribuição complexa. Na produção do texto, destacam-se as seguintes categorias: a interdiscursividade, que tipos de discursos estão presentes e como são apresentados e a intertextualidade, o que outros textos estão delineando na constituição do texto. A distribuição de textos está relacionada à cadeia intertextual, identificando as transformações que sofre um texto ao mudar de um tipo para o outro. Cada texto é precedido de outros textos, ou responde a textos anteriores. É o que Fairclough chama de cadeia ou correntes de textos: “Os diferentes tipos de textos variam radicalmente quanto ao tipo de redes de distribuição e cadeias

intertextuais em que eles entram, e, portanto, quanto aos tipos de transformação que eles sofrem”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 167)

A última perspectiva trata-se de uma análise explicativa (análise da prática social), que possui como objetivo geral de especificar “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289). Estão relacionadas aos aspectos ideológicos e hegemônicos do discurso.

A ideologia e hegemonia possuem noções altamente complexas na ACD. Então trouxemos a seção 2.2 para um esclarecimento mais amplo no presente estudo.

### **3.2. Ideologia e hegemonia**

Ao tratarmos de ideologia e hegemonia, trazemos como base Fairclough (2001), observando que duas relações se estabelecem entre discurso e hegemonia, e situa a ideologia como um dos aspectos que opera na interface entre discurso e sociedade. Além disso, traremos também van Dijk (2010) que elabora esse conceito a partir do enfoque da cognição, algo que não é levado em conta pelo Fairclough.

Isso posto, acreditamos que as ideologias servem para coordenar as práticas sociais dos membros de um grupo dominante de forma que sua posição de domínio como grupo seja perpetuada. Isso tem algumas implicações, a saber: as ideologias são sociais; devem ser compartilhadas pelos membros do grupo; definem grupos e suas posições na sociedade; determinam a identidade (auto definição) dos grupos.

A função social das ideologias é, então, principalmente servir de interface entre os interesses coletivos do grupo e as práticas sociais individuais. Nesse ponto, destaca-se que as ideologias são, em si mesmas, tantos sistemas sociais, uma vez que são compartilhadas por grupos, como representações mentais. Daí se pode falar em cognição social, conceito específico dos estudos críticos de van Dijk.

Assim, podemos afirmar, segundo van Dijk (2012), que as ideologias têm várias funções sociais e cognitivas: i) elas organizam e consolidam as representações sociais dos grupos; ii) são as bases principais para a elaboração dos discursos dos membros dos grupos como membros dos grupos; iii) elas possibilitam



que membros de grupos organizem e coordenem suas ações e interações em propósito dos interesses coletivos.

O conhecimento social, as atitudes e as ideologias precisam de mais estabilidade, permanência e continuidade, em relação às distintas situações, para que sejamos capazes de agir em ações comunicativas. Por isso, é preciso levar em conta que nós precisamos ter conhecimentos, crenças, valores e normas de âmbito geral que sejam socialmente compartilhados.

Como concebe van Dijk (2010, p.21), as ideologias são “as bases das representações sociais compartilhadas por membros de um grupo”, permitindo-lhes se organizar em torno de crenças sociais específicas, o que os unem e lhes permitem agir coordenadamente. Por isso, as ideologias são entendidas como elementos que operam na interface entre sociedade e cognição. Isso quer dizer que as ideologias se constituem a partir de três aspectos: cognitivo, social e discursivo.

Várias práticas se organizam em torno da ideologia; é a partir do discurso que ela mais se propaga. Sendo assim, é pela análise discursiva que podemos identificar suas manifestações e combatê-las, no caso de ideologias que propagam o racismo, o preconceito e discriminação, por exemplo. Dessa forma, é importante ressaltar que “as ideologias não são apenas ‘uma visão de mundo’ de um determinado grupo, mas fundamentalmente os princípios que formam a base dessas crenças (van DIJK, 2012, pg.21)”.

Para a ACD, são itens de inquietação, portanto, aquelas expressões específicas que podem contribuir para a distribuição desigual de poder, ou seja, para projetos específicos de dominação. Ao oposto do que tratam outras teorias sobre ideologia, que caracterizam fenômenos ideológicos sem considerá-los como necessariamente enganadores e ilusórios, ou ligados a interesses de algum grupo em particular, na concepção crítica ideologia é, por natureza, hegemônica e, como tal, podem trazer sentidos e interesses particulares para estabelecer e sustentar relações de dominação.

### **3.3. O poder discursivo e a manipulação**

Na ACD, o conceito de poder é variável, as relações de poder podem ser moldadas e superadas, por conta da concepção dialética da relação linguagem e

sociedade. É por essa razão que Fairclough (2001), com base em Gramsci, define poder como liderança e dominação econômica, política, ideológica e cultural.

Podemos encontrar relações de poder na prática discursiva: produção, distribuição e consumo. Facetas da luta hegemônica contribuem para a reprodução ou para a manutenção da ordem do discurso e das relações sociais. É aqui que entram as representações ideológicas.

Hegemonia é relação de dominação baseada em um consentimento, que envolve a naturalização de práticas. Falcone (2008) lembra muito bem que a ACD estuda as estratégias de criação de consensos e os mecanismos que influenciam o discurso e o pensamento em favor dos poderosos.

O ponto importante que devemos destacar de hegemonia é o de que ela se estabelece pela construção de alianças, pela integração e pelo consentimento e não pela simples dominação.

Especificamente relevante para o estudo crítico do discurso (ECD), a análise do poder e do abuso de poder (van DIJK, 2010). Embora relações de poder entre indivíduos também sejam criadas discursivamente, expressas e reproduzidas pelo discurso, a ACD está especificamente interessada nas relações de poder social entre grupos, organizações ou instituições. Uma das maneiras de definir tal poder social é sob o aspecto do controle. Um grupo tem poder sobre outro grupo se for capaz de controlar ações (específicas) (dos membros) de outro grupo, assim limitando a liberdade do outro grupo (LUKES, 2004; STEWART, 2001).

Para que o discurso seja legítimo, é necessário que ele não extrapole o poder discursivo presente nele. Dessa forma, van Dijk (2010) define a legitimação discursiva como um ato social (e político), que se concretiza, especificamente, na prática discursiva. Mas também destaca a dimensão sociointerativa da legitimação, pois tais discursos são, em geral, atitudes responsivas a questionamentos sobre a legitimidade de grupos e atores sociais. Daí o caráter dinâmico do processo de legitimação, resultando em uma “prática discursiva complexa, contínua, que envolve um conjunto de discursos inter-relacionados” (van DIJK, 2010: p.319).

Para serem aptos a exercer um poder discursivo, os grupos necessitam de uma base de poder, que pode ser material ou simbólica. Relevante para os recursos de poder simbólico é o acesso preferencial ao discurso público, como no caso das elites simbólicas, tais como professores, jornalistas e políticos.

Dessa forma, cada grupo social não é só caracterizado por suas estruturas, relações com outros grupos, as características de seus membros, mas também pela presença ou ausência de recursos de poder. Mais especificamente, um grupo pode ser definido em função da natureza de seu acesso ao discurso público e controle do mesmo. Assim, jornalistas têm acesso ativo à construção de notícias, políticos podem ter acesso ativo a debates parlamentares, e professores à produção do discurso acadêmico, ao passo que a maioria dos cidadãos comuns só tem acesso passivo, como destinatários dessas formas de discurso, ou só como participantes na representação do discurso, por exemplo, como atores de notícias ou cidadãos de quem se fala no discurso político ou educacional.

Em *Discurso e Poder*, van Dijk (2010) dedica-se, como o próprio título do livro sugere, sobre as relações de poder estabelecidas via discurso. Para isto, recorre, dentre outras concepções, a noção de manipulação, e, evidencia o autor, a manipulação que acontece “através de algum tipo de influência discursiva” (2010, p. 234), ou ainda, e o que mais nos interessa neste trabalho, “manipulação como uma forma de interação, tal como os políticos ou a mídia manipulam seus eleitores e leitores”.

Logo, van Dijk entende a manipulação como uma forma de controle exercida por um manipulador sobre outras pessoas, sendo que ela ocorre contra a vontade e os interesses dessas pessoas. E se ocorre “contra” a vontade das pessoas, o conceito de manipulação é, portanto, negativo já que fere normas sociais legítimas como definimos anteriormente. Além de poder, a manipulação envolve, principalmente, abuso de poder, ou seja, trata-se de uma forma de dominação na qual a influência exercida pelo manipulador, por meio do discurso, não é legítima. O discurso manipulador tem como finalidade agir em favor de seus interesses particulares e contra os interesses dos que são por ele manipulados.

A manipulação conseguiria, em um primeiro momento, ser associada à persuasão. Mas um olhar mais detido revela o quão diferente são, na verdade, essas duas formas de convencimento. A persuasão utiliza-se de argumentos, que podem ou não ser aceitos pelos interlocutores, para convencer, mas na persuasão os interlocutores são livres para tomar a atitude que melhor lhes convier. Já na manipulação, os interlocutores são vítimas, ou seja, por não compreenderem as

reais intenções do manipulador ou ainda por não perceberem as consequências de suas crenças e ações, são induzidos a atitudes e/ou crenças equivocadas.

Com o impedimento de se determinar uma marca fixa entre o que pode ser considerado manipulação e o que pode ser considerado persuasão, van Dijk assume que “os critérios cruciais são os que fazem as pessoas agirem contra sua total consciência e interesses, e que a manipulação serve aos interesses do manipulador” (2010, p. 235).

Efetivamente, um mesmo discurso pode manipular determinados sujeitos, mas não outros e ainda os próprios sujeitos, em condições diferentes, podem ser mais ou menos sensíveis à manipulação.

E, ainda, a persuasão legítima pode ser definida como manipuladora mesmo que siga padrões de legitimidade discursiva, como a persuasão comercial, política ou religiosa. Van Dijk justifica a manipulação como um fenômeno social, especialmente porque abrange um processo de interação e relações de abuso de poder entre grupos sociais, é um fenômeno cognitivo, porque a manipulação sempre implica a manipulação das mentes dos participantes, e é um fenômeno discursivo semiótico, porque a manipulação é exercida através da escrita, da fala e das mensagens visuais (2010, p. 236) Para ele, as três abordagens devem ser combinadas com o intuito de se distinguir as variadas formas de manipulação.

A manipulação que nos interessa nessa pesquisa é a social, e sua reprodução em práticas discursivas, ou seja, nosso olhar estará atento sobre as formas de manipulação entre os grupos e seus membros (e não a manipulação entre atores sociais individuais), o que ocorre quando o discurso manipulador conhece o discurso público.

O discurso público é um discurso privilegiado para a manipulação discursiva. De fato, se a manipulação é compreendida como abuso de poder e um discurso ilegítimo, é fundamental que o manipulador tenha o apoio da mídia e/ou conheça o discurso público.

E é justamente o discurso público, o lugar onde a reprodução do poder social acontece. Dessa forma, políticos, por exemplo, têm a possibilidade de executar seu poder através do discurso público, que permite, simultaneamente, a reprodução e também a confirmação de seu poder social. O poder social dos políticos advém de seu acesso privilegiado à informação e criação legislativa.

O discurso político, então, dentre as formas de discurso público no Brasil, talvez a que seja mais difícil de ser compreendido, dado sua importância, principalmente entre as pessoas que não têm acesso à internet ou mesmo à educação básica.

É interessante ressaltar, contudo, que não se está declarando neste trabalho que só porque um político detém certas informações o torna um manipulador. Na verdade, isso só vai ocorrer de acordo com o uso que ele fizer da informação que possui. Assim, ele estaria se inserindo em uma forma de interação ilegítima, ou seja, que serve “apenas aos interesses de uma parte e são contra os interesses dos receptores” (van DIJK, 2010, p. 238)

Chamar essa forma de interação de ilegítima se justifica tendo em vista as “próprias bases sociais, legais e filosóficas de uma sociedade justa ou democrática, e dos princípios éticos do discurso, da interação e da comunicação” (van DIJK, 2010, p.238).

A ilegitimidade creditada à manipulação por van Dijk (2010) vem do fato de ela trazer desigualdade, ou seja, ela atende aos objetivos dos poderosos e não atende aos dos menos poderosos. Dessa forma, sua definição de manipulação está baseada nas consequências sociais que ela produz alimentando e naturalizando ideologias dominantes.

## 4. METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os aspectos metodológicos referentes à presente pesquisa, a escolha do corpus e o método de análise escolhido à luz da ACD.

A proposta de analisar a BNCC surgiu primeiramente da observação crítica de algumas competências trazidas e a supressão de termos, como a palavra “gênero”, nas quais observamos elementos que contribuem para a construção de preconceito e estabelecimento de pensamentos no contexto escolar. Com uma leitura atenta das três versões do documento, percebemos que os discursos trazidos revelavam mais que palavras, constroem um sentido, uma linguagem que desperta visão de mundo, valores sociais, crenças e relações de poder.

Depois passamos à leitura dos ECD e das ACD sobre essas competências e supressão de termos na BNCC e percebemos a carência de estudos críticos linguísticos baseados numa perspectiva Semiótica-Social, na qual a linguagem é analisada levando em conta suas conexões com um sistema social e com as formas linguísticas.

O contato com o documento e a leitura das suas versões anteriores foi o que nos motivou a construir essa produção, não com o objetivo de dizer se a existência de uma BNCC é ou não importante para a educação brasileira, mas a ideia é de contribuir para o descobrimento, ou não, de práticas discursivas ilegítimas em um documento que norteia a educação brasileira e, dessa forma, chamar a atenção para as práticas discursivas que favoreçam a criação de preconceito contra minorias que têm direito a uma educação pública inclusiva e de qualidade.

### 4.1 Caracterização do tipo da pesquisa

Uma pesquisa precisa antes de tudo de uma reflexão sobre o tema que será abordado durante o desenrolar do percurso, e é por essa razão que trouxemos as seções 2 e 3, onde explanamos de forma didática as concepções necessárias de acordo com a teoria abordada nessa pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 1) nos colocam que: “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações

coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. O que faremos a seguir na próxima seção.

Nossa pesquisa optou por ter como tipo a pesquisa documental, já que tivemos como *corpus* um documento, que é a BNCC.

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de algum documento, buscando-se outras interpretações ou informações complementares. (GUBA & LINCOLN, 1981).

Dessa forma, pode-se afirmar que a pesquisa documental é a que os dados obtidos são coletados de documentos, com a finalidade de proporcionar informações neles contidas, a fim de compreender um fato analisado; é um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a averiguação, compreensão e análise.

Segundo Gil (2010), na pesquisa documental, como as informações são coletadas de maneira direta, ou seja, através de livros oficiais, jornais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, essas fontes documentais evitam a perda de tempo, proporcionando obter quantidade e qualidade de dados suficiente para a realização da pesquisa.

O autor também apresenta como vantagens da pesquisa documental: possibilitar o conhecimento do passado; possibilitar a investigação de processos de mudanças sociais e culturais; permitir a obtenção de dados com menor custo e favorecer, com maior facilidade, a obtenção de dados sem constrangimento dos sujeitos.

A pesquisa documental evidencia informações que foram obtidas por intermédio de outras fontes. Aqui, foram analisados, através de uma releitura atenta e pela utilização de um método de análise sobre o texto escrito apresentado pela BNCC. Optamos para investigação o uso do termo “gênero” nas competências para a educação básica trazidas pela BNCC.

Nossa pesquisa tem um caráter qualitativo, visto que a escolha se justifica pelo fato de que trabalhamos com um material cuja análise exige de nós um olhar reflexivo, a construção de hipóteses, a atribuição de sentidos aos dados coletados, pois nem tudo pode nele ser apontado objetivamente.

## 4.2 Método de análise

Nosso trabalho utiliza como método de análise o modelo tridimensional do discurso proposto por Fairclough (2001); e as análises aconteceram da seguinte forma: no que tange a análise do texto da BNCC, optamos pela categoria de análise o vocabulário, buscamos verificar a presença do termo “gênero” na primeira e última versão da BNCC. O que acontece com a utilização desse termo na construção do discurso das competências gerais que norteiam a educação básica, trazendo uma comparação da primeira versão e da versão homologada, expressa uma análise do processo de produção do documento em foco, ou seja, uma discussão sobre a prática discursiva.

Nas práticas sociais, analisamos as categorias da ideologia e de hegemonia que foram cruciais na decisão da utilização da palavra “gênero” e a permanência de seus sentidos no texto homologado.



## 5. ANÁLISE DOS DADOS

As análises do corpus foram, como mencionado na seção 4, analisadas com o método tridimensional do discurso proposto por Fairclough (2001), que compreende a análise do texto, da prática discursiva e da prática social.

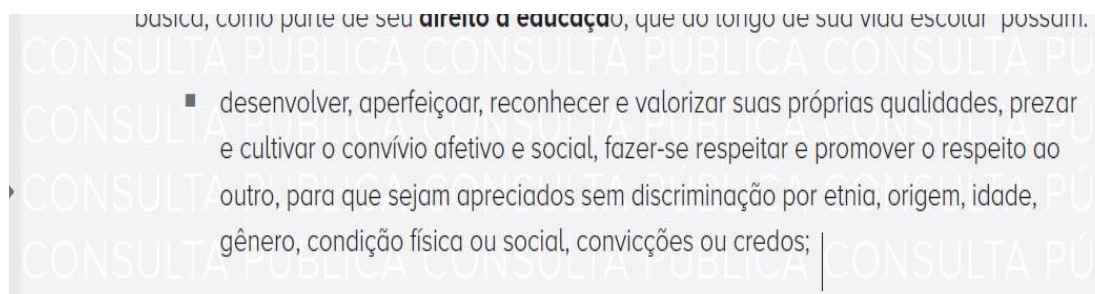
No que tange à análise do texto, utilizaremos, na subseção 5.1 a apreciação do vocabulário como forma de entender a supressão de um termo na BNCC homologada. Em relação às práticas discursivas, na subseção 5.2, observamos, por meio da comparação entre a primeira e a última versão da BNCC, o processo de produção do documento com base na análise das competências gerais para a educação básica, norteadoras da BNCC que recebeu contribuição da sociedade para finalização do texto.

Na última subseção 5.3, identificamos como a prática social está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva; quais os sentidos que podem estar revestidos de ideologias impostas, e quais foram as relações de poder político decisivas para a construção desse/desses discurso/discursos.

### 5.1. Cadê o gênero que estava aqui?

As palavras utilizadas na construção da BNCC são essenciais para legitimar seu discurso. As competências gerais da educação básica trazidas pelo documento nos remetem a prerrogativas e finalidades que precisam ser trabalhadas em sala de aula com o intuito de atingir diversas habilidades.

Ao realizarmos uma leitura atenta sobre a primeira versão do documento e a definitiva, notamos que a utilização de um termo, em particular, foi suprimida entre uma versão e outra para que uma visão notadamente ideológica fosse predominante em um documento que norteia e dirige temas centrais que devem ser debatidos nas aulas em escolas brasileiras. Esse termo é a palavra “gênero” trazida em um sentido social específico. Observe como a palavra está sendo utilizada abaixo em um direito à aprendizagem proposto na primeira versão do documento:



(Fonte: BRASIL, 2015, p.7)

O termo gênero traz uma nova concepção, não se referindo apenas ao sexo marcado biologicamente. A utilização do termo gênero, dentro desse contexto, deixamos de compreender a diferença sexual como determinada biologicamente, e a tornamos mutável, passando a considerá-la do ponto de vista psicossocial e, dessa forma, como algo passível de mudança, corroborando o pensamento de Hollway (1994, *apud* Nogueira, 2001). É por meio do gênero que o sujeito se identifica. Ao fazer isso, a primeira versão da BNCC compreende que os papéis de gênero na sociedade precisam trazer uma igualdade, e que fazer uma reflexão na escola sobre esse assunto assume um caráter humanitário e inclusivo, superando pensamentos que geram preconceito e imposição de um padrão nas pessoas.

Notamos que a utilização do termo dentro da perspectiva defendida na primeira versão não existe na BNCC homologada. A palavra gênero na versão do documento homologado é referenciada apenas no contexto de gêneros textuais e suas discussões.

O termo que antes aparecia, mesmo que de forma tímida na primeira versão, foi totalmente apagado da versão homologada e todas as argumentações que remetiam as suas concepções.

As justificativas<sup>14</sup> para a supressão do termo e suas discussões são diversas. Uma delas chama nossa atenção por conta de que é a única embasada pelo próprio texto da BNCC. Esse embasamento é o de que a concepção do termo gênero, trazida nos direitos da aprendizagem da primeira versão da BNCC já está plenamente contemplado nas competências norteadoras da educação básica 7, 8 e 9 da BNCC homologada. Vamos a elas:

<sup>14</sup> Justificativas expostas na entrevista trazida pelo site <<http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovadagenero-orientacao-sexual/>> Acesso em 01 de junho de 2019.

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,

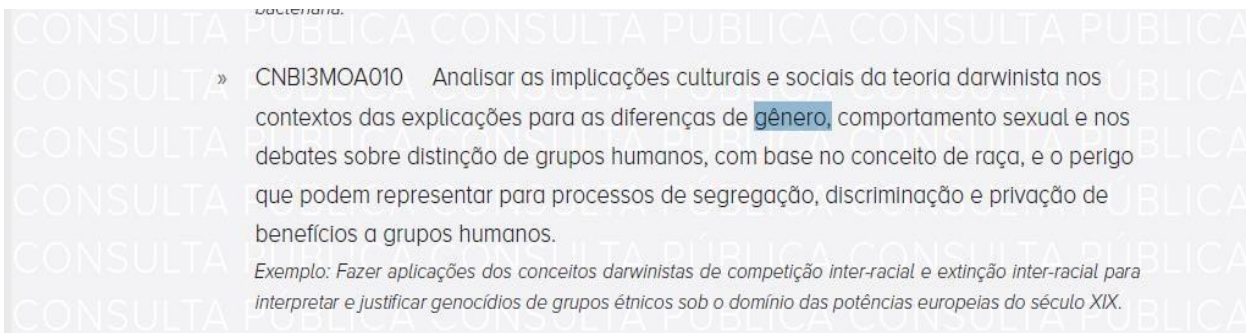
(Fonte: BRASIL, 2018, p. 9 - 10)

Notoriamente, essas competências têm como tema central, respectivamente, as questões de argumentação, autoconhecimento e empatia/cooperação. Nenhuma delas aborda necessariamente o debate de gênero, tanto no que tange a questões de igualdade, como na concepção de uma sexualidade mais fluida, sem necessariamente estar marcada biologicamente.

Todas as competências indicam o que deve ser aprendido pelos estudantes (o objetivo é apresentado por verbos infinitivos que introduzem as descrições). Dessa forma, apontam as finalidades que determinada competência deverá ser desenvolvida, elucidando a sua importância para a formação do estudante ao longo da Educação Básica.

Percebemos a importância do termo quando encontramos questões que foram norteadas pelo direito de aprendizagem mencionado anteriormente, encontradas na primeira versão do documento. Vamos a algumas delas:

» LIEFICOA004 Realizar brincadeiras e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal.



(BRASIL, 2015, p.202)



(BRASIL, 2015, p.300)

Os fragmentos trazidos como exemplo acima são denominados, na primeira versão da BNCC, como os objetivos de aprendizagem. Todos foram retirados de disciplinas diferentes que a base aborda.

Observamos que esses trechos de direitos de aprendizagem visavam trazer uma reflexão sobre as questões de gênero com o intuito de desfazer possíveis pensamentos que geram desigualdades.

Não desfazer isso implica sérias limitações: meninas, por exemplo, não são estimuladas a desenvolverem suas habilidades matemáticas - porque as ciências exatas são campos de domínio masculino. Esse exemplo pontual já é suficiente para mostrar que incluir a questão de gênero nos currículos escolares vai muito além de falar sobre sexualidade. Busca problematizar e desconstruir esses significados culturalmente cristalizados como "decorrentes da biologia", buscando-se corrigir essa assimetria de poderes e trazendo mais igualdade nas relações humanas. Esse debate se expande para muito além das mulheres, mas traz benefícios para toda a sociedade, incorporando as questões da comunidade LGBTQI e revisitando, inclusive, estereótipos que oprimem os próprios homens.

No entanto, entendemos que a simples utilização do termo gênero ainda não é suficiente para explicitar as formas como se constrói em sociedade a dominação machista e conservadora, nem as razões que legitimam as diferenças entre o papel

social de homens e mulheres, por exemplo, mas a supressão do termo caracteriza várias intenções, uma delas e a de se manter a ideia de que o que é marcado biologicamente no quesito sexo é o que apenas precisa ser levado em consideração pelo aluno, outra que essa perspectiva dos debates sobre gênero na escola não são de importância nenhuma, e conseqüentemente, cria em um discurso público uma desigualdade.

Embora possamos encontrar possíveis habilidades que estejam relacionadas a sexualidade na BNCC homologada, entendemos que as discussões de gênero perpassam o debate da sexualidade como vimos e trazem na primeira versão discussões nas variadas disciplinas, não estando apenas ligadas a uma só disciplina, ou mesmo pressas a apenas um determinado assunto.

## **5.2. Da produção para a supressão**

No que diz respeito à análise da prática discursiva, destacamos aqui o processo de produção, que apresenta muitas diferenças entre a última e a primeira versão. Essas diferenças foram potencializadas com o processo de construção entre a segunda versão e a última, onde esse processo foi interrompido pelo golpe de estado e gerando assim uma troca dos agentes envolvidos na produção. Grupo de pesquisadores das universidades e professores da rede de ensino básica brasileira deixaram de ter uma voz mais ativa sobre as considerações, deixando o protagonismo para a ampla consulta nacional que envolveu outros agentes da sociedade civil organizada. O que gerou diversas conseqüências.

Com uma leitura atenta sobre a BNCC homologada, evidenciamos avanços teórico-metodológicos atuais, porém, acabamos encontrando também uma negligência sobre temas centrais que tratam de uma mudança de postura no respeito e promoção ao direito das minorias de estarem na escola e serem conhecidas e respeitadas.

Tratando-se de um documento regulamentar nacional, um dos principais impasses encontrados na BNCC é o objetivo de lidar com realidades socioculturais distintas. Desse modo, muitas vezes suas competências são gerais o bastante para englobar e atingir especificidades sociais.

Na primeira versão da BNCC, está colocado que seu objetivo era:

sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (...) Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais. (BRASIL, 2015, p. 8)

Ainda na versão de apresentação, coloca-se que “A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p.15) Tais direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento foram substituídas pelas competências trazidas como norteadoras e fundamentais para toda a Educação Básica. A interdisciplinaridade entre os componentes de uma mesma área e mesmo entre as áreas se orientavam por meio dos direitos da aprendizagem e agora são orientadas pelas competências norteadoras da educação básica.

Na primeira versão do documento, os objetivos de aprendizagem dos componentes são colocados ano por ano, sob a condição de que essa exposição não pretende colocar uma progressão, na medida em que outras formas de arranjo são possíveis e até desejáveis, tendo em conta especificidades locais. Espera-se com a apresentação dada “oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos ao longo do processo de escolarização” (BRASIL, 2015, p.16). No documento, as áreas são tratadas de modo amplo, mas também a partir de suas especificidades.

No caso da versão da BNCC homologada, as contribuições realizadas para o documento provocaram uma mudança na forma de se apresentar os componentes que os estudantes devem aprender na educação básica, “o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.” (BRASIL, 2018, p.12).

Estes saberes são tratados na Base como as competências e a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los como habilidades. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas, que são guiadas pelas competências gerais, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas.

A mudança parece ocorrer na tentativa de controlar o que efetivamente o professor irá trabalhar em sala de aula. O modo como observamos esse controle está no fato de a BNCC querer uma certificação sobre o progresso das competências específicas de cada área; a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representam as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes da educação básica.

As competências gerais e específicas, trazidas na BNCC homologada, foram criadas com o intuito de substituir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presente na primeira versão da BNCC.

A ideia é trazer uma liberdade e a autonomia para o aluno, o que parece um ganho, no entanto, entendemos que cabe ao próprio estudante a busca por atingir essas habilidades, sem a mediação do processo de ensino realizada pelo professor.

Na primeira versão, o foco recaía nos direitos à apropriação do conhecimento, ao respeito a diversidade, ao desenvolvimento do potencial criativo e a participação. O foco em direitos individuais, coletivos e sociais, são deslocados na BNCC homologada para um novo foco, o de operacionalização individual do conhecimento. Isto fica claro quando na versão homologada se faz uso de verbos de ação para cada uma das competências: valorizar, exercitar, desenvolver, utilizar, argumentar, conhecer-se e agir.

O argumento que embasa essas transformações e modificações é a de que essa ideia está sustentada na LDB, e dessa forma, a BNCC homologada entende competência como o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação (BRASIL, 2018, p.8).

Ao dizer que o debate de gênero está contemplado nas competências gerais, percebemos que há uma inverdade e uma tentativa de manipular tanto aqueles que são a favor de que esse debate seja mantido e ampliado na BNCC, como toda a sociedade.

E é por essa razão que afirmamos que a integralização do conceito da palavra gênero dentro das três competências mencionadas na subseção 4.1, principalmente quando exclui a ideia de direito e transforma em uma ideia de competência, reveladas no processo de produção da BNCC, caracteriza uma manipulação discursiva que se expressa na retirada abrupta do termo gênero na versão homologada, e quando justifica com uma inverdade de que há uma

contemplação do conceito do termo nas competências 7,8 e 9. A legitimidade de um discurso público, portanto, é transformada numa ilegitimidade discursiva através do abuso de poder daqueles que produziram o documento, definindo uma manipulação.

### **5.3. A negligência é intencional: uma manutenção da ideia conservadora**

A BNCC é um documento de domínio público. Sendo assim, o seu discurso deve estar respaldado de legitimidade. Nos discursos de domínio público, a palavra pode ser vista como instrumento da política social, posto que a mesma se atualiza constantemente em gêneros textuais que, sob o ponto de vista de seu caráter acional, estão a serviço da promoção do bem comum e do suposto controle da ordem social.

O discurso público, é antes de tudo, um instrumento que confere ao enunciador certo poder legítimo sobre as relações sociais. A legitimidade do discurso público não se faz alheio à confirmação e reprodução desejáveis do poder político e social. É nessa linha de raciocínio que, apropriadamente, van Dijk (2010) nos fala de acesso aos discursos relativamente à noção de poder social (coercitivo, monetário, persuasivo, etc.) em termos de controle. Para o autor:

(...) os grupos possuem (maior ou menor) poder se forem capazes de exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e mentes dos (membros de) outros grupos. Essa habilidade pressupõe a existência de uma base de poder que permita o acesso privilegiado aos recursos sociais escassos, tais como a força, o dinheiro, o status, a fama, o conhecimento, a informação, a “cultura” ou, na verdade, as várias formas públicas de comunicação e discurso (van Dijk, 2010, P. 117).

As influências de atores sociais e políticos, e da correlação de forças para a reorganização da crise política e econômica no país, proporcionaram modificações na BNCC, dentre elas a supressão do termo gênero. Essas influências, notadamente, são permeadas de hegemonia. Dito isso, observamos que a construção do documento não considerou espaços contra hegemônicos em evidência. Apesar de haver críticas negativas, elas não estão sobre a condução do processo que ocorreu de forma antidemocrática e concentrado nas resoluções de instituições que se expressam em influência nas associações civis que elaboraram a BNCC.



O lado contra hegemônico não teve visibilidade na composição de forças em nenhum dos aparelhos que homologaram a BNCC, tanto governamental quanto misto. Por isso, percebemos uma fragilidade na discussão dos agentes que representam esse outro lado ideológico que ainda se concentra apenas na discussão do conteúdo do documento e não sobre a construção discursiva que traz uma concepção de educação voltada para o conformismo e cumprimentos das demandas conservadoras que são crescentes na sociedade brasileira e que acabam gerando desigualdade significativas.

As forças que foram contempladas com as sugestões para a BNCC são as feitas por movimentos sociais revestidas de ideologia conservadoras, que saíram fortalecidas tanto em âmbito internacional, como nacional. O estopim do protagonismo desses agentes conservadores encontra-se no apoio ao processo de golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

Um dos principais agentes fundamentais para que o termo gênero e suas temáticas fossem retirados do documento, é o Escola Sem Partido (ESP).

Esse movimento surge com uma ideia, inicialmente, problematizou a relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passando a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis<sup>15</sup> que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando até os dias atuais.

A união dos projetos com o movimento é deixada clara nos próprios projetos de lei e segue a aposta sobre uma relação de conflito entre professores e alunos e pais como tônica dos ideais desse movimento. Em grande parte, os projetos de lei impõem que as secretarias de educação criem “um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento dessa Lei, assegurado o anonimato”.

As demandas do movimento ESP na política educacional multiplicaram-se. Assume, pela agenda imposta pelo movimento - “combate a uma mentalidade progressista, favorável ao partidos de “esquerda”; à “desqualificação da religião; e “à naturalização do comportamento homossexual” (NAGIBE 2013 *apud* RESENDE,

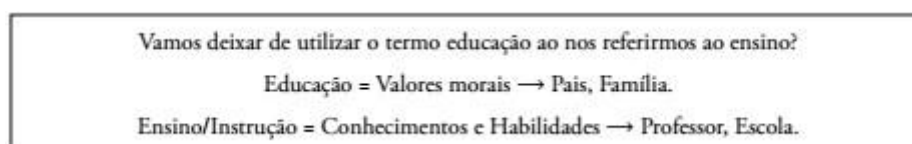
---

<sup>15</sup> O número de projetos em andamento na Câmara e no Senado Federal com teor semelhante é elevado. Destaco aqui apenas os projetos apresentados, na página do movimento, como diretamente a ele vinculados (<http://www.programaescolasempartido.org>). Acesso em 04 de julho de 2019.

2015)<sup>16</sup>, que se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família no modelo tradicional e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular.

Sobre especificamente o documento debatido por este trabalho, o movimento ESP apresentou duas ordens de sugestões em relação à BNCC: quanto à instância competente para sua aprovação e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos de aprendizagem e ensino.

Para o movimento, o CNE e o MEC não poderiam ser protagonistas e nem teriam as competências necessárias para a definição de uma BNCC, o movimento descreve que a organização do documento em torno de direitos de aprendizagem, preconizada pela lei que instituiu o PNE, é “invasão de competências”. Para ele, a BNCC tem “que tratar de currículo, não de direitos.



**Figura 5:** Esquema apresentado pelo Escola Sem Partido<sup>17</sup>.

No que tange os objetivos de aprendizagem e ensino, as críticas conservadoras<sup>17</sup> do ESP são diversas sobre a primeira versão do documento, uma delas pode ser descrita de maneira sucinta sem prejuízo das convicções, em um ponto:

1. Contra as concepções de gênero nos currículos.

“Somos contra a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero - cuja inclusão, nos planos para a educação, foi rejeitada de maneira enfática pela grande parte das nossas casas legislativas - atravessa toda a proposta do MEC na primeira versão”<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Miguel Nagib é criador do movimento e tem sido uma pessoa central na construção das demandas do movimento. <sup>17</sup> Página “Professor não é educador”, direcionada a partir da página do movimento. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Professornaoeducador>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

<sup>17</sup> Na página do ESP (<http://escolasempartido.org>), a defesa dessas demandas é subsidiada por um conjunto de exemplos de uma suposta doutrinação produzida via currículo, com o apoio da “burocracia do MEC e das secretarias de educação”, assim como dos meios de comunicação.

<sup>18</sup> Texto de Miguel Nagib na página do movimento. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/576-quem-deve-aprovar-a-bncc>>. Acesso em: 05 julhos de 2019.

É notável que grande parte dessas solicitações foram atendidas pelo MEC e acarretaram em modificações extremas na versão homologada do documento, dentre elas, como vimos, a supressão do termo gênero e suas prerrogativas. No entanto, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro<sup>19</sup>, na época da homologação, afirmou que a retirada do termo foi feita para “evitar redundâncias” e que não “comprometeram ou modificaram os pressupostos”. Ela ainda diz que, “Não queremos nem ser contra nem a favor. Somos a favor da pluralidade”.

As mídias tradicionais<sup>20</sup> afirmam que antes de alterar a redação do documento o ministro da educação Mendonça Filho e o vice-presidente Michel Temer se reuniram com a Frente Parlamentar Evangélica e representantes do ESP, sendo esse encontro o motivo para o retrocesso na redação do documento. Ambos apelaram contra o que chamaram de “teoria sociológica que desconsidera a realidade biológica dos adolescentes”.

As forças sociais contra hegemônicas fizeram suas contribuições, direta e indiretamente, porém, grande parte foram voltadas apenas sobre a aparência do documento em si, como o ocorrido com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) que levantou uma discussão contra a base pela retirada do componente curricular da Educação Física<sup>21</sup>, porém, logo ao retornarem com o componente para a grade curricular, as críticas não foram mais feitas.

Um ponto que chamou nossa atenção, o qual já mencionamos na seção 2 deste trabalho, é o fato de, na primeira versão do documento, existir uma seção com a divulgação de todos os agentes envolvidos na construção da base, os nomes das entidades e dos pesquisadores, revisores, especialistas, membros do Consed e Undime que eram expostos de maneira clara. São cerca de 17 páginas com os

---

<sup>19</sup> A secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães de Castro, pediu exoneração do cargo. Com a saída do ex-ministro Mendonça Filho (DEM-PE) no mês passado, esperava-se que ela fosse promovida a ministra, o que não ocorreu. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,maria-helena-guimaraes-deixa-o-ministerio-daeducacao,70002298474>> Acesso em 07 de julho de 2019.

<sup>20</sup> Além pedir a exclusão da discussão sobre ideologia de gênero na base curricular do MEC, representantes das frentes parlamentares evangélica, católica, antidrogas e em defesa da vida pediram ainda ao presidente que trabalhe contra a liberação da maconha, do aborto até doze semanas de gestação, e do uso de banheiros de acordo com o gênero com o qual as pessoas se identificam. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/bancada-religiosa-pediutemer-retirada-de-questao-de-genero-da-base-21179389>> Acesso em 07 de julho de 2019.

<sup>21</sup> Carta aberta do Fórum em defesa da Educação Física entregue ao Congresso Nacional Brasileiro. Disponível em:< [www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1173](http://www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1173)> Acesso em 07 de julho de 2019.

nomes, localidades e entidades. Uma expressão positiva de acesso à informação, entretanto, a versão homologada não conta mais com esse detalhamento. Há a retirada também dos logos da Consed, Undime e MEC da capa da BNCC, o que caracteriza para nós uma tentativa de dirigir a atenção dos leitores apenas para o conteúdo específico do documento, para não suscitar questionamentos de quem está por trás dos agentes envolvidos na construção da BNCC homologada. O Consed e Unidme são citados como parcerias, a novidade é a declaração de apoio do Movimento pela Base, um dos braços do Movimento Todos Pela Educação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da identificação e da explanação sobre o processo de produção da BNCC, e de compreender que o documento visa sustentar a abrangência das diversidades nacionais, identificamos uma problemática, já que nítido fica que o documento está intercalado de manipulações discursivas em relação à supressão das discussões de gênero como forma de contemplar visões preconceituosas e que ampliam a desigualdade de gênero, não só na escola, mas em toda sociedade brasileira.

Segundo van Dijk (2010), a manipulação deve ser investigada sob a ótica de combater desigualdades. A manipulação é uma realização discursiva e deve ser evidenciada quando identificada em textos orais e escritos, pois elas tendem a ter o intuito de penetrar nas mentes das pessoas.

As manipulações evidenciadas durante as análises encontram-se, como vimos, sobre a supressão de um termo importantíssimo de ser compreendido pela sociedade, e que acaba sendo totalmente retirado do debate em sala de aula. Outros abusos de poder manipulador, e conseqüentemente ilegítimo, estão sobre as justificativas dos principais agentes produtores da BNCC em afirmar que as concepções do ensino dos debates de gênero estão abarcadas em outras competências, o que se mostrou totalmente uma inverdade através das nossas análises, onde explanamos que as outras concepções trazem caminhos diferentes e que elas não contemplam essas discussões. Dessa forma, afirmamos que há uma ilegitimidade clara e intencional no discurso da BNCC e evidenciamos como ele acontece.

Suprimir um termo para que o mesmo não seja sequer debatido nas escolas brasileiras é uma forma clara de manter um pensamento totalmente obsoleto e que acaba gerando frustrações naqueles que não conseguirão sentir-se abraçados pelo contexto escolar.

A instituição social escola tende a ter um papel essencial na construção dos saberes na sociedade através dos processos de ensino/aprendizagem. A busca por um caminho que faça os alunos optarem por serem respeitosos e entenderem as diferenças existentes em nosso país, perpassam também, essa instituição social. E sendo a BNCC um documento norteador sobre o que precisa ser atingido e

executado como competência nas aprendizagens específicas e gerais, teria papel crucial nessa luta contra o preconceito enraizado no nosso país.

É preocupante perceber que as forças preconceituosas foram contempladas significativamente na construção do discurso da base, e elas ainda tomam protagonismo nas lutas por um olhar de educação cada vez mais voltado aos conflitos e na geração de perpetuação de desigualdade.

Apesar de todo esse olhar negativo é bom enfatizar que ainda temos a LDB e outros documentos oficiais, que, de forma ainda tímida, asseguram que os debates ao ensino sobre os papéis de gênero precisam ser contemplados e promovidos nas escolas brasileiras.

E por fim, finalizamos, evidenciando novamente, que é importante apontar e debater sobre essas questões para que as sociedades possam, a partir de então, combater os organismos excludentes que se fazem presentes no interior do ambiente da escola.

A mudança social é possível; desde que os debates sobre o combate a mecanismos discursivos ilegítimos possam fazer parte das práticas sociais em sociedade gerando assim uma efetivação de ferramentas sociais que promovam a liberdade dos cidadãos abrangidos pela educação – e que estes colaborem na construção de uma sociedade democrática que valorize e compreenda as diversidades.

Esperamos ter contribuído nessa discussão através desse trabalho, onde evidenciamos os processos discursivos manipuladores encontrados em um discurso público que deveria atender a todos sem nenhuma distinção, principalmente quando falamos do contexto escolar.

A luta por uma educação justa e que compreenda e abrace as diferenças deveria ser uma luta de “todos pela educação”, no entanto percebemos que a visão de educação de muitos ainda é uma visão preconceituosa e que traz diversas desigualdades, até mesmo em um documento que deveria combater essas problemáticas. Mas, não iremos nos calar diante de qualquer tipo de abuso de poder daqueles que estão nos representando, com golpe ou não. Nossa luta é permanente e enquanto situações como essas ainda existirem, estaremos atentos para combater esses mecanismos e assim preservaremos uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- OTTONI, M. A.; LIMA, M. C. **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica/ Maria Aparecida Ottoni, Maria Cecília de Lima (Organizadoras) – São Paulo: Cortez, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público**: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (org.). Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b. pp. 31 -82.
- FALCONE, K. **(Des)legitimação**: ações discursivo–cognitivas para o processo de categorização social. 2008. 684 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós233 Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Versão digital.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. De Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREITAS, L.C. **Base Nacional Comum**: personagens. Disponível em: Base Nacional Comum: personagens | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas Acesso em 19 de maio de 2019.
- FREITAS, C. C. R. **Trabalho Docente e Expropriação do Conhecimento do Professor**: Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papirus, 1995.
- GIL, José. **Movimento Total** / José Gil. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- \_\_\_\_\_. A. 2010. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. 1981. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass.

HALL, S. **Identidades culturais na pós -modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 1997.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 103-133.

LIMA, Angela Valéria Alves de. **Atividades de linguagem em transformação: o processo seletivo do Colégio de Aplicação da UFPE / Angela Valéria Alves de Lima**. – Recife: 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2013.

LUDKE, M.; André, M.1986. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKES, S. Power. **A radical view**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan, 2004.

MACEDO. E. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

\_\_\_\_\_. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. Educação e sociedade, v. 27, p. 122-140, 1987.

MOTTA. V.C. **Ideologia do Capital Social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

MOREIRA, A. F. B. **A qualidade e o currículo na escola básica brasileira**. In: PARAISO, M. A. Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.217-236.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2010. Belo Horizonte. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p. 01 - 14.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **LEI no 10.793, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.793.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm#art1). Acesso em 19 de abril de 2019.

RAMALHO, Viviane de Melo & RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, L. **Escola sem partido quer fim da “doutrinação de esquerda”**. O Dia, 06 set. 2015. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-09->



06/escolasem-partido-quer-fim-da-doutrinacao-de-esquerda.html >. Acesso em: 06 de julho de 2019.

SÁ-silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. 2009. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul.

SENADO FEDERAL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

STEWART, A. **Theories of power and domination**. The politics of empowerment in late modernity. London Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 2001.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN DIJK, T. **Discurso e contexto**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Discurso e poder**. Tradução de Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ideology**: a multidisciplinary approach. London: Sage, 1998.

\_\_\_\_\_. **Semântica do discurso e ideologia**. In: PEDRO, E. R. (Org.). Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

WODAK, R. **Do que trata a ADC** – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: Linguagem em (Dis)curso, vol. 4, número especial, 2004. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/10.htm>. Acesso em 20 de abril de 2019.