

Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas: contribuições de análise discursiva da BNCC do ensino fundamental I (área de linguagens)

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho¹

Simone Gabriela Rodrigues Benedito²

RESUMO

Este artigo é resultante de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Campos do Jordão, no âmbito do grupo de pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (LLE). Objetivamos propor uma leitura crítico-reflexiva e discursiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece parâmetros para os currículos da educação básica brasileira. Para tanto, realizamos, além de aprofundamento bibliográfico, análises acerca da formação discursiva do referido documento por meio dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Francesa (AD), sobretudo apoiadas em conceitos de Pêcheux e Foucault, cunhados ao longo de suas obras. Esse modelo de análise busca evidenciar os sentidos do discurso em determinadas condições sócio-históricas e ideológicas de produção. Delimitamos para a análise a introdução da BNCC e os itens que tratam do processo do ensino de língua materna no Ensino Fundamental I. Como resultados, o trabalho analítico revelou, em caráter amplo, formações discursivas que alinham a Base ao ideário neoliberal e à Pedagogia do aprender a aprender, o que, por conseguinte, afastam-na das teorias críticas de educação, embora houvesse estratégias enunciativas, materializadas no texto do

¹ Doutora em Letras; mestra em Linguística Aplicada; especialista em Leitura e Produção de Textos; professora de Língua Portuguesa do ensino básico e superior do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* de Campos do Jordão. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Literatura e Ensino” (LLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4060-5317>. E-mail: viviane.bartho@ifsp.edu.br

² Graduanda do curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* de Campos do Jordão. Membro do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Literatura e Ensino” (LLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7322-4959>. E-mail: simone.g@ifsp.edu.br

documento, que buscavam o diálogo entre concepções e mesmo o apaziguamento das contradições entre projetos diferentes para formação de sujeitos. Especificamente, as análises foram organizadas em eixos, segundo os quais observamos os conflitos discursivos que versam sobre tecnologia, alfabetização e letramento, visão de língua e de ensino de leitura. Concluímos que esses conflitos indicam contradições teóricas e ideológicas, denunciando vozes sociais que disputaram espaço no engendramento da BNCC; embate marcado pela priorização de interesses de grupos privados que participaram ativamente do processo de aprovação do documento.

Palavras-chave: BNCC do ensino fundamental; habilidades e competências; alfabetização e letramento.

Contradictions, heterogeneity and ideological formations: contributions from a discursive analysis of the BNCC - elementary school (language area)

ABSTRACT

This article is the result of a research carried out at Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Campos do Jordão, through its research group named Language, Literature and Education (LLE). Our goal was to propose a critical-reflective and discursive reading of the Common National Curriculum Base (BNCC), a normative document that establishes parameters for the construction of Brazilian education core curricula. In addition to deepening the literature review on the topic, we carried out analyzes on the discursive formation of the aforementioned document through the theoretical-methodological devices of the French Discourse Analysis (AD), especially supported by Pêcheux and Foucault concepts, coined throughout their studies. This type of analysis seeks to highlight the meanings of the discourse in certain socio-historical and ideological conditions of production. We delimited for the analysis the introduction of the BNCC and the items that deal with the process of mother tongue teaching in Elementary School. As a result, the analytical work revealed, broadly, discursive formations that align the Base to the neoliberal ideals and

the Pedagogy of learning to learn, which, therefore, distances it from critical theories of education, although there were enunciative strategies, materialized in the text, which sought to promote dialogue between conceptions and even to soften the contradictions between different projects for the formation of subjects. Specifically, the analyzes were organized in axes, according to which we observed the discursive conflicts that deal with technology, literacy, vision of language and teaching of reading. We conclude that these conflicts indicate theoretical and ideological contradictions, denouncing social voices that disputed space in the engendering of the BNCC; a dispute marked by prioritizing the interests of private groups that actively participated in the document's approval process.

Keywords: common national curriculum base; abilities and competences; literacy.

Contradicções, heterogeneidade y formaciones ideológicas: aportes del análisis discursivo del BNCC de la escuela primaria (área de idiomas)

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Campos do Jordão, en el grupo de investigación Lenguaje, Literatura y Educación (LLE). Nuestro objetivo es proponer una lectura crítico-reflexiva y discursiva de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), documento normativo que establece parámetros para los currículos de educación básica brasileños. Además de la profundización bibliográfica, realizamos análisis sobre la formación discursiva del citado documento a través de los dispositivos teórico-metodológicos del Análisis del Discurso Francés (DA), apoyados especialmente en conceptos de Pêcheux y Foucault, acuñados a lo largo de sus obras. Este modelo de análisis busca resaltar los significados del discurso en determinadas condiciones sociohistóricas e ideológicas de producción. Delimitamos para el análisis la introducción de la BNCC y las secciones que abordan el proceso de enseñanza de la lengua materna

en la Escuela Primaria. Como resultado, el trabajo analítico reveló, en un carácter amplio, formaciones discursivas que alinean la Base con los ideales neoliberales y la Pedagogía de aprender a aprender, lo que la aleja de las teorías críticas de la educación, aunque hubo estrategias enunciativas, materializadas en el texto del documento, que buscaban dialogar entre concepciones e incluso calmar las contradicciones entre diferentes proyectos para la formación de sujetos. En concreto, los análisis se organizaron en ejes, según los cuales se observaron los conflictos discursivos que abordan la tecnología, la alfabetización, la visión del lenguaje y la enseñanza de la lectura. Concluimos que estos conflictos indican contradicciones teóricas e ideológicas, denunciando voces sociales que disputaron espacio en el engendramiento de la BNCC; un choque marcado por priorizar los intereses de los grupos privados que participaron activamente en el proceso de aprobación del documento.

Palabras clave: escuela primaria BNCC; habilidades y competências; alfabetización.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa teoricamente na perspectiva analítica proposta pela Análise de Discurso Francesa (AD), vertente de estudos que considera discurso como prática da linguagem, materializada por meio de textos, falas, gestos e qualquer tipo de semiose. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 2005, p. 9), ou seja, qualquer ato de linguagem produzido, realizado em enunciados e em determinados contextos comunicativos, está comprometido com os sentidos e o político. É importante destacar que, conforme Fernandes (2008), os discursos acompanham as transformações políticas e sociais, significando-as e ressignificando-as de acordo com cada contexto histórico.

Assim, tomamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como materialidade linguística resultante de um evento sócio-histórico e constituída por discursos de diferentes formações discursivo-ideológicas. Propomo-nos, a partir da língua, a analisar os

discursos e, por conseguinte, os sujeitos e a história. A aprovação da Base reafirma a urgência de leituras que contribuam para problematização dos possíveis desdobramentos de suas propostas. Desse modo, analisamos os discursos manifestados no texto, respaldando-nos em dispositivos teóricos da AD, sobretudo em conceitos de Pêcheux e Foucault. Ademais, discutimos a teoria do capital humano (COSTA, 2009), concepções de educação (DUARTE, 2001; FREIRE, 2005), conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2018) e visões sobre língua (BAKHTIN, 2003) e ensino de leitura (BARTHO; CLARO, 2017) para nos apoiar teórica e analiticamente.

O objetivo geral da pesquisa centrou-se em analisar a BNCC, enquanto documento de caráter oficial e normativo para a educação básica brasileira, delimitando para a análise a parte introdutória e a etapa que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Especificamente, pretendeu-se: a) discutir as influências neoliberais que marcam a BNCC e estão presentes no âmbito educacional; b) problematizar o modelo de ensino por competências e habilidades e refletir sobre os possíveis desdobramentos da proposta; c) analisar discursivamente a BNCC referente à etapa do Ensino Fundamental I, para compreender quais direcionamentos teóricos, práticos e, sobretudo, ideológicos estão sedimentados na Base e quais as possíveis consequências desses alinhamentos; por fim, d) contribuir para a construção de uma leitura crítica acerca desse documento.

A análise percorreu, metodologicamente, duas etapas: a primeira foi de observação e rastreamento da materialidade linguística, a fim de observarmos as repetições e as estratégias textual-enunciativas empregadas no documento; e a segunda foi de interpretação, sob os pressupostos teóricos mobilizados, desses indícios linguísticos, que nos permitiu construir eixos temáticos ou analíticos segundo os quais vislumbramos algumas formações discursivas que constituem a Base, de modo a compreender, por conseguinte, os vínculos ideológicos que estão incrustados no texto, indicando os movimentos políticos, sociais, históricos e econômicos que o afetaram. Assim, a partir do texto da BNCC, constituída como *corpus*, delimitamos o objeto de estudo: discursos materializados na parte introdutória e na parte referente ao Ensino Fundamental I,

especificamente o capítulo “A área de linguagens” e o subcapítulo “língua portuguesa”. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, a fim de problematizar suas propostas de ensino e apontar seus possíveis desdobramentos. Analisar um discurso é um processo de ir e vir entre o *corpus* e a teoria; desse modo, analisamos a materialidade linguística do documento remetendo-nos, a todo momento, aos conceitos teóricos.

Nosso trabalho está organizado em itens, que indicam os eixos temáticos organizados após a análise discursiva realizada. Primeiramente, discutimos a teoria do capital humano e a governamentalidade neoliberal que afetam o projeto de educação brasileira. Como complemento dessa discussão, passamos a problematizar a pedagogia do aprender a aprender, estendendo o olhar para o ensino por competências e habilidades. Em seguida, refletimos as contradições discursivas reveladas pelas concepções de educação que a BNCC busca materializar e às quais busca se (des)vincular. Mais adiante, discutimos os discursos sobre a tecnologia que atravessam o documento, como parte da visão de educação mais fortemente constitutiva da Base. Tratamos, após, do modo como “alfabetização” e “letramento” são compreendidos pela BNCC e quais os desdobramentos ela pode proporcionar. Para fechar a análise, refletimos sobre as concepções de língua e de ensino de leitura que a texto busca concretizar. Finalmente, apresentamos as conclusões.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

De acordo com Costa (2009), o conceito de Capital Humano foi proposto, em meados de 1970, nos Estados Unidos, pelo economista da Escola de Chicago Theodore Schultz. O autor explica que, de acordo com essa teoria, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo constituem seu próprio capital. Em suas palavras:

[...] mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo

como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele **se reconhece (e aos outros) como uma microempresa**; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de **fazer investimentos em si mesmo** - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (COSTA, 2009, p. 177).

É nesse sentido que Costa (2009) afirma que o indivíduo moderno passa a não se reconhecer como sujeito de direitos, transformando-se em um indivíduo-microempresa. Segundo este mesmo autor, a relação que se dá entre a teoria do Capital Humano e a Educação está na importância que essa teoria atribui à “educação”, no sentido de que esta última deve funcionar como um instrumento de promoção de investimento que, quando acumulado, permite o aumento da produtividade individual e, por conseguinte, da sua própria renda. É por isso que a formação educacional e profissional passa a ser vista sob uma perspectiva mercadológica.

Frente a essas mudanças que interferem no sistema capitalista, engendra-se, em termos foucaultianos, uma nova forma de *governamentalidade*. Para Foucault (2018), governamentalidade significa o conjunto de instituições e mecanismos que permitem exercer uma forma específica e complexa de poder, que tem como foco o controle da população. Neste novo modelo, governar significa pensar em estratégias que busquem programar e controlar “os indivíduos em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos [...] através de determinados processos e políticas de subjetivação” (COSTA, 2009, p. 178).

No campo da educação brasileira, essas políticas de subjetivação se materializam, dentre várias formas, por meio de documentos oficiais, como a BNCC, o que nos permite compreender, assim, o interesse de grupos neoliberais na elaboração da Base. Para Costa (2009), alguns dos desdobramentos-efeitos dessa forma de governamentalidade neoliberal nos domínios da educação é um intenso processo de individuação dos sujeitos, principalmente por meio da disseminação de uma espécie de cultura do

empreendedorismo no ambiente escolar; cultura que fortalece a competitividade entre os indivíduos e acaba por responsabilizá-los exclusivamente pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, eximindo, nesse caso, qualquer reponsabilidade do Estado em relação a problemas como o desemprego, a desigualdade social, a precarização do trabalho, entre tantos outros.

O que se percebe é que essa nova discursividade neoliberal, que transforma sujeitos de direitos em indivíduos microempreendedores, tem avançado cada vez mais nas esferas da educação pública. Para Costa (2009, p. 181, grifo nosso), esse discurso neoliberalista caracteriza os indivíduos pelos seguintes traços: “são **proativos, inovadores**, inventivos, **flexíveis**, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” Assim, constatamos, com base nessas observações, que essa nova discursividade faz parte da estrutura do documento que analisamos, como demonstra o recorte discursivo³ a seguir (doravante RD):

RD 1

[...] produzir conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal** e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

RD 2

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

Do ponto de vista da AD, segundo a qual se entende o discurso por sua materialização na linguagem, e, dessa maneira, ele é “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (BRANDÃO, 2006, p. 11), constatamos que as escolhas lexicais que a Base assume (ao caracterizar os sujeitos que ela visa

³ Os recortes discursivos se referem aos excertos da BNCC delimitados da análise nos quais se manifestam os efeitos de sentido relacionados ao objeto de pesquisa.

formar), tais como: “autônomo, responsável, flexível, resiliente [...]” (BRASIL, 2018, p. 14), revelam-nos efeitos de sentido que alinham a BNCC com a perspectiva da Teoria do Capital Humano, cujo pressuposto é a produção de subjetividades neoliberais, segundo a lógica do empreendedor de si.

Concordamos com Costa (2009) ao afirmar que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo estão vinculadas com a crescente valorização que se vem dando à questão das competências, tanto na formação do professor, quanto nos processos de aprendizagem dos alunos, com a adoção da pedagogia do aprender a aprender, e, por fim, na elaboração de documentos curriculares que vigiam, controlam e disciplinam os sujeitos.

A PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER

No que se refere à organização curricular da educação básica brasileira, a BNCC propõe o modelo de ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Salientamos que tal abordagem de ensino é inspirada na pedagogia do *aprender a aprender*, como apontam os estudos de Branco *et al.* (2019). Observamos, a seguir, como se dá a relação entre esses dois conceitos no documento:

RD 3

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

A partir de RD 3, podemos notar o alinhamento do documento à Pedagogia do aprender a aprender, que, segundo o que se argumenta no excerto, atenderia às demandas do “novo cenário mundial”. Nesse sentido, o texto deixa claras as características do perfil de sujeito que a escola deve formar, dentre as quais destacamos criatividade, inovação, colaboração, resiliência, produtividade e responsabilidade, que fortemente se vinculam à racionalidade neoliberal, buscando sujeitos prontos para atender ao mercado de trabalho. Embora a Base cite o fator “analítico-crítico”, esse elemento mais se aproxima de uma pedagogia instrumentalizadora de mão de obra do que de uma pedagogia centrada na formação de um sujeito transformador. Nessa esteira, destacamos o trecho “[...] aplicar conhecimentos para **resolver problemas**, ter **autonomia** para tomar decisões, **ser proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções** [...]”, o qual se direciona à formação do que seria um “funcionário” ideal (ou *colaborador*, como a esfera empresarial nomeia o trabalhador). São as mesmas características que os processos de seleção empregatícios estabelecem na busca de seus contratados. A escola, assim, seria um instrumento para formar mão de obra qualificada ao que as empresas de hoje esperam. Mesmo o trecho “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” não nos parece ecos discursivos de uma educação transformadora que combateria as injustiças sociais e estabeleceria o respeito ao diferente; parece, sim, conforme temos observado na constituição discursiva do documento, mais uma forma neoliberal de compreensão da realidade, como se a questão fosse apenas a de convivência com a diversidade, apagando os embates ideológicos, os conflitos entre opressor e oprimido, as visões de mundo que, investidas do caráter de diferente, apoiam-se na exclusão do outro, como a homofobia e o racismo. Por trás de um discurso apaziguador e minimizador de conflitos, podem continuar a legitimação e a naturalização da opressão. No entanto, esclarecimentos sobre essa questão não são preocupação da BNCC.

De acordo com Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender caracteriza-se como uma pedagogia relativista, posto que está alinhada ao ideário neoliberal. Assim, entendemos que esse lema foi apropriado pelos neoliberais como estratégia de manutenção da

ideologia dominante no campo educacional. Segundo Duarte (2001), “aprender a aprender” pode ser entendido como “uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital” (DUARTE, 2001, p. 23).

Com efeito, ao identificarmos estratégias discursivas ocorridas pela e na BNCC, concluímos que os possíveis desdobramentos dessa proposta pedagógica, que se alinha ao ideário da classe dominante, são, inevitavelmente, desfavoráveis a uma concepção de educação crítica e, de fato, transformadora. Assim, concordamos com Branco *et al.* (2019, p. 165) ao afirmarem que, se conhecemos a ideologia que perpassa essas ideias, os resultados são previsíveis, a saber: “o fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada; precarização da educação pública”, entre outras consequências.

Diante disso, fica evidente a relevância de discussões que, assim como esta, questionem o modelo de ensino proposto pela BNCC, isso porque, de acordo com estudos pautados em Foucault (2018), a produção de subjetividades neoliberais avança para o âmbito da educação, o que nos leva a concluir que a educação, sobretudo a pública, é afetada por essa racionalidade, principalmente, por meio de políticas educacionais. Nesse sentido, a Base funciona como parte da maquinaria discursiva neoliberal, operando como dispositivo de controle das práticas docentes e da formação discente, na qual o professor tem função fundamental, já que atua em processos de subjetivação e no engendramento de novas subjetividades.

O ensino por competências e habilidades

Aprofundando-nos na questão da Pedagogia do aprender a aprender, é importante refletir sobre os pilares que a BNCC aponta para a construção dos currículos de ensino, que deverão tomá-la como norteadora. Tais pilares são pautados em competências e habilidades, como podemos observar no recorte discursivo a seguir:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Diante do exposto, constatamos que a BNCC propõe competências e habilidades que influenciarão na reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica; são direcionamentos que visam, sobretudo, formar sujeitos capazes de “resolver **demandas complexas** da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso). Nota-se, portanto, que o objetivo é preparar os sujeitos para as novas exigências da vida (de uma sociedade capitalista, salientamos), em consonância com as complexidades que envolvem o atual mercado de trabalho, adaptando o indivíduo aos interesses do capital.

Cientes da hegemonia do setor privado no processo de elaboração da Base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), compreendemos que as discursividades construídas em torno dos conceitos de *competências e habilidades* desnudam ecos ideológicos que aproximam esse documento normativo a visões mercadológicas. Vale ressaltar que, em conformidade com o que vínhamos argumentando, a teoria que respalda nossa análise compreende a linguagem enquanto discurso, isso significa que ela é “[...] um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso é lugar privilegiado de manifestação da ideologia [...]. A linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade” (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Dessa maneira, entendemos que o estudo desse documento não pode ser desvinculado de suas condições de produção. As escolhas linguísticas e as estratégias enunciativas que compõem a

Base não são neutras, mas, sim, atravessadas e afetadas por ideologias. Frente a essas considerações, centramos, também, nossas análises na parte introdutória da BNCC, em que encontramos as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica. Ao analisá-las, destacamos uma em especial, pelo seu vínculo explícito com os interesses neoliberais. Ela indica que a Base prioriza o sujeito capaz de: **“Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10, grifo nosso). Vale ressaltar que não ignoramos a necessidade de um sujeito que aja pessoal e coletivamente, que seja autônomo, responsável. Apenas reforçamos que os efeitos de sentido para essas competências não estão alinhados a uma escola crítica, transformadora, que forme sujeitos que vão questionar a realidade injusta na qual vivem(mos). Os efeitos de sentido, dado o contexto sócio-histórico de aprovação da BNCC e dada a participação ativa e determinante de grupos privados em sua construção, estão alinhados aos interesses do capital. Em outras palavras, com as análises, percebemos que as características supracitadas constituem um sujeito ideal sob a ótica neoliberal, isto é, adaptados à atual configuração do mercado, que exige, segundo Costa (2009), competitividade, flexibilidade, resiliência, entre outras características dos sujeitos.

Diante dessa constatação, notamos que a estratégia de ensino por competências e habilidades proposta pela BNCC dialoga com os interesses de agentes e empresas privadas as quais participaram fortemente da elaboração da Base⁴. Dito de outro modo, busca-se transformar a educação em um projeto de formação de trabalhadores adaptáveis ao sistema vigente, ou seja, busca-se oferecer uma educação instrumentalizadora das classes populares. Observa-se,

⁴ Apoiamo-nos na leitura de Peroni, Caetano e Arelaro (2019), que analisam os atores atuantes na construção da BNCC. Entre os agentes mais ativos, que indicaram competências a serem priorizadas na escola nacional brasileira, estão Itaú-Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Muitos desses grupos privados trabalham na oferta de cursos de formação continuada a professores e na elaboração (e venda) de materiais didáticos.

nesse ponto, que não estamos negando a importância de que os estudantes também sejam preparados para o trabalho, contudo, concordamos com os autores Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 16), que explicam que a grande questão é “[...] que tipo de preparação está sendo ofertada: uma preparação que os tornem críticos e atuantes no meio em que vivem, buscando a igualdade e equidade social, ou uma preparação com viés estritamente mercadológico, desconsiderando as questões sociais, políticas e ideológicas?”.

Ademais, essas reflexões iniciais nos possibilitaram evidenciar que a estratégia de ensino por competências e habilidades proposta na BNCC se afasta de uma teoria crítica da educação, com bases no pensamento de Paulo Freire (2005), o qual defende que ela seja consistentemente contra a manutenção do *status quo*, logo, que seja revolucionária das bases da organização social opressora. Discutiremos no item a seguir as contradições de concepção de educação encontradas na Base.

CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Neste eixo analítico, priorizamos os pontos no texto da BNCC que evidenciam contradições entre concepções de educação. Como já discutimos, a Base está fundamentada, sobretudo, na Pedagogia do aprender a aprender, a qual, por sua vez, indica a necessidade de um ensino baseado em competências e habilidades. Dessa forma, a análise permite interpretar um afastamento do documento da concepção de educação defendida por Paulo Freire (2005), segundo a qual educar é prática libertadora, que busca, por meio de uma práxis dialógica e reflexiva, proporcionar ao educando condições para que ele se reconheça como sujeito de sua própria história, assim como reconheça as contradições e injustiças, de ordem social, econômica e política, que o impedem de ir adiante. Reconhecemos, contudo, que a educação sozinha não será capaz de superar os obstáculos e as contradições impostas pelo capitalismo e pela sociedade de classes, mas, acreditamos que a conscientização torna inaceitável a acomodação. Nesse sentido, a pedagogia freiriana busca a formação de sujeitos críticos que possam atuar na transformação das bases sociais opressoras.

Como as visões de sociedade e de educação são diferentes na primeira proposta – a Pedagogia do aprender a aprender – e na segunda – Pedagogia crítica de Paulo Freire –, reconhecemos uma contradição não explícita na BNCC, mas que pode ser compreendida a partir de seus elementos discursivos. Em outras palavras, pode-se pensar que a ideia de formação de sujeitos críticos esteja em atendimento a uma concepção, quando está, na verdade, alinhada a uma outra.

Como constatamos, as concepções de educação adotadas pela Base se afastam da perspectiva crítica de educação e, portanto, buscam a manutenção de uma ordem pré-estabelecida, que dialoga, não por acaso, com o vocabulário neoliberal presente no documento. Entretanto, também encontramos um vocabulário que, em tese, estaria vinculado a uma concepção de educação crítica, mas, quando analisamos o texto à luz da AD, fica evidente qual discurso ganha maior força na versão final do documento. Salientamos que, conforme a AD, a língua não carrega sentidos de forma imanente e imutável. Eles se manifestam nela como efeitos de sentidos que são construídos pelos interlocutores, considerando os contextos de produção do enunciado. Assim, uma breve seleção lexical, analisada em termos discursivos, pode indicar um ou outro efeito de sentido. Para evidenciar o que refletimos, organizamos uma seleção lexical empregada na Base:

Quadro 1 - Efeitos de sentido materializados nos termos da BNCC

Termos apaziguadores ⁵	Termos da racionalidade neoliberal	Termos ligados à Educação crítica
Reconhecer (p. 14); Compreender (p. 9, 65 e 87); Explicar (p. 9); Conhecer (p. 65 e 70);	Autonomia (p. 9, 10, 14, 58, 59, 60, 63, 78 e 87); Flexibilidade (p. 10); Resiliência (p. 10)	Cultura letrada (p. 59, 67, 69, 70 e 89); Críticidade (p. 87); Variação linguística (p. 81, 83 e 87);

⁵ O termo “apaziguador” a que nos referimos sugere o tom conciliatório evocado na Base, de modo a buscar acomodar discursos discordantes, o que denuncia a luta ideológica por espaço travada no engendramento do documento, e de modo a não assumir o caráter essencialmente político e conflitante da prática educativa, esquivando-se de nortear o ensino para processo engajado na conscientização dos sujeitos e na transformação social.

Utilizar (p. 9, 65 e 78); Mobilizar (p. 87).	Responsabilidade (p. 9, 10, 14 e 21); Determinação (p. 10 e 72); Protagonismo (p. 9, 15, 63 e 87).	Ética (p. 9, 16, 65, 68, 72, 75 e 87); Potencial transformador e humanizador (p. 8 e 87).
---	--	--

Fonte: Elaboração a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

De acordo com Vieira (2016, p. 24), esse conflito entre teorias configura-se como característica marcante nas políticas educacionais:

[...] essa conjugação de matrizes teóricas distintas e até mesmo antagônicas, expressam uma tendência que tem prevalecido no cenário educacional brasileiro, isto é, miscelânea de diferentes perspectivas teóricas, de indefinição teórica, de confusão e banalização conceitual.

Para a autora, isso decorre de uma reconfiguração do cenário educacional brasileiro, promovida pela ascensão de políticas neoliberais.

Diante desse contexto, percebemos que a concepção de educação que prevalece na Base é reflexo dessa interferência das formas de mercado. Ademais, como comentamos anteriormente, essa abordagem se afasta da teoria crítica da educação, defendida por Paulo Freire (2005), segundo a qual a educação deve ser emancipatória, conscientizadora, para a libertação dos sujeitos oprimidos. Para Freire (2005), a primeira condição para a libertação é descobrir-se oprimido, para então atuar de forma crítica na transformação dessa situação. O que percebemos na Base, entretanto, é um discurso que tenta mascarar a condição de opressão e que busca adaptação dos sujeitos à situação desigual que lhes acomete.

DISCURSOS SOBRE A TECNOLOGIA

O uso das tecnologias é reivindicado na BNCC de modo enfático. No que se refere a essa questão, identificamos um movimento discursivo cujos efeitos de sentido apontam a tecnologia como a solução de problemas, aliada a uma ideia de protagonismo do indivíduo. É o que observamos, a seguir, no RD 5, por meio do qual se especifica que o aluno deverá ser capaz de:

RD 5

[...] formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

[...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica (BRASIL, 2018, p. 9).

Dentro desse contexto, percebemos que, ao direcionar a questão tecnológica apenas pelo viés do desenvolvimento de habilidades e competências, a Base acaba esvaziando os debates acerca desse mote, como por exemplo, a fragilidade do acesso a essas tecnologias, especialmente nas escolas públicas. Nessa perspectiva, reduz-se a tecnologia a uma dimensão utilitarista, vinculada à lógica neoliberal, pois, cientes da participação de grupos privados na elaboração da Base, notamos que o conhecimento sobre as novas tecnologias é, na verdade, exigência imposta pelos setores produtivos para aprimorar, acelerar e aumentar a produção.

Cabe citar que, diante das discussões acima arroladas, nota-se que a tecnologia como resolução de problemas, tal qual apresenta a Base, relaciona-se a questões pontuais, ligada aos interesses privados. Assim, não tem qualquer relação com uma perspectiva crítica e libertadora proposta por Freire (2005), que busca atuar na transformação da sociedade. É observado um discurso sobre as tecnologias esvaziado do caráter revolucionário e questionador que implicaria, inclusive, questionar o papel das próprias tecnologias, o acesso a elas, o uso delas, as consequências delas para a sociedade, a ética nas relações tecnológicas, a condição do oprimido no contexto digital, entre outras questões que não são abordadas ou mesmo sinalizadas pela BNCC. Nesse sentido, resolver problemas

com o auxílio da tecnologia não implica, necessariamente, revolucionar e modificar as relações de opressão que mantêm as desigualdades sociais.

Além disso, o uso da tecnologia no campo educacional, aparece apenas como algo positivo, desconsidera-se, portanto, que o modo de vida capitalista acaba convertendo a tecnologia em “instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste eixo da análise, chamam atenção as concepções que se materializam na BNCC no que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento. Para tanto, destacamos os recortes discursivos 6 e 7:

RD 6

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, **a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se **apropriem do sistema de escrita alfabética** de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de **letramentos** (BRASIL, 2018, p. 58, grifos nossos).

RD 7

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que **a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica**. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e **a mecânica da escrita/leitura** – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja,

consiga “**codificar e decodificar**” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) (BRASIL, 2018, p. 89, grifos nossos).

Nota-se que os enunciados priorizam a alfabetização, deixando, portanto, o letramento em segundo plano. Assim, é possível inferir que o documento compreende alfabetização como um processo separado de letramento, o que contraria os estudos de letramento, como veremos a seguir. É importante ressaltar que especialistas na área de Educação, especificamente na área da Alfabetização, como por exemplo, Magda Soares, enfatizam a importância de se alfabetizar na perspectiva do letramento, isto é, os processos devem acontecer simultaneamente. De acordo com Soares (2018), a alfabetização e o letramento são dois processos específicos, porém, indissociáveis, portanto, é necessário reconhecer a especificidade da alfabetização, sem dissociá-la do processo de letramento – entendido este como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Outro destaque que fazemos, pautando-nos em Soares (2018), é que o fracasso escolar em alfabetização está, intrinsecamente, ligado a questões sociais, visto que a incidência desse fracasso é, predominantemente, em crianças de classes populares. Dessa maneira, nas palavras da autora: “o processo de alfabetização na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas” (SOARES, 2018, p. 24). Nesse sentido, é imprescindível admitirmos que a alfabetização não é uma aprendizagem “neutra”, mas sim é constituída de caráter político (SOARES, 2018).

Contudo, quando a Base sugere privilegiar a alfabetização em detrimento do letramento e, em seguida, “que os alunos se **apropriem do sistema de escrita alfabética**” (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso), aponta para um entendimento que atribui um significado instrumental à alfabetização. Assim, segundo argumenta Soares (2018, p. 25):

[...] a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e

meio de conquista de poder político. Esse significado instrumental, [...] serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimento, já que, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já tem o monopólio da construção do saber, considerado legítimo e já detém o poder político.

Diante dessas evidências, verificamos que, além de privilegiar a alfabetização em detrimento do letramento, a Base silencia o aspecto político deste processo do qual nos fala Soares (2018). Sendo assim, termina por dialogar, novamente, com o ideário da classe dominante.

Prosseguindo nossas análises, destacamos que, ao organizar suas propostas de ensino, a Base dispõe os conteúdos enfatizando o termo “faixa etária”, assim como focaliza questões relacionadas a “operações cognitivas” e “processos cognitivos”. Os respectivos RD 8 E RD 9 evidenciam essa questão:

RD 8

A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos **processos cognitivos em jogo** – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade (BRASIL, 2018, p. 31, grifo nosso).

RD 9

As características dessa **faixa etária** demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela

mobilização de **operações cognitivas** cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2018, p. 58, grifos nossos).

O que questionamos diante do exposto é que uma proposta de ensino que considera apenas as faixas etárias e seus aspectos cognitivos ou mesmo que enfatiza esses fatores em detrimento de outros, pouco levando em conta os contextos socioculturais dos alunos, parece estar alinhada à ideia de que o amadurecimento natural e biológico dos indivíduos determinaria sua capacidade para aprender. Destacamos, neste ponto, que não se trata de ignorar este aspecto, no entanto, as análises até aqui empreendidas nos permitem perceber que a BNCC minimiza os contextos socioculturais dos alunos que, segundo argumenta Soares (2018), condicionam o processo de aprendizagem. Mesmo quando o documento menciona os contextos, não explica como eles incidem nas relações de aprendizagem ou como devem ser considerados e ponderados pelos docentes.

Compreendemos que os avanços acerca do conceito de **letramento** apontam a importância de se observar a trajetória de vida dos alunos e a noção de capital cultural. Com isso em vista, o grande problema de o processo educativo basear-se apenas na questão biológica ou dar maior destaque a ela é que corremos o risco de responsabilizarmos os alunos por não conseguirem aprender, supostamente por terem algum problema cognitivo, genético ou de desenvolvimento, o que, por conseguinte, compreende o fracasso como um fator inato. Em outros termos, a atenção voltada para o aspecto cognitivo e biológico dos indivíduos pode corroborar práticas excludentes e que venham a (re)estabelecer paradigmas de normalidade e, por consequência, de anormalidades no processo de ensino-aprendizagem. Essa tendência discursivo-ideológica pode nos levar, por conseguinte, a um fenômeno conhecido como a patologização da educação, ou seja, deslocam-se problemas sociais e institucionais para o indivíduo, e a não-aprendizagem sempre é apontada como uma dificuldade individual, inerente ao aluno, desconsiderando todo o contexto social, cultural e histórico que o cerca e que o constitui. Podemos observar, portanto, que, ao centrar

suas propostas de ensino apenas nos processos cognitivos e nas faixas etárias dos estudantes, a Base suprime, novamente, os avanços dos estudos do letramento.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE ENSINO DE LEITURA

Ao analisarmos o capítulo da BNCC intitulado “A área de linguagens”, notamos que a Base afirma assumir uma concepção enunciativo-discursiva, isto é, uma perspectiva de linguagem dialógica, proposta por Bakhtin (2003). É o que observamos no RD 10:

RD 10

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, [...] tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

De acordo com Bartho e Claro (2017), quando tomamos o gênero discursivo como unidade de ensino, assumimos uma perspectiva que oferece a possibilidade de pensar a língua como parte constitutiva do sujeito e, dessa maneira,

[...] a língua NÃO seria mais entendida como um instrumento que pode ser “usado”, como um objeto, descolado do próprio sujeito e da História; mas SIM passaria a ser entendida como a materialização (sob forma de signos) de discursos, de efeitos de sentido, da História, das ideologias, enfim, como algo que constitui o próprio sujeito, servindo-lhe de óculos sociais, com os quais, inevitavelmente, ele compreende o mundo. (BARTHO; CLARO, 2017, p. 101).

A nosso ver, consideramos e enfatizamos que tal abordagem de ensino se caracteriza positivamente na formação de leitores

críticos; no entanto, essa concepção de linguagem interacional fica comprometida quando analisamos o quadro de competências específicas ao Ensino Fundamental. Isso porque, nossas análises nos possibilitaram identificar que, embora a Base assuma uma concepção discursiva e enunciativa de língua, ela apresenta marcas de um ensino centrado em uma perspectiva estruturalista, gerando um conflito de concepções que podem não se complementar. As escolhas linguístico-enunciativas presentes no texto, como por exemplo, o verbo “utilizar”, revelam-nos uma compreensão da língua como ferramenta e o sujeito como usuário. O recorte discursivo a seguir evidencia o que refletimos:

RD 11

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

[...]

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso).

Com efeito, fica claro que a proposta de trabalho apresentada pela Base, em relação ao ensino de língua, privilegia o aspecto formal do texto, isto é, a estrutura e os elementos linguísticos, deixando de lado a sua função social e a intenção comunicativa que acompanha e constitui gêneros discursivos. Para Bartho e Claro (2017, p. 15), mesmo quando se trabalha com a noção de gêneros do discurso, o que aponta para uma abordagem discursiva da linguagem, se o professor de Língua Portuguesa limitar seu trabalho apenas à estrutura linguística ou o aspecto verbal desses gêneros, acaba por não refletir sobre o principal: “os discursos em diálogo, os sentidos ideológicos refletidos e refratados” (BARTHO; CLARO, 2017, p. 15)

constitutivos dos enunciados. Diante disso, concordamos com as autoras ao afirmarem que tal prática se torna tanto desmotivadora, já que o aluno não atribui sentido ao que está aprendendo, quanto problemática, “porque diminui, consideravelmente, as chances de a criança/jovem se tornar um adulto crítico e atuante na sociedade” (BARTHO; CLARO, 2017, p. 15). Sem participar ativamente das práticas de linguagem nas diversas esferas de comunicação humana, o sujeito fica à margem nas interações sociais ou reduzido a mero espectador.

Ainda sobre as abordagens de leitura indicadas pela BNCC, ao analisarmos o quadro de habilidades que se refere ao desenvolvimento das práticas leitoras, o que se observa é uma contradição entre a teoria e a proposta de trabalho apresentada, já que, como nos indicam o RD 12 e o RD 13, as habilidades descritas priorizam a identificação de informações no texto:

RD 12

- **Identificar** implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor (BRASIL, 2018, p. 73, grifo nosso).

RD 13

- **Identificar** e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. (BRASIL, 2018, p. 73, grifo nosso).

O que comentamos neste ponto é que o verbo *identificar* é priorizado nos excertos, indicando que a noção de “sentido” é de que, mesmo quando implícito ou sugerido, ele já estaria dado, pronto, logo, poderia ser capturado e decifrado, em um processo de leitura como decodificação ou, no máximo, como processo metacognitivo. Nesse contexto, a sugestão de trabalho com os chamados “efeitos de sentido” está ligada à mera identificação de recursos ortográficos, morfológicos, lexicais ou de pontuação. Não encontramos, no referido quadro exposto na Base, evidências que sugiram o trabalho

com os “efeitos de sentido” possibilitados pelo enunciado, pelo contexto de produção, pela conjugação com o aspecto verbal e não verbal, tal como indica a perspectiva enunciativo-discursiva do trabalho com a leitura. Trabalhar a leitura discursivamente é ultrapassar a ação de decodificação e a habilidade metacognitiva. Nessa perspectiva, os sentidos não estão dados, mas sim são construídos pelos interlocutores, em determinadas condições de produção. A inconsistência teórico-metodológica desvenda que não se leva em conta o dialogismo que dá vida ao texto (BARTHO; CLARO, 2017), do que concluímos que a abordagem discursivo-enunciativa da língua e do ensino de leitura não se efetiva no documento analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dispositivos da AD, realizamos uma análise da BNCC com o intuito geral de desnaturalizar os discursos e compreender as formações discursivas e ideológicas que a constituem. Dessa maneira, foi necessário, primeiramente, compreender o contexto sócio-histórico no qual o documento foi produzido, discutindo quem foram os sujeitos e instituições que participaram de sua elaboração. Por meio dessa reflexão contextual e situada, constatamos que, além de ter sido elaborada com forte participação de setores privados, a BNCC também foi aprovada em um contexto antidemocrático, contrariando especialistas em Educação, como argumentam os autores Peroni, Caetano e Arelaro (2019). Em vista disso, a nossa análise discursiva iniciou-se, antes de tudo, considerando tal contexto sócio-histórico e ideológico de produção.

No decorrer dos procedimentos analíticos, pudemos desvendar os direcionamentos discursivos e ideológicos que constituem a BNCC, organizando a predominância desses discursos em eixos temáticos, a partir dos quais pudemos compreender que o documento oficial é atravessado por contradições e conflitos que o tornam heterogêneo, e que, sobretudo, denunciam os embates ideológicos que buscavam espaço e voz na educação brasileira. Apesar da heterogeneidade, foi possível constatar um interesse

hegemônico para a formação dos sujeitos o qual está ligado ao âmbito privado e que, assim, procura atender à ordem do capital e atuar na instrumentalização da classe trabalhadora.

Para finalizar, são imprescindíveis discussões acerca da BNCC, a qual tem caráter normativo para todo o Brasil, de modo que não seja anunciada como neutra, ou como um elemento norteador genuinamente interessado em propor uma educação emancipatória, ou, ainda, como um objeto a ser simplesmente aplicado sem qualquer reflexão acerca do projeto de educação que se estabeleceu no país nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHO, V. D. de O. R.; CLARO, A. A. de Castro. **Análise do discurso**. Taubaté: Edunitau, 2017.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? In: **Revista Debates em Educação**, Universidade Federal de Alagoas, p. 155-171, 23 dez. 2019. Semestral.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: **Revista Educação & Realidade**. 34(2):171-186, maio/ago., 2009.

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

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, [S. L.], v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Bimestral.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, jan. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, R. A. **Georges Snyders**: por uma pedagogia da alegria e do antipreconceito. Maringá: Eduem, 2016.

Recebido em: *Julho/2021*.

Aprovado em: *Fevereiro/2022*.