UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

SIMONE MILLER DA SILVA CAMPOS

DISCURSO DOS SUJEITOS-PROFESSORES E SUJEITOS-ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CÁCERES-MT
2021

SIMONE MILLER DA SILVA CAMPOS

DISCURSO DOS SUJEITOS-PROFESSORES E SUJEITOS-ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Joelma Aparecida Bressanin.

CÁCERES-MT

2021

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

CAMPOS, Simone Miller da Silva.

C198d Discurso dos Sujeitos-Professores e Sujeitos-Alunos Sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica / Simone Miller da Silva Campos – Cáceres, 2021.

159 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Joelma Aparecida Bressanin

SIMONE MILLER DA SILVA CAMPOS

DISCURSO DOS SUJEITOS-PROFESSORES E SUJEITOS-ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin
Orientadora – PPGL/UNEMAT

_____

Profa. Dra. Olímpia Maluf-Souza
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

_____

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

_____

Profa. Dra. Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer
Avaliadora Externa – IEL/UNICAMP

_____

Profa. Dra. Maria Teresa Celada
Avaliadora Externa – USP

_____

Profa. Dra. Ana Luiza da Motta Artiaga
Suplente – PPGL/UNEMAT

APROVADA EM: 09/09/2021

A Deus, autor da minha vida, meu guia e socorro presente em todos os momentos.

Aos meus pais Antônio e Gessi, ao meu esposo Fernando, a minha filha Maria Fernanda e a Dulce, minha irmã de coração, que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

A minha querida orientadora Joelma que, carinhosamente, com suas valiosas orientações, contribuiu para que meu sonho se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que sou e tenho, que na sua infinita bondade está comigo sempre;

Aos meus pais Antônio e Gessi, ao meu esposo Fernando e a minha filha Maria Fernanda, pelo apoio, dedicação, espera e amor;

A minha amiga-irmã Dulce, por toda a ajuda e carinho dedicados à Maria Fernanda e a mim;

A minha querida orientadora, professora doutora Joelma Aparecida Bressanin, por me orientar com carinho, seriedade, dedicação e paciência;

Às professoras doutoras Ana Luiza da Motta Artiaga, Bárbara Cristina Gallardo, Cláudia Castellanos Pfeiffer, Maria Teresa Celada e Olímpia Maluf Souza, pelas contribuições na banca e pelas sábias e doces palavras;

Aos professores que participaram da produção do artigo em outra área teórica, meu orientador: Flávio Roberto Gomes Benites, e as professoras convidadas: Bárbara Cristina Gallardo e Olímpia Maluf Souza, obrigada pelas contribuições;

Aos meus professores do Doutorado: Albano Dalla Pria, Ana Luiza da Motta Artiaga, Antônio Carlos Santana de Souza, Elizangela Patrícia Moreira da Costa; Joelma Aparecida Bressanin, Marcos Luiz Cumpri, Olímpia Maluf Souza, Paulo César Tafarello; Silvia Regina Nunes, Taisir Mahmudo Karim, Wellington Pedrosa Quintino, a minha gratidão;

Aos colegas da turma de 2017, companheiros de jornada;

À diretora Dulce e à coordenadora Irlei, da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, que me receberam com muito carinho e sempre estiveram disponíveis para responder as minhas dúvidas.

Às professoras e aos alunos da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire que aceitaram participar da pesquisa;

A toda equipe da Escola Marechal Rondon, em especial às secretárias Márcia e Natali, sempre presentes quando precisei;

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela qualificação profissional através do Programa de Pós-Graduação em Linguística;

Ao Governo do Estado de Mato Grosso que, através da Política de Qualificação Profissional, contribuiu para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

O bem que você faz hoje pode ser esquecido amanhã. Faça o bem assim mesmo. Veja que, ao final das contas, é tudo entre você e Deus! Nunca foi entre você e os outros.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Esta pesquisa, inscrita na linha de pesquisa *Estudos dos Processos Discursivos*, do Programa de Pós Graduação em Linguística da UNEMAT, tem como objetivo analisar – a partir da teoria da Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Pêcheux, na França e, posteriormente, desenvolvida por Eni Orlandi e outros linguistas, no Brasil – o *discurso dos* sujeitos professores e alunos *sobre* o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e os documentos curriculares PCN, PCN+, OCN e BNCC, todos do Ensino Médio. Com isso, relacionaremos o dizer da lei e a prática de ensino dessas línguas. O *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, localizada em São José dos Quatro Marcos, no Estado de Mato Grosso. Então, apresentamos como se deu a Reforma do Ensino Médio e, consequentemente, o ensino em tempo integral, analisando o discurso sobre/da educação integral no/para o Estado de Mato Grosso. Analisamos, também, a respeito implantação da Escola da Escolha, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Escola Plena, sendo este o nome dado às escolas que oferecem ensino integral em Mato Grosso, no caso, o ensino ofertado pela escola onde realizamos a pesquisa. O *corpus* constituiu-se por meio de um questionário direcionado aos professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e a alguns alunos do Ensino Médio (de um primeiro e um terceiro ano) e, também, de recortes extraídos dos documentos curriculares sobre a prática de ensino dessas línguas. Após descrevermos as condições de produção dos PCNEM, PCN+EM, OCNEM e BNCC do Ensino Médio, analisamos as relações de paráfrase e polissemia, dadas as diferentes condições em que esses documentos foram produzidos. Assim, com base na análise realizada, foi possível observar que a BNCC, que se diz inovadora em relação aos PCNEM, PCN+EM e OCNEM, não apresenta muitas mudanças. Observamos que há uma repetição de já ditos, que intervêm na textualidade desses documentos, produzindo efeitos de evidência. Em todos os documentos, a fase do Ensino Médio é colocada como preparação do aluno para o mundo do trabalho, com maior ênfase na textualidade da BNCC, que visa ofertar um ensino em tempo integral e apresenta os itinerários formativos, dando uma suposta liberdade de escolha aos alunos para sua capacitação técnica e profissional, com o intuito de que eles possam atender com qualidade ao mercado de trabalho, reproduzindo-se, assim, um discurso sustentado por uma ideologia neoliberal, típica de um sistema capitalista. Todos os documentos, com destaque à textualidade da BNCC, colocam em evidência a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, mas não consideram as reais condições das escolas para ofertar as tecnologias digitais. A partir das formulações dos sujeitos-alunos, vemos que há uma identificação em relação à língua fluida, que se fala no dia a dia, e um estranhamento à língua imaginária, idealizada, formal. Com isso, esses sujeitos parecem não se identificar com a Língua Portuguesa aprendida na escola, que está distante da forma que enunciam em casa. Compreendemos, também, que há um imaginário por parte dos alunos e de toda a sociedade de que na escola é onde se aprende a Língua Portuguesa formal, padrão. No que diz respeito ao ensino da uma Língua Estrangeira, em todos os documentos, mesmo de maneira implícita, as referências são sempre voltadas para a Língua Inglesa, sendo a BNCC o único documento que explicita sua obrigatoriedade no currículo. Porém, observamos que os sujeitos-alunos se identificam também com outras Línguas Estrangeiras e veem na Língua Inglesa, uma língua utilitária, que lhes possibilitará maior êxito no mercado de trabalho. No entanto, quando os sujeitos-alunos enunciam que pretendem conciliar o trabalho com os estudos e ingressar no Ensino Superior, é possível perceber indícios de resistência, em que esses alunos rompem com as amarras do Estado, que visa apenas formar o aluno para atender às necessidades do mercado. Quanto aos sujeitos-professores, foi possível observar que, em algumas formulações, se identificam com o discurso do Estado, mas na

maioria delas, se contraidentificam, pois observam a distância entre o que é discursivisado pelos documentos oficiais e a prática de ensino de línguas. E, então, procuram, na medida do possível, romper com a textualidade dos documentos oficiais, a fim de trabalhar a prática de ensino de maneira diferenciada. A análise do *corpus* nos permitiu compreender, então, que há duas modalidades da tomada de posição dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos ao se inscrever em uma formação discursiva: a identificação e a contraidentificação, pois esses sujeitos, nos processos de identificação e de significação, ora se identificam ora se contraidentificam com o discurso do Estado capitalista e suas leis, resistindo ao que lhes é (im)posto.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Prática de ensino. Língua Portuguesa. Língua Inglesa. Documentos oficiais.

ABSTRACT

This research, inscribed in the research line Studies of Discursive Processes, of the Post-Graduate Program in Linguistics at UNEMAT, aims to analyze – from the theory of Discourse Analysis of the French line, founded by Pêcheux, in France and, later, developed by Eni Orlandi and other linguists in Brazil – the *discourse of the* subjects teachers and students *about* the teaching-learning process of Portuguese Language and English Language and the curricular documents PCN, PCN+, OCN and BNCC, all from High School. With this, we will relate the saying of the law and the teaching practice of these languages. The *locus* of the research was the State School Deputado Bertoldo Freire, located in São José dos Quatro Marcos, in Mato Grosso State. Then, we present how the High School Reform took place and, consequently, full-time education, analyzing the discourse on/of full-time education in/for Mato Grosso State. We, also, analyzed about the implantation of School of Choice, the Institute of Co-responsibility for Education (ICE) and Full School, which is the name given to schools that offer full-time education in Mato Grosso, in this case, the teaching offered by the school where we conducted the research. The *corpus* consisted of a questionnaire aimed at Portuguese and English Language teachers and some High School students (from a first and a third year) and also excerpts extracted from curricular documents about the teaching practice of these languages. After describing the production conditions of PCNEM, PCN+EM, OCNEM and BNCC from High School, we analyzed the relationships of paraphrase and polysemy, given the different conditions in which these documents were produced. Thus, based on the analysis carried out, it was possible to observe that the BNCC, which claims to be innovative in relation to PCNEM, PCN+EM and OCNEM, does not present many changes. We observe that there is a repetition of what has already been said, which intervenes in the textuality of these documents, producing evidence effects. In all documents, High School phase is placed as the student's preparation for the world of the work, with greater emphasis on the textuality of the BNCC, which aims to offer full-time teaching and presents the formative itineraries, giving a supposed freedom of choice to students for their technical and professional qualification, so that they can provide quality service to the work market, thus reproducing a discourse supported by a neoliberal ideology, typical of a capitalist system. All documents, with emphasis on the textuality of the BNCC, put in evidence the importance of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in the school context, however, they do not consider the real conditions of schools to offer digital technologies. From the formulations of the subjects-students, we see that there is an identification in relation to the fluid language, which is spoken day by day, and an strangeness from the imaginary language, idealized, formal. Thus, these subjects do not seem to identify with the Portuguese Language learned at school, which is far from the way they enunciate at home. We, also, understand that there is an imaginary on the part of students and all society that school is where the formal, standard Portuguese Language is learned. With regard to the teaching of a Foreign Language, in all documents, even implicitly, the references are always directed to the English Language, and the BNCC is the only document that explains its obligation in the curriculum. However, we observe that the subjects-students also identify themselves with other Foreign Languages and see the English Language, a utilitarian language, which will enable them to be more successful at the work market. However, when the subjects-students state that they intend to conciliate work with studies and enter in Higher Education, it is possible to see signs of resistance, in which these students break from the shackles of the State, which only aims to train the student to meet the market needs. As for the subjects-teachers, it was possible to observe that, in some formulations, they identify themselves with the State's discourse, but in most of them, they counter-identified themselves,

because they observe the distance between what is discussed by the official documents and the teaching practice of languages. And then, they seek, as far as possible, to break with the textuality of official documents, in order to work the teaching practice in a different way. The analysis of the *corpus* allowed us to understand, then, that there are two modalities of taking a position of subjects-teachers and subjects-students when enrolling in a discursive formation: identification and counter-identification, because these subjects, in the identification and meaning processes, sometimes they identify themselves, sometimes they counter-identify themselves with the discourse of the capitalist State and its laws, resisting what is (im)posed to them.

Keywords: Discourse Analysis. Teaching Practice. Portuguese Language. English Language. Official documents.

LISTA DE SIGLAS

UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+EM	Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
CDCE	Conselho Deliberativo e Consultivo da Comunidade Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCP	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FQM	Faculdade de Quatro Marcos
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
AD	Análise do Discurso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
OMS	Organização Mundial da Saúde
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
PLV	Projeto de Lei de Conversão
MP	Medida Provisória
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
ProUni	Programa Universidade para Todos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
FCA	Fiat Chrysler Automobile
ESA	Espírito Santo em Ação
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de MaIto Grosso.
SD	Sequência Discursiva
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
CEFAPRO/MT	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
UNDIME/MT	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
FTP	Formação Técnica e Profissional
FD	Formação Discursiva
LE	Língua Estrangeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Estado de Mato Grosso e do Município de São José dos Quatro Marcos 20

Figura 2: Mapa do Brasil com a Localização das Escolas Atendidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) 77

Figura 3: Mapa do Município de São José dos Quatro Marcos – MT 90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 SITUANDO A PESQUISA 19
1.1 Município de São José dos Quatro Marcos e a instituição escolar 19
1.2 *Lócus* da pesquisa 21
1.3 Sujeitos participantes da pesquisa 27
1.4 Arcabouço teórico-analítico e procedimentos metodológicos 28
1.5 Eis que no meio da pesquisa surge uma pandemia! 39

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO INTEGRAL 43
2.1 Das condições de produção dos documentos curriculares 43
2.2 Escola Plena, Escola da Escolha e ICE 64
2.3 Educação Integral Escola Plena de Mato Grosso 79

3 GESTOS DE ANÁLISE: OS DISCURSOS DOS SUJEITOS-PROFESSORES E SUJEITOS ALUNOS 85
3.1 Sujeitos-professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e o discurso sobre os documentos oficiais e a prática de ensino 86
3.2 Discurso dos sujeitos-alunos do Ensino Médio a respeito da aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa 117

CONSIDERAÇÕES 150

REFERÊNCIAS 155

INTRODUÇÃO

Quero, inicialmente, discorrer de forma breve sobre meu percurso acadêmico e minha formação profissional até o presente o momento para, em seguida, apresentar a investigação que realizo, nesta Tese, que foi proposta pensando na minha prática pedagógica e no meu desejo de dar voz àqueles que têm muito a dizer sobre o processo educativo.

As condições de produção em que se deram o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio, quando fui aluna, produziram em mim um processo de identificação por essas disciplinas, almejando um dia ministrá-las. Então, eu ingressei no Ensino Superior em 2002 e no mesmo ano já comecei a atuar como docente substituta na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em uma escola particular e, em 2003, na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, *lócus* desta pesquisa, como professora de Língua Portuguesa. Na época, tinha apenas dezoito anos e nas bases de um processo de identificação, ao ocupar a posição de sujeito-professora dessas duas disciplinas, tinha certeza de que era a profissão certa para mim.

Como não havia (e ainda não há) uma faculdade pública no munícipio em que resido: São José dos Quatro Marcos – MT[1], três ônibus no período noturno e um no período matutino se deslocavam para Cáceres, onde está localizada a sede da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), distante a quase 100 km da minha cidade. Então, trabalhávamos durante o dia e estudávamos à noite. E foi assim que eu e tantos outros acadêmicos fomos resistindo às imposições do sistema e conseguimos ocupar a posição de sujeitos-professores, alguns, como no meu caso, por amor à profissão, enquanto que outros como sendo essa a única opção, pois no período noturno do Ensino Superior Público, geralmente, são cursos de Licenciaturas, ou seja, cursos voltados para a docência.

Em 2007, por meio de concurso público, ocupei a posição de professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado de Mato Grosso no Município de Araputanga, distante 28 km de São José dos Quatro Marcos. Fazer um Mestrado sempre foi um sonho, e no ano de 2008 fui aprovada no Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), situada em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, e distante 300km de São José dos Quatro Marcos. A minha pesquisa do Mestrado foi inscrita na Análise de Discurso de linha francesa, na qual me propus analisar os PCN e OCN do Ensino Médio e

[1] Apresentaremos logo à frente as condições de produção da pesquisa.

a prática de ensino de Línguas Estrangeiras, pois compreender as políticas de ensino já era uma das minhas inquietações.

Em 2009, consegui minha remoção para o município de São José dos Quatro Marcos, e comecei a lecionar na Escola Estadual Marechal Rondon, onde continuo atualmente. Nesse período do Mestrado, como eu estava no período probatório do concurso, não foi possível conseguir Licença para Qualificação Profissional. Então, tentei requerer uma licença sem remuneração, mas também não foi concedida. No entanto, em mais um gesto de resistência, consegui conciliar as aulas da escola e o curso de Mestrado.

Terminei o Mestrado em 2010, mas continuei sonhando mais: o Doutorado. Então, em 2016, consegui retomar meus estudos e comecei a cursar algumas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Linguística da UNEMAT. E, em 2017, sete anos depois de ter terminado o Mestrado, eu ingressei no curso de Doutorado, na linha de pesquisa Estudo dos Processos Discursivos, que compreende os estudos do discurso na sua relação com a língua, o sujeito e a história. Foi um desafio, pois comecei a aprofundar minhas leituras nesse processo.

A princípio, a temática da minha pesquisa era voltada somente para a Língua Inglesa, no entanto, como meu concurso é na área de Língua Portuguesa, tive que fazer alguns ajustes no meu trabalho, visto que o projeto a ser desenvolvido no Mestrado ou Doutorado, conforme a Instrução Normativa nº 002/2021/GS/SEDUC/MT, deverá ser na área de atuação do servidor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, concomitante a área de atuação do servidor, e o Conselho Deliberativo e Consultivo da Comunidade Escolar (CDCE) deverá apresentar um parecer favorável do Projeto de Pesquisa, que deverá atender às necessidades da escola em que o profissional atua.

Meus caminhos profissionais, então, conduziram-me a escolher o meu objeto de análise tanto no Mestrado quanto no Doutorado. E, assim, justifico a importância desta pesquisa, tendo em visto que o interesse por esse tema surgiu, como já disse, durante minha prática de ensino, ou seja, no meu processo de constituição enquanto sujeito-professora e sujeito-pesquisadora, ao estudar os documentos oficiais, em que a materialidade desses documentos me conduziu a várias compreensões a respeito dos sentidos estabilizados por eles. Assim, ao estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, 2000) tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+EM, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), sempre me inquietou a distância

entre o que a textualidade desses documentos idealizava e a prática de ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) que se realizava no espaço escolar.

E essa inquietação se intensificou quando, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho e, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio. A BNCC se apresentava como inovadora e que houve a participação da comunidade escolar em seu processo de elaboração, e isso me fez pensar na investigação desta pesquisa. Então, propus-me analisar, através de um questionário aplicado aos sujeitos professores e alunos, o que eles têm a dizer sobre o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Desse modo, este trabalho inscreve-se na Análise do Discurso de linha francesa, cuja postura teórica foi fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida por Eni Orlandi e outros pesquisadores no Brasil. A pesquisa se alicerça em alguns conceitos-chave do arcabouço teórico. Dentre eles, o conceito de discurso, ideologia, sujeito, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica e formação imaginária. E tem como objetivo analisar o discurso dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e as políticas que regem a prática escolar.

Organizamos o nosso trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos as condições de produção da pesquisa, com a Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, situada no município de São José dos Quatro Marcos – MT, como *lócus* da pesquisa, para compreendermos como é a prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nessa instituição. Apresentamos, também, os sujeitos-alunos e sujeitos-professores que participaram da pesquisa e tratamos a respeito dos procedimentos teóricos e metodológicos.

No segundo capítulo, analisamos as condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+EM, 2002), Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ensino Médio, observando as relações de paráfrase e polissemia, dadas as diferentes condições em que esses documentos foram produzidos. Partindo das condições de produção da BNCC, analisamos como se deu a Reforma do Ensino Médio, o ensino em tempo integral, a Escola da Escolha, Instituto de Corresponsabilidade pela

Educação (ICE) e Escola Plena, que é o tipo de ensino ofertado pela escola onde realizamos a pesquisa.

No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos o *corpus* que foi constituído por meio do questionário que foi aplicado aos sujeitos-alunos e aos sujeitos-professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na escola pesquisada, pois tomamos as respostas dadas ao questionário como *discursos dos* sujeitos *sobre* o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e as políticas que regem a prática escolar. Assim, os discursos desses sujeitos, materializados nas respostas dadas ao questionário, permitiu-nos interpretar os sentidos a respeito da prática de ensino-aprendizagem de línguas, relacionando-os aos sentidos produzidos pelo *discurso dos* documentos analisados.

Para produzir um efeito de fechamento, nas considerações finais, discorremos mais sobre os resultados da análise do *corpus*, que apontou, dentre outros sentidos, que o que é discursivisado pelos documentos curriculares encontra-se muito distante da realidade escolar e, também, que há uma repetição de dizeres, sustentada no jurídico, apontando para a estabilização e a manutenção de práticas curriculares que continuam a produzir a divisão dos sujeitos e dos sentidos.

CAPÍTULO I

1 SITUANDO A PESQUISA

Neste capítulo apresentamos as condições de produção da pesquisa, incluindo o espaço em que ela se configura, o munícipio de São José dos Quatro Marcos e a Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, como *lócus* da pesquisa, os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos. Em seguida, traremos o arcabouço teórico-analítico, pautado na Análise de Discurso de linha francesa, juntamente com os procedimentos metodológicos.

1.1 Município de São José dos Quatro Marcos e a instituição escolar

O espaço onde a investigação dessa pesquisa se realiza é a Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, localizada no Município de São José dos Quatro Marcos, Estado de Mato Grosso. É importante conhecermos um pouco a respeito desse espaço discursivo onde os sujeitos participantes da pesquisa residem, para compreendermos melhor em que condições o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa acontece, tendo em vista que "[...] nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida, cruzam-se no espaço da cidade" (ORLANDI, 2004, p. 11).

O sentido de espaço é tomado, então, como espaço de significação, espaço discursivo, lugar de constituição do sujeito do discurso, pois com Orlandi (Ibidem) entendemos que um não se separa do outro: sujeito e espaço. Assim a autora afirma que:

> No território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro. Em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica etc. O corpo social e o corpo urbano formam um só (Ibidem).

Sendo assim, não é possível pensar os sujeitos sem pensar o espaço de vida em que eles existem. Então, começaremos a apresentar o espaço em que se delineia esta pesquisa e, posteriormente, os sujeitos participantes.

Abaixo, podemos ver, ao canto esquerdo acima, o mapa do Estado de Mato Grosso e sinalizado em um quadrado vermelho onde se localiza o Município do São José dos Quatro

Marcos. Na aproximação da imagem vemos mais claramente o mapa do município, que tem proximidade com várias cidades.

Figura 1: Mapa do Estado de Mato Grosso e do Município de São José dos Quatro Marcos

Fonte: Portal Mato Grosso

A cidade de São José dos Quatro Marcos se distancia cerca de 300 km da capital Cuiabá e tem proximidade com a Bolívia, sendo a distância de 140 km para chegar à cidade de San Matías, na Bolívia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população, em 2020, correspondia a 18846[2] pessoas. É uma cidade interiorana, em que a economia depende fortemente da atividade agropecuária. Por ser uma cidade pequena, a zona rural é bem próxima da zona urbana. Então, muitos alunos se deslocam da zona rural para frequentar as escolas que se situam na zona urbana. No município, na zona urbana, há quatro escolas estaduais e uma escola municipal que oferecem o Ensino Fundamental, e há duas escolas que oferecem o Ensino Médio, sendo apenas a Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire com ensino em tempo integral. Na cidade, há também uma escola particular que atende ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Na zona rural, há três escolas estaduais e uma escola municipal que oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que diz respeito ao Ensino Superior, há duas instituições particulares, a Faculdade de Quatro

[2] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sao-jose-dos-quatro-marcos/panorama. Acesso em: 30 abril 2021.

Marcos (FQM) e um pólo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), esta última com aulas semipresenciais e educação a distância. A universidade pública mais próxima – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – está situada em Cáceres, município distante a quase 100 km de São José dos Quatro Marcos. Então, os alunos, que buscam dar continuidade a seus estudos e ingressar no Ensino Superior público, têm duas alternativas: mudar para Cáceres ou viajar todos os dias de ônibus, indo e retornando nos períodos diurnos e/ou noturnos, fazendo o mesmo trajeto no outro dia. No entanto, a maioria opta por viajar todos os dias, pois trabalha durante o dia no comércio local ou na zona rural e estuda à noite, e grande parte dos pais não pode custear as despesas para os filhos residirem na cidade onde vão cursar a universidade. Assim, a quantidade de alunos que se desloca de São José dos Quatro Marcos para ir à Cáceres estudar no período noturno é bem maior que no período diurno: três ônibus contra um, respectivamente.

Nessas condições, uma pequena parte dos alunos rompe com as determinações e amarras do Estado que dificultam sua inclusão no Ensino Superior, buscando ser incluído mesmo diante das desigualdades sociais e educacionais, sendo que esse gesto se configura por "[...] repetições, apagamentos, silenciamentos, deslocamentos nessas lutas ideológicas de movimento entre o 'dentro' e o 'fora' que ali se travam, no interior de uma mesma sociedade (SILVA, 2017, p. 255)". Por outro lado, como não há incentivos para continuarem seus estudos, outros jovens se veem obrigados a abandonarem o sonho de cursar o Ensino Superior.

Conforme o que foi apresentado, é possível compreender um pouco as condições heterogêneas da cidade onde se configura a pesquisa, em que os processos de urbanização – não só nesta cidade, mas em todo país – produziram desigualdades, pois muitos alunos que vieram da zona rural tiveram que se adaptar às condições de vida e de ensino da zona urbana. E, então, o sujeito-aluno, agora um sujeito urbano escolarizado (SILVA, 2017), torna-se individualizado pelo Estado e suas instituições, que de maneira homogeneizante, anulam as diferenças e tratam esses sujeitos em iguais condições de produção. Nesse sentido, a cidade, então, compreendida pelo discurso, constitui-se também pelo sujeito, pela história e pela língua (ORLANDI, 2010) e, nas condições apresentadas, são desconsideradas as especificidades do espaço e da língua que os constituem enquanto sujeitos distintos, que se relacionam com o ensino-aprendizado de línguas de modo diferente.

1.2 *Lócus* da pesquisa

A Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, *lócus* da pesquisa, é situada na Rua Pernambuco, nº 962, Centro, na cidade de São José dos Quatro Marcos – MT, telefax: (65) 3251-1179, e-mail: sjm.ee.bertoldo.freire@educação.mt.gov.br, criada pelo Decreto 527 de 06/05/76. Essa escola foi a primeira a ser fundada no município. Ela teve por nomes Escola Rural Mista Quatro Marcos e, posteriormente, em prédio próprio, passou a denominar Escola Estadual de 1º e 2º Grau Marechal Rondon. Isso até o ano de 1979, quando recebeu o nome de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Deputado Bertoldo Freire. Em 2011, a escola passou a ofertar apenas o Ensino Médio, então passou a ser chamada Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire e, partir de 2018, se tornou uma escola de Ensino Médio de tempo integral, sendo a única no município a ofertar essa modalidade.

A justificativa para a escolha desse lócus se deu devido ao fato dessa escola sempre ter ofertado o Ensino Médio, etapa na qual se concentra nossa pesquisa. Conforme apresentarei de maneira mais aprofundada posteriormente, é uma escola de educação integral e em tempo integral. Então, houve a necessidade de que outra escola ofertasse o Ensino Médio para alunos que não pudessem participar do ensino em tempo integral. Conforme apresentamos, em São José dos Quatro Marcos – MT, município em que se concentram as escolas, atualmente há duas escolas que oferecem o Ensino Médio no espaço urbano e quatro na zona rural.

Escolhemos o Ensino Médio para concentrarmos em nossa pesquisa, pois, conforme é apresentado pelos documentos oficiais, nessa fase o aluno deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, levando-nos a compreender que os conteúdos e conhecimentos da fase anterior vão se completar no Ensino Médio. Em outras palavras, corresponde à última etapa da educação básica, conforme explicita a LDBEN/96:

> Considerando-se que a LDBEN/96 toma o ensino médio como etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental (OCNEM, 2006, p.17).

Com isso, ao analisarmos o discurso dos sujeitos professores e alunos do Ensino Médio, algumas vezes, retomamos a leitura dos documentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que vem enriquecer nossa pesquisa, tendo em vista que assim poderemos compreender melhor quais são os conhecimentos que essas políticas de ensino consideram necessários à formação básica dos estudantes, em especial, os que dizem respeito às Línguas Portuguesa e Inglesa.

Conforme levantamento realizado no ano de 2019, na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, são atendidos cento e oitenta alunos de todos os bairros do município do São José dos Quatro Marcos e também de algumas localidades rurais próximas à escola, sendo uma clientela com as mais variadas camadas sociais (PPP, 2019). Atualmente, a escola possui 07 turmas, sendo 03 primeiros, 02 segundos e 02 terceiros anos. A equipe escolar é formada por 34 profissionais, sendo: 14 professores, 03 orientadores de área, 01 coordenador pedagógico, 01 diretor, 01 secretário, 03 técnicos (01 do Laboratório de Ciências, 01 da Secretaria e 01 Técnico para a Biblioteca e Laboratório de Informática), 03 profissionais responsáveis pela nutrição, 03 responsáveis pela limpeza, 03 vigilantes e 02 agentes de pátio.

O funcionamento da unidade escolar é das 6 às 18 horas. Os alunos começam a estudar às 7h e saem às 16h30min, permanecendo na escola no horário do almoço. Nesse tempo do almoço, os demais profissionais da educação da escola assistem aos estudantes. Os professores cumprem uma carga horária de 40 horas semanais e permanecem na escola no mesmo tempo em que os alunos, no entanto, os profissionais podem se ausentar por uma 1 hora e meia para almoço.

A matriz curricular da escola é composta pelas disciplinas da Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Química, Física e Biologia e da Base Diversificada: Avaliação Semanal, Estudo Orientado, Prática Experimental, Projeto de Vida e Eletiva, sendo que a disciplina de Eletiva é modificada a cada seis meses. O professor propõe um projeto que tem início no primeiro bimestre e vai fechar no final do segundo bimestre. No início do terceiro bimestre é proposto outro projeto que será desenvolvido no terceiro e quarto bimestres. Os estudantes fazem duas eletivas no ano, ou seja, eles escolhem duas disciplinas eletivas para fazer durante o ano.

Sendo assim, diferentemente da escola regular, após se tornar uma escola integral, a escola pesquisada passou a oferecer as disciplinas da Base Diversificada, como o Projeto de Vida e as disciplinas eletivas e, além delas, as disciplinas de Avaliação Semanal, Estudo Orientado e Prática Experimental. Dessa forma, essas mudanças aconteceram por causa da escola de tempo integral, que prevê na 6ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que até 2024, deverá ser oferecida educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica[3].

[3] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emti. Acesso em: 12 mai. 2021.

No que diz respeito à construção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Médio Integral Escola Plena, foram eleitos quatro princípios educativos, que partiram da Escola da Escolha, que é um modelo de educação integral idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. A fim de orientar a constituição da metodologia, os princípios são:

I) A Educação Interdimensional que considera as dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a dimensão cognitiva (ICE, 2015);

II) A pedagogia da Presença que está presente nas ações de toda a equipe escolar por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula (Ibidem);

III) Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (Ibidem);

IV) O Protagonismo Juvenil, quando o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema (Ibidem).

O objetivo da educação proposta por esse modelo é o de "[...] desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender e realização de suas potencialidades pessoais e sociais" (PPP, 2019, p. 22).

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) da escola detalha como essas etapas devem ocorrer: na primeira semana de aula acontece o acolhimento, em que é apresentado o modelo pedagógico da escola. Os pais/responsáveis também são sensibilizados em torno dos mecanismos de apoio e acompanhamento do Projeto de Vida dos estudantes. A respeito do Projeto de Vida, conforme a coordenadora nos informou, não é necessário o aluno entregar um projeto físico para a escola, ou seja, ele constrói um projeto com a ajuda de um professor-orientador, mas a entrega desse projeto não é obrigatória. Então, o jovem é incentivado a construir um plano para a vida, ou seja, um plano para seu futuro, já que, conforme o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2015)[4], muitos jovens têm baixa perspectiva em relação ao futuro, baixa capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida e baixos níveis de autoestima, elementos fundamentais para uma pessoa construir uma visão sobre a sua própria vida e desenvolver ações com vistas à construção de um projeto de futuro. O ICE justifica a importância do Projeto de Vida no contexto escolar, pois, segundo esse documento, as pessoas que constroem uma imagem afirmativa, ampliada, projetada no futuro e atuam sobre ela têm mais possibilidades de realizá-la do que aquelas que meramente

[4] No próximo capítulo, explicaremos a respeito do ICE.

sonham e não conseguem projetar de forma nítida o que pretendem fazer em suas vidas nos anos que virão.

No que diz respeito à prática do acolhimento, essa acontece de dois modos, sendo o primeiro a apresentação do projeto escolar aos novos estudantes, para que compreendam como construirão seu Projeto de Vida. Esse acolhimento ocorre no primeiro dia de aula e é realizado por estudantes egressos chamados de jovens protagonistas que, sem a interferência da equipe escolar, os apoiará apenas se surgirem necessidades. Nesse momento, os alunos novos começam a rascunhar seu Projeto de Vida. O segundo acolhimento diz respeito ao acolhimento diário fundamentado nos princípios da Pedagogia da Presença. É o momento em que a equipe escolar responsabiliza-se pelo acompanhamento da chegada dos estudantes, com um bom dia, um sorriso, na busca da compreensão do/no outro.

Conforme o PPP (2019, p. 20) da escola, com o Projeto de Vida, os jovens são incentivados a realizarem seus sonhos, pois atualmente:

> [...] há uma tendência a se pensar uma educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitarista.

Através do Projeto de Vida, os alunos são motivados a fazerem bom uso das oportunidades educativas e são corresponsáveis no seu desenvolvimento, pois esse projeto é considerado "[...] o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da **excelência acadêmica**, da formação para valores e da **formação para o mundo do trabalho**" (PPP, 2019, p. 20, grifos nossos).

Então, para realizar seus sonhos, através desse projeto, o aluno é responsabilizado visando a atingir uma excelência acadêmica e a formação para o mercado de trabalho. Assim, o jovem busca se aprimorar e passa a se interessar pelos meios fornecidos pela escola, ou seja, as atividades escolares para que ele consiga atingir seu objetivo final.

Vemos que o primeiro recorte do PPP da escola, que expõe uma preocupação a respeito do foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho, aponta para uma contradição em relação ao segundo recorte, que fala da convergência de ações educativas para o mundo do trabalho, ou seja, por mais que a escola tente não vincular o ensino de maneira acentuada ao mercado de trabalho, isso acaba acontecendo, tendo em vista que os documentos oficiais direcionam a formação para o mercado, como é o caso da BNCC, ao apresentar os itinerários formativos.

A BNCC, com as normatizações postas, constitui um currículo do Ensino Médio que será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos[5] que são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho[6], que os sujeitos-alunos poderão escolher no Ensino Médio. Então, o aluno poderá "escolher" seu itinerário formativo condizente com seu projeto de vida, mas com objetos prontos a serem escolhidos, através de uma "[...] *liberdade de escolha* dentro de um processo já bastante consolidado em termos da evidência de uma escola *para todos"* (PFEIFFER, 2018, p. 02, grifos da autora), que na verdade tem o interesse em atender com qualidade ao mundo do trabalho.

Voltando-nos ao espaço estrutural da escola, observamos que possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, banheiros, cozinha, almoxarifado, arquivo, sala de multimeios, salas de aula, sala de coordenação, sala de professores, sala de diretor, pátio coberto, barracão, despensa. Não difere muito das demais escolas públicas do município em relação aos recursos técnicos e tecnológicos, pois há, conforme o PPP (2019), problemas quanto à qualidade da internet, o que dificulta realizar os trabalhos e, no laboratório de informática, os computadores são obsoletos, além de não ser em número suficiente para atender a todos os alunos.

Diante dessa situação, questionamos: como estão sendo implantadas escolas em tempo integral, buscando-se, assim, uma educação integral? As escolas recebem que tipo de incentivo para atender às orientações prescritas pelos documentos?

Ressaltamos que a equipe da escola pesquisada se desdobra para criar melhores situações de aprendizagem mesmo diante de uma estrutura que não é adequada para atender a uma clientela que fica o dia todo na escola. Apesar de a escola ser considerada por muitos como uma escola modelo da cidade, pois no ano de 2019 se destacou entre as 10 melhores colocadas no ranking das escolas Estaduais de Mato Grosso com as melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ainda enfrenta muitas dificuldades. Em conversa informal, a diretora reconheceu o trabalho da equipe escolar, que se empenhou para se adequar às mudanças trazidas pela Escola Plena, no caso, a escola em tempo integral. Assim, o ensino na escola mudou, pois além de maior tempo de permanência na escola, os professores também adequaram suas práticas com atividades diferenciadas voltadas ao Projeto

---

[5] No próximo capítulo, apresentaremos a respeito da BNCC e os itinerários formativos.

[6] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medioduvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 30 nov. 2020.

de Vida dos alunos. . No entanto, as condições da escola continuam as mesmas, ou seja, a sua estrutura não sofreu nenhuma mudança para atender melhor aos alunos. “Os resultados do trabalho poderiam ser ainda melhores se todas as necessidades fossem assistidas” – disse ela.

Após apresentarmos as condições de produção da escola, *lócus* da pesquisa, e o tipo de ensino ofertado, realizaremos, no próximo capítulo, uma análise mais aprofundada a respeito da educação integral em Mato Grosso, que teve como base o Modelo da Escola da Escolha idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

1.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa, neste estudo, são tomados como sujeitos da linguagem, que enunciam a partir da posição-sujeito que ocupam, no caso, da posição de sujeitos-alunos e da posição de sujeitos-professores da Educação Básica. Nessa circunstância, é importante ressaltar que a noção de sujeito para a Análise de Discurso é de um sujeito descentrado, que não é o dono do seu dizer:

> [...] como diz M. Pêcheux (1975), não podemos pensar o sujeito com a origem de si. Aí se estabelece o teatro da consciência segundo o qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico. Dessa interpelação do indivíduo em sujeito resulta uma forma-sujeito-histórica. Esta por sua vez sofre um processo de individualização pelo Estado e aí reencontramos o indivíduo agora não mais bio e psico, mas social, resultado de processos institucionais de individualização (ORLANDI, 2015a, p. 21).

Ainda conforme a autora, o sujeito é “[...] assujeitado à língua na história. [...] em outras palavras: para dizer, o sujeito submete-se à língua” (ORLANDI, 2015a, p. 22). Dessa forma, o sujeito tem a ilusão de controlar os sentidos de seu dizer, no entanto, ele não sabe que o sentido é determinado pela exterioridade, pela história que o atravessa e não tem o controle de como os sentidos se formam. E, conforme já mencionamos anteriormente, “[...] todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória”, sendo a memória discursiva trabalhada pela noção de interdiscurso (Ibidem, p. 25).

É com essa forma de ler o sujeito, enquanto efeito do simbólico, dividido, interpelado ideologicamente, inscrito na história, em uma memória discursiva, que compreendemos os efeitos de sentido produzidos nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, que foram convidados a responder um questionário referente ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo os professores dessas disciplinas

e alguns alunos de um 1º e um 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire.

Nessas turmas somam-se duas professoras de Língua Portuguesa e uma de Língua Inglesa. Uma das professoras de Língua Portuguesa é formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e Pós-Graduação em Linguística com Ênfase em Letramento pela Instituição ICE. Ela ministra aulas dessa disciplina há 13 anos, sendo 08 anos na Escola Deputado Bertoldo Freire. A outra professora de Língua Portuguesa também é formada em Letras, mas com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. Ela possui Mestrado em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e ministra aulas de Língua Portuguesa há 06 meses, sendo esse tempo na escola pesquisada. A professora de Língua Inglesa é formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, possui Pós-Graduação em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Instituição FAVENI e disse que não fez curso em escola de idiomas. Ela ministra essa disciplina há 05 anos, sendo 01 ano na escola Deputado Bertoldo Freire.

Optamos por não trabalhar com todos os alunos, então aleatoriamente foram escolhidos 05 alunos de cada turma, somando 10 alunos. A escolha por um 1º e um 3º Ano se justifica por serem alunos que estão iniciando e terminando o Ensino Médio. Assim, poderemos analisar como é o olhar desses alunos com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em diferentes estágios. A idade dos alunos varia entre 15 e 18 anos.

1.4 Arcabouço teórico-analítico e procedimentos metodológicos

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise dos discursos dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para compreender em que medida os documentos curriculares PCNEM (2000), PCN+EM (2002), OCNEM (2006) e BNCC (2018), que apresentam normatizações a serem seguidas, afetam a prática escolar.

Nossa pesquisa se filia à teoria da Análise do Discurso (AD) de linha materialista, formulada por Michel Pêcheux, na França, na década de 60 e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil, a partir da década de 70.

Conforme Maldidier (2003), o projeto de Michel Pêcheux nasceu sob o signo da articulação da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, questionando a

transparência da língua, da história e do sujeito. Sendo a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, incluindo, então, a ideologia; e por fim, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos. Não deixando de lado que todos esses elementos estão permeados por uma teoria não subjetiva do sujeito de ordem psicanalítica, uma vez que o sujeito é afetado pelo inconsciente (PÊCHEUX, 2014b).

No entanto, de acordo com Orlandi (2015a), não se trata de fazer uma adição ingênua ou uma mistura dos três campos para se chegar a uma teoria do discurso. A Análise de Discurso constitui-se, então, no entremeio entre a Linguística e as Ciências Sociais, deslocando a dicotomia entre língua e fala e propondo uma relação não dicotômica entre língua e discurso. Saussure concebeu a língua como social, enquanto um sistema com sua organização e funcionamento; e a fala como ocasional, histórica, individual e variável. Assim, ao separar língua e fala, separa-se ao mesmo tempo o que é social e o que é histórico, enquanto que na relação não dicotômica língua e discurso, no discurso há o social e o histórico indissociado. Passa-se, nessa perspectiva, a buscar uma compreensão da linguagem não mais centrada apenas na língua, um sistema ideologicamente neutro, mas na linguagem enquanto discurso, que é o objeto de estudo da Análise de Discurso (ORLANDI, 2015a).

A palavra *discurso*, etimologicamente falando, alude a processo, a percurso, a movimento. O discurso é definido como efeito de sentido entre interlocutores e refere-se à linguagem em movimento (PÊCHEUX, 2014a). Não há discurso sem sujeito. É por isso que a AD não trabalha com a língua como um sistema abstrato, mas com maneiras de significar, com homens falando:

> Portanto, o sujeito e a situação que tinham sido postos para fora da análise linguística, contam fundamentalmente para a análise de discurso. Mas este sujeito e esta situação contam na medida em que são redefinidos discursivamente como partes das condições de produção do discurso. Daí dizemos que na análise de discurso não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade (ORLANDI, 2015a, p. 17).

Com efeito, o discurso tem relação com sua exterioridade, sendo esta ideológica e/ou histórica, considerando sempre suas condições de produção, assim, faz-se necessário que o analista leve em consideração que a historicidade do discurso, segundo essa linha teórica, está intimamente vinculada às suas condições de produção, que segundo Orlandi (2015a, p. 17), "[...] incluem pois os sujeitos e a situação". Conforme a autora, a situação pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Por sentido estrito compreende-se "[...] as

circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato". Enquanto que, "[...] no sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo". De acordo com a autora, para fins de explicação, podemos separá-los, mas em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente. Sob essa ótica, podemos dizer que ao nos reunirmos com as professoras e os alunos e aplicarmos o questionário temos a situação imediata, no entanto, as respostas dadas não estão desvinculadas da situação no sentido amplo, que compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, em "[...] que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder" (ORLANDI, 2015a, p. 17). Lembrando que das condições de produção fazem parte ainda a memória discursiva, o interdiscurso.

O interdiscurso significa os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e que circulam na sociedade; saberes que existem antes do sujeito, ou seja, "[...] quando enunciamos há [...] formulações já feitas que presidem nossa formulação e formam o eixo de constituição do nosso dizer". No entanto, essas formulações foram feitas e esquecidas, por isso é que "[...] a memória discursiva é constituída pelo esquecimento" (ORLANDI, 2015a, p. 24-25). Assim, os sujeitos-professores e sujeitos-alunos, participantes da pesquisa, são afetados pelos discursos produzidos pelas políticas do Estado, no caso desta pesquisa, os PCNEM, PCN+EM, OCNEM e BNCC, e acabam por reproduzir um discurso sobre esses documentos e o ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que circula na sociedade, um já dito e esquecido e que, no entanto, o constitui em suas memórias. Então, esses discursos sobre esses documentos e a prática de ensino são retomados e repetidos por esses sujeitos, pois "[...] falamos com palavras que já têm sentido" (ORLANDI, 2008, p. 47). Tudo isso vai depender também da posição que esses sujeitos ocupam, pois conforme Orlandi (2002), não existe um discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois o sujeito sempre se inscreve em uma ideologia, marcando suas posições no discurso. Esses sujeitos do discurso, de acordo com Pêcheux (2014b, p. 82), não estão representados fisicamente, mas sim, socialmente, uma vez que configuram seus lugares pela estrutura social geral, como a posição de professor, posição de aluno etc. No discurso, as relações entre esses lugares se acham representadas pelas formações imaginárias:

> [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

Ainda, segundo o autor, todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias e, então, ele as designa da seguinte maneira:

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

Pêcheux (2014b, p.84) ainda lembra que em todo processo discursivo o emissor pode antecipar as representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.

Nesse mesmo viés, ao responderem ao questionário, os sujeitos participantes da pesquisa, tanto os professores quanto os alunos, se instalam "[...] no jogo das formações imaginárias que presidem todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso [...]" (ORLANDI, 2015a, p. 18). Assim, nas respostas apresentadas ao questionário, poderemos observar no discurso desses sujeitos a imagem que o professor atribui a si, a imagem que ele atribui aos alunos e a imagem que ele atribui aos documentos legais e a prática de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Da mesma forma, observaremos a imagem que os alunos atribuem a si, aos professores e ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Como apresentou Pêcheux (2014b), convém ressaltar que esses sujeitos se colocam na posição de seu interlocutor, antecipando-lhe a resposta e ajustando seu dizer a seus objetivos. Com isso, na prática discursiva, fazem parte a antecipação e também as relações de sentido, em que o que dizemos tem relação com outros dizeres e isso faz parte dos efeitos de sentido do nosso dizer (ORLANDI, 2015a).

Diante do exposto, Orlandi (2002, p. 42) afirma que:

> O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições.

Assim, é preciso referir os dizeres dos professores e alunos às suas condições de produção, que funcionam sob determinados fatores: relação de sentidos, antecipação, e relação de força, sendo esses mecanismos de funcionamento do discurso que repousam nas formações imaginárias. No que diz respeito às relações de força, podemos dizer que as palavras ganham diferentes sentidos a partir da posição que o sujeito ocupa, ou seja, se o sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno (ORLANDI, 2002).

Ainda no processo da análise é necessário estabelecer as relações que esses dizeres mantêm com sua memória e também remetê-los a uma formação discursiva, pois o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

Essa noção está intimamente relacionada à de formação discursiva que se define como "[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta classes, determina o que pode e deve ser dito [...]" (PÊCHEUX, 2014a, p. 147).

Ainda de acordo com o autor, aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro. Então, as palavras ganham sentido de acordo com as formações discursivas em que se inscrevem. Dessa forma, palavras iguais podem significar diferente ao se inscreverem em formações discursivas diferentes. Sendo assim, as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.

Assim, o conceito de formação discursiva traz para essa discussão também a ideia de formação ideológica, pois uma só existe através da outra. A respeito das formações ideológicas, Pêcheux (2014a, p. 132) expõe que:

> [...] a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem caráter 'regional' e comportam posições de classe: os 'objetos' ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a 'maneira de se servir deles' – 'seu sentido', isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de

> classe aos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de lutas de classes) na Ideologia.

A Análise de Discurso parte do princípio de que não há realidade sem ideologia, não sendo ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. A linguagem é, dessa forma, o lugar de materialização da ideologia.

Nesse contexto, conforme Orlandi (2002, p. 48), "[...] enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido". Dito de outro modo, para que a língua, ou seja, esses dizeres façam sentido, é preciso também que a história intervenha, pois "[...] o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história" (Ibidem, p. 47). Assim, na análise de discurso, a historicidade "[...] faz com que os sentidos sejam os mesmos e que também eles se transformem" (Ibidem, p. 80). Isso porque o sentido é uma relação determinada do sujeito inserido na história através da prática social. Nesta pesquisa, buscamos, então, dar visibilidade às diferentes vozes que se entrelaçam nos discursos de sujeitos professores e alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Cabe ressaltar, ainda, que Orlandi (2008) apresenta o *discurso sobre* como um discurso que faz falar de discursos outros, ou seja, constituído de diferentes vozes, pois é no *discurso sobre* que se trabalha, conforme a autora, o conceito de polifonia.

Costa (2014, p. 33) ao analisar os *discursos sobre a* milícia, associa o *discurso sobre* com "[...] a interpretação e com as formações imaginárias em torno das relações sociais, que funcionam no discurso das representações dessas relações na história de uma formação social". E tomando as considerações de Mariani (1996, p. 64), que formulou: os *discursos sobre* são "[...] discursos intermediários, pois ao falarem de um *discurso de* (discurso-origem), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja", Costa (2014, p. 34) afirma: "[...] o *discurso sobre* constitui uma interpretação, ou melhor, ao se situar entre um discurso-origem e um interlocutor, ele resulta de uma interpretação; ao mesmo tempo, ele intervém na construção imaginária do interlocutor, do sujeito e do dizer".

A partir dessa compreensão teórica, entendemos que os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos enunciam do lugar que ocupam e apresentam uma interpretação dos documentos curriculares e da prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo que essa interpretação é afetada pelas formações imaginárias, pelas projeções referentes ao

ensino dessas línguas. Enquanto isso, temos, então, o *discurso do*, o discurso-origem, que seriam os *discursos dos* documentos oficiais.

A pesquisa realizada na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire ocorreu no final do ano de 2019 e início de 2020. Ainda em 2019, o primeiro contato ocorreu com a coordenadora, que respondia pela diretora que, na época, encontrava-se em férias. A coordenadora nos recebeu com entusiasmo e empatia e contribuiu para que a pesquisa fosse realizada. Posteriormente, em janeiro de 2020, nos encontramos com a diretora, que também nos atendeu com atenção e se mostrou disposta a contribuir com a pesquisa. Então, nesse mesmo período, após nos reunirmos com a diretora e a coordenadora, fizemos uma reunião com as professoras, situando a respeito da pesquisa e enfatizando a respeito da importância de suas participações. As professoras concordaram em participar e se mostraram receptivas. Durante a reunião, apresentamos a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Duas professoras responderam ao questionário, com a minha presença, na sala dos professores, e outra professora pediu se poderia levar para casa e, então, me enviou as respostas por e-mail. Foi possível perceber que as professoras se sentiram à vontade e, de forma descontraída, trocamos experiências a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Como eu disse anteriormente, já ministrei aulas nessa escola no período de 2003 a 2007, como professora substituta. Então, tive a oportunidade de trabalhar com uma das professoras de Língua Portuguesa, enquanto que a outra eu conheci há pouco tempo, mas não ministramos aulas juntas. E a professora de Língua Inglesa eu não a conhecia.

É importante ressaltar, também, que escolhi essa escola buscando a neutralidade no trabalho, tendo em vista que ministro aulas em outra escola da cidade e que, também, nunca ministrei aulas para esses alunos participantes da pesquisa.

Posteriormente, ainda em janeiro do ano de 2020[7], fizemos uma reunião com os pais e os alunos, que foram escolhidos aleatoriamente, e entregamos o TCLE para os maiores de idade, incluindo pais e alunos, e o Termo de Assentimento para os menores. Após explicarmos a respeito da pesquisa, colhemos as assinaturas. Em outro momento, em um período de aula, uma das professoras, a pedido meu, foi até um primeiro e um terceiro ano e convidou os cinco alunos de cada série para irem à biblioteca responder às questões. Então, expliquei a respeito da importância da pesquisa, buscando deixá-los bem à vontade. Foi

[7] Esse período no calendário escolar regular corresponde às férias, no entanto, nesse tempo estava ocorrendo reposição de aulas devido à greve ocorrida anteriormente.

possível observar que os alunos demonstraram interesse em responder às questões. E, enquanto respondiam, não houve contato entre eles. Isso não foi uma exigência da pesquisa, mas observei que eles não se comunicaram no momento em que estavam respondendo, talvez tenham associado esse momento com as avaliações prescritas pelo Estado e reproduzido esse gesto de se sentarem separados.

Os questionários (Quadro 1, 2 e 3 no terceiro capítulo) foram compostos por dez questões para as professoras de Língua Portuguesa, onze para a professora de Língua Inglesa e treze para os alunos. As questões foram abertas, para que os participantes pudessem responder discursivamente. Nos questionários aplicados, tivemos como objetivo levantar alguns aspectos sociais constitutivos das condições de produção do discurso dos professores e dos alunos e investigar como eles compreendem as condições de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no contexto escolar.

Após janeiro de 2020, os alunos entraram de férias e, em março de 2020, no caso, os alunos do primeiro ano retornaram à escola por um período muito curto, pois as aulas foram suspensas por causa da pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV2[8]. Com as escolas fechadas, o ensino passou a ser de maneira remota. Desde então, não tivemos mais contato com os alunos e os dados da pesquisa foram colhidos apenas com as informações extraídas do primeiro e único questionário aplicado. No decorrer da pesquisa, quando surgiam dúvidas em relação às políticas de ensino que foram e/ou estão sendo implantadas na escola, no caso, a Escola Integral, o Novo Ensino Médio e a BNCC, entramos em contato por telefone com a coordenadora da escola, que sempre respondeu prontamente nossas perguntas.

Diante do exposto, como já dissemos, as condições de produção do discurso dos participantes da pesquisa na aplicação dos questionários constituíram-se em momentos de explicações e conversas informais, de modo que os sujeitos se sentissem confortáveis. Assim, com as condições de produção, compreendemos os sujeitos e a situação: quem produziu o discurso, quando, onde e por que, e a memória sobre aquilo que já foi dito anteriormente, incluindo, também, o contexto sócio-histórico e ideológico. E, também, as posições discursivas dos sujeitos professores e alunos que enunciam são determinadas ideologicamente, de acordo com as condições de produção em que se dão.

Conforme apresentamos, anteriormente, as condições de produção funcionam sob determinados fatores: relação de sentidos, relação de força e formações imaginárias. Dessa forma, é importante recorrermos novamente às reflexões de Pêcheux (2014a, p. 82) de que

[8] Logo à frente, falaremos mais a respeito da pandemia e suas consequências para a educação.

“[...] todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias”. Assim, de acordo com as condições de produção do discurso, ou seja, no momento da aplicação dos questionários – apoiados na ideia de que são as imagens que funcionam no discurso, de que o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem – compreendemos que há um imaginário dos sujeitos-professores e dos sujeitos-alunos ao responderem ao questionário, considerando, por exemplo, a imagem que os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos têm em relação a si mesmos, ao pesquisador e à pesquisa que está sendo proposta. E o pesquisador, ao explicar a respeito da pesquisa e aplicar os questionários, também tem uma imagem de si e dos participantes da pesquisa. Assim, “[...] os interlocutores fazem projeções sobre si e sobre o outro, e a partir destas projeções constituem suas relações de sentido, e se posicionam nestas relações” (SANTANA; MELO E COSTA, 2014, p. 04). Ainda de acordo com os autores:

> Trata-se, antes, de tentar compreender o funcionamento de discursos, a atualização de memória, acontecimentos que irrompem e, por isso mesmo, produzem deslocamentos sobre as identificações de quem se dispõe a escutar. Se, discursivamente, dizer é dizer de si em movimento, ouvir, por correspondência, é também permitir-se deslocar nas/das filiações prévias ocupadas pelo analista (Ibidem, p. 03).

Isso implica dizer que o nosso material de análise não se dá como algo pronto, mas resulta de uma construção nossa enquanto analista. Assim, na formulação, aplicação e análise do questionário é possível haver deslocamentos, equivocidades e contradições, pois não é possível conceber a língua fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos, sem considerar a polissemia ou a incompletude da linguagem. A esse respeito, conforme Orlandi (1998, p. 18-19) “[...] na linguagem não há completude e os processos permanecem abertos assim como também os sujeitos e os sentidos estão sempre em movimento: fluindo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente”.

Conforme a autora, o que funciona no jogo entre o mesmo e o diferente é o imaginário na constituição dos sentidos, é a historicidade na formação da memória. Então ela apresenta:

> A. O Mesmo: apesar da variedade da situação e dos locutores, há um retorno ao mesmo espaço dizível (Paráfrase);
> B. O Diferente: nas condições de produção imediatas (locutores e situação) há no entanto um deslocamento, um deslizamento de sentidos (Polissemia) ORLANDI (1998, p. 15).

A autora complementa que há, no caso B, a produção de efeitos metafóricos, transferência de sentidos, ressignificação. E que isso é trabalho da memória. Para compreender o movimento contraditório entre paráfrase e polissemia, de acordo com Orlandi (1998, p. 15-16) deve-se considerar:

> [...] as condições de produção no sentido lato, que põem em jogo não só a relação entre a situação e os locutores, mas destes com a exterioridade (historicidade, interdiscurso). Essa relação com a memória é constituída pela ideologia, seus efeitos, sem os quais não é possível apreender a relação entre o mesmo e o diferente, dado o fato de que, apenas no nível do que aparece (se apresenta como), não é possível distinguir entre esses dois processos.

O gesto de interpretação também é concebido como lugar de contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já dito) e pelo deslocamento (historicização). E a interpretação se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso), sendo que no arquivo a repetição se estabiliza, enquanto que no interdiscurso o sentido pode vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 1998).

Nesse sentido, realizamos nesta pesquisa um gesto de interpretação, que possibilita o trabalho da memória e deslocamentos de sentidos, pois "[...] o trabalho do analista do discurso em sua escuta é explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação dos sujeitos com sua memória" (ORLANDI, 1998, p. 12).

Quanto aos procedimentos metodológicos realizados, optamos pela pesquisa descritiva e interpretativa, em que interpretamos, analisamos e descrevemos, pautados na teoria da Análise de Discurso francesa, sendo que não pode haver descrição sem interpretação. Dessa forma, a teoria nos permitiu produzir gestos de interpretação diante dos efeitos de sentidos produzidos em relação ao discurso dos sujeitos-professores e sujeitos alunos sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Médio e, também, sobre o modo como os documentos oficiais orientam esse processo. Cabe esclarecer que a interpretação é um gesto, que intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade (ORLANDI, 2013b), no qual está envolvido tanto o analista quanto o sujeito enunciador. Assim, ao analisar o discurso, o analista também é envolvido no gesto de interpretação. É importante ressaltar que a interpretação dos resultados apresentados a partir da compreensão do pesquisador será sempre diferente tendo em vista a questão posta por ele, a maneira como considera o material, seus objetivos e seu campo teórico. Dessa forma, há

ineditismo em cada análise, sendo que o objeto da análise é inesgotável face à possibilidade da compreensão dos processos discursivos possíveis. Com a análise não se objetiva interpretar o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo em seu modo de significar (ORLANDI, 2013b).

Assim, entendemos que os discursos materializados nos textos que temos para análise, no caso, as respostas dadas por professores e alunos ao questionário aplicado e alguns recortes dos documentos oficiais, nos possibilitarão compreender os processos de significação construídos, bem como detectar os gestos de interpretação que neles se inscrevem. Visamos, portanto, mostrar como os discursos de professores e alunos funcionam produzindo efeitos de sentido.

Nesse contexto, vale destacar as observações de Orlandi (2002, p. 62), que sustenta que "[...] um dos primeiros pontos a considerar, se pensarmos a análise, é a constituição do *corpus*". A autora relata que a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. Pois, na escolha do objeto, funcionam primeiramente as ferramentas teóricas.

Segundo Orlandi (2002), a análise é um processo em que, primeiramente, se estabelece o *corpus,* que se organiza de acordo com a natureza do material e com a pergunta (ponto de vista). Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para "reger" a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo. Conforme a autora, "[...] o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção" (ORLANDI, 2001, p. 55). Seguindo ainda o raciocínio da autora, esta forma de análise visa não interpretar o texto, mas compreender como ele produz sentido (ORLANDI, 2012).

Sob essa perspectiva, ao analisar discursos, para se chegar a um objeto discursivo, em primeiro lugar, deve-se converter a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como aparenta existir) em objeto teórico, definido pelo *corpus* e que já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial. Assim, inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, fazendo recortes e incidindo em um primeiro trabalho de análise, retomando conceitos, sendo necessária a consulta constante entre teoria e consulta ao *corpus* e análise, sendo que esse procedimento ocorre ao longo de todo o trabalho. Esse percurso, então, nos faz passar do texto ao discurso, e deste para o processo discursivo. Nesse contexto,

> [...] começamos a observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise. A partir desse momento estamos em condição de desenvolver a análise, a partir dos vestígios que aí vamos encontrando,

> podendo ir mais longe, na procura do que chamamos processo discursivo (ORLANDI, 2002, p. 67).

Dessa forma, nesta pesquisa, em um gesto de leitura/interpretação, ao aprofundar a análise, buscaremos atingir, assim, em uma segunda fase, o processo discursivo. Então, passamos ao mesmo tempo de delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se constituem os sentidos e os sujeitos. Então, ao analisarmos o *corpus* coletado a partir do questionário aplicado a professores e alunos, observaremos o modo como esses sujeitos (se) significam (n)o espaço escolar. Como nos aponta Orlandi (2002, p. 67):

> Entre as inúmeras possibilidades de formulação, os sujeitos dizem x e não y, significando, produzindo-se em processos de identificação que aparecem como se estivessem referidos a sentidos que ali estão, enquanto produtos da relação evidente de palavras e coisas. Mas, como dissemos, as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua.

Com isso, na análise, procuraremos desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ter sido dito daquela maneira, que esses dizeres a respeito do ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa não são inéditos, são dizeres que são reproduzidos na história, já ditos e esquecidos, que constituem a memória do dizer.

1.5 Eis que no meio da pesquisa surge uma pandemia!

É importante apresentarmos, mesmo que brevemente, a respeito da pandemia do novo coronavírus, que a partir do final do ano de 2019 e, ainda hoje, em 2021, continua causando pavor à população, com incertezas em relação ao futuro.

O primeiro caso da pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019[9]. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático e, depois, por outros países. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia.

Toda essa situação gerou grandes impactos na educação tanto para estudantes quanto para instituições de ensino em todo o mundo. Diante do risco representado pelas

---

[9] Disponível em: https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/. Acesso em: 03 maio 2021.

aglomerações, comuns na educação presencial, as aulas foram suspensas para evitar o contágio e o aumento nos casos de Covid-19. Assim, as tecnologias digitais e o ensino a distância se tornaram aliados no ano letivo de 2020 e em 2021, pois com o fechamento das instituições de ensino, toda a dinâmica das aulas teve de ser repassada ao ambiente virtual.

Nesse contexto, conforme Dias (2010), vivemos na nova Sociedade da Informação com o avanço das tecnologias digitais no cotidiano de nossas cidades, que mudam em sua organização e em seu próprio planejamento, sendo concebidas como cidades digitais. Conforme a autora:

> No Brasil, a Sociedade da Informação começa a ser idealizada em 1996 pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. Em 1999, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) criou um Grupo de Implantação do Programa Sociedade da Informação. Esse programa foi lançado oficialmente pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, através do decreto de dezembro de 1999 (DIAS, 2010, p. 44).

No que diz respeito à internet, a autora apresenta que:

> A Internet, em sua complexa história tem um desenvolvimento acelerado a partir da década de 90, com a invenção da web que, segundo Loveluck (2018), também respondia a interesses capitalísticos. É a partir desse período que a Sociedade da Informação começa a se materializar, nas palavras de Loveluck (2018, p. 114), na promoção das “supervias da informação” (DIAS, 2020, p. 161).

Enquanto isso, nas escolas, mesmo que lentamente, a forma de produção dos saberes também foi afetada pelas tecnologias digitais. Os PCNEM, PCN+EM e OCNEM já tratavam a respeito das tecnologias digitais e da inclusão digital. Mas dadas as condições de produção da Sociedade da Informação em que vivemos, a BNCC dá mais destaque às tecnologias digitais, diante da necessidade de formar sujeitos com habilidades específicas para o mundo digital. Assim, a BNCC incentiva o uso das plataformas digitais, enquanto os outros documentos focavam mais nos letramentos.

No entanto, o contexto da pandemia veio contrapor a textualidade desses documentos, em que toda a comunidade escolar enfrentou uma transição apressada para o universo digital e, na maioria das escolas, sem a estrutura adequada para que o ensino remoto produzisse resultados de qualidade. Assim, conforme Dias (2010), para se atingir a universalização e a democratização do acesso à internet, visando a uma inclusão digital

conforme apresentam os documentos oficiais, é imprescindível considerar também a infraestrutura da escola.

Nesse contexto, professores e alunos também enfrentaram barreiras, como a desigualdade no acesso à internet, a smartphones ou computadores, sendo que os efeitos foram sentidos em maior escala pelos estudantes e professores da Educação Básica pública. Com isso, o cenário mundial diante da pandemia reforçou a exclusão de estudantes das famílias mais pobres e de grupos específicos, como aqueles que vivem em ambiente rural, em que o acesso à internet ainda é precário, situação de muitos alunos do município de São José dos Quatro Marcos – MT. Vale ressaltar que a internet, ao possibilitar as aulas remotas, torna-se muito relevante, pois permite o compartilhamento de informações e a comunicação entre a escola, pais e alunos, sendo a única opção para a continuação das aulas nesse tempo de isolamento social. No entanto, como já dissemos, uma parcela expressiva dos estudantes não conta com acesso à rede, smartphones ou computadores, caracterizando o primeiro grande desafio para as escolas e professores.

Desse modo, cumprir com o calendário programado pelas escolas se tornou inviável diante da pandemia, o que desencadeou uma resposta por parte do atual governo federal, presidente Jair Messias Bolsonaro que, através da Medida Provisória nº 934 de 1º de Abril de 2020[10], estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior. Conforme a referida Lei, no que se refere à Educação Básica, o ensino fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Ou seja, conforme informações do Portal Senado Notícias[11], segundo essa Medida, tendo o texto aprovado pela Câmara dos Deputados, os estabelecimentos de educação infantil (até 4 anos de idade) serão dispensados de cumprir os 200 dias obrigatórios do ano letivo e também a carga mínima de 800 horas, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996). Já as escolas de Ensino Fundamental e Médio terão de cumprir essa carga horária, embora possam distribuí-la em menos dias letivos que os 200 obrigatórios, o que também deve ocorrer no Ensino Superior, respeitando a grade curricular

---

[10] Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 04 maio 2021.

[11] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/08/chega-ao-senado-mp-que-flexibiliza-dias-letivos-obrigatorios-na-educacao#:~:text=Chega%20ao%20Senado%2C%20nesta%20quarta,da%20pandemia%20de%20covid%2D19. Acesso em: 04 maio 2021.

de cada curso. A ampliação da flexibilização das regras na educação infantil, que fica desobrigada de cumprir carga horária e dias letivos, foi uma das principais alterações feitas pelos deputados ao texto. Por ter sido modificada, a MP tornou-se o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 22/2020. O Conselho Nacional de Educação (CNE) deverá editar diretrizes nacionais para implantar as regras, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sem prejuízo da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Mesmo que essa informação acima, retirada do Site Portal Senado, aborde a respeito dessas mudanças sem prejuízo da qualidade do ensino e da aprendizagem, ao contrário disso, os prejuízos já são visíveis, pois essa situação pandêmica veio escancarar a realidade de nossas escolas, apontando ainda mais a desigualdade social. Nesse sentido, Dias (2020), ao dar destaque ao modo como o digital é tomado no Ensino, relativamente à sua organização, apresenta que toda organização é determinada por uma discursividade que pode furar. Assim, enquanto esses documentos, principalmente a BNCC, celebram o uso das tecnologias no ambiente escolar, muitas vezes, culpabilizando o professor pela falta de êxito em atividades que utilizem recursos técnicos e tecnológicos, o ensino remoto trouxe à tona a total falta de infraestrutura das escolas e as condições precárias dos alunos para o acesso à internet, smartphones e computadores[12]. Conforme Dias (2010), a exclusão digital foi sempre um empecilho para a implantação da Sociedade da Informação e do governo eletrônico no Brasil. Nesse sentido, torna-se fundamental que a inclusão social passe a um primeiro plano, uma vez que o jogo político e econômico, do qual o governo eletrônico é parte, conclui que sem um mínimo investimento na inclusão social, não seria possível falar em inclusão digital.

[12] Trataremos mais a respeito dos documentos oficiais e do uso das tecnologias digitais nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO INTEGRAL

Neste capítulo, descrevemos as condições de produção de algumas políticas públicas educacionais, tais como os PCNEM (2000), os PCN+EM (2002), as OCNEM (2006) e a BNCC (2018) do Ensino Médio, objetivando analisar as relações de paráfrase e polissemia, dadas as diferentes condições em que esses documentos foram produzidos, para compreendermos em que medida ocorre a (re)produção de uma discursividade sobre a educação pautada em uma nova proposta curricular que nem sempre se configura desse modo, ou seja, dadas as condições de produção desses documentos – abarcando os sujeitos e a situação, intervindo, também, a memória discursiva, algo já dito antes – buscamos entender como a textualidade da BNCC se constitui em uma paráfrase dos documentos anteriores.

Em seguida, apresentamos como se deu a Reforma do Ensino Médio e, consequentemente, o ensino em tempo integral, analisando o discurso sobre/da educação integral no/para o Estado de Mato Grosso. Assim, analisamos a respeito da Escola da Escolha, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Escola Plena, que é o tipo de ensino ofertado pela escola onde realizamos a pesquisa.

Cabe destacar que explicitamos em nosso gesto de descrição desses documentos algumas compreensões já realizadas por alguns autores que analisa(ra)m as políticas de públicas de ensino e que muito têm contribuído para a produção do conhecimento nessa área de pesquisa. Dentre esses autores, podemos citar Pfeiffer (2010), Pfeiffer e Grigoleto (2018), Silva (2017), Przylepa (2015) e Bressanin (2018).

2.1 Das condições de produção dos documentos curriculares

No fazer político do país, temos a produção do efeito de um eterno recomeço no que diz respeito à publicação de vários documentos curriculares, e que é marcado pelo funcionamento recorrente e excessivo de nomeações/siglas. Assim, vários documentos com o intuito de nortearem a prática docente foram homologados e, nesta pesquisa, destacamos os PCN, os PCN+, as OCN e, atualmente, a BNCC, todos do Ensino Médio. Analisaremos se essas Políticas Públicas de Educação instalam-se de modo a se autorizarem como inovação ou conforme observaremos na análise das formulações dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores,

participantes da pesquisa, se elas vão dizendo mais do mesmo. Dessa forma, na escuta desses sujeitos, analisaremos a relação entre o dizer da lei e a prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

E, ainda, buscaremos analisar se a cada "novo governo", uma "nova política" vem sempre assegurada com o objetivo de acabar com os problemas do ensino, pois a política partidária do país, que polariza disputas que vão além dos interesses e necessidades da educação, tem produzido uma renomeação constante, mas os documentos, conforme a pesquisa buscará mostrar, parecem ser paráfrases dos anteriores, embora se anunciem como uma novidade que veio para salvar o ensino. A esse respeito, conforme Orlandi (2002, p. 36) todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos, sendo que não há paráfrase sem polissemia e vice-versa. Então a autora explica que "[...] os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória". Retomamos o conceito de memória discursiva que é apresentado por Orlandi (2015a, p. 24) como "[...] trabalhada pela noção de interdiscurso: 'algo que fala antes, em outro lugar e independentemente'. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo o dizer".

Segundo a autora, a paráfrase representa, assim, o interdiscurso, o retorno aos mesmos espaços do dizer. Observamos, então, esse retorno, essa repetição na textualidade das políticas públicas educacionais, com destaque à BNCC, que se diz inovadora, mas acaba retomando o que já foi dito por outros documentos, como os PCNEM, os PCN+EM e as OCNEM, conforme poderemos observar no decorrer da análise.

No entanto, quando descrevemos as condições de produção da BNCC, que foi escrita em outras condições em relação aos documentos anteriores, temos uma produção que se apresenta (a si mesma) como nova, dentro de um domínio de condições de produção diferentes, mas dentro desse movimento de instalação desse "novo" há repetição, pois a BNCC retoma um pré-construído, ou seja, retoma sentidos do interdiscurso sobre o ensino. E para produzir o "novo" é preciso retomar o "velho". Nesse sentido, "[...] na polissemia o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco" (ORLANDI, 2002, p. 36). Não há como não existir polissemia, pois as condições de produção nunca serão as mesmas, temos a ilusão de produzir o novo, mas mesmo quando pensamos que estamos produzindo o novo, há repetição.

Dito de outro modo, a polissemia está para as condições de produção, que são outras, assim como a paráfrase está para o interdiscurso, pois só há paráfrase porque retomamos

sentidos do interdiscurso. A esse respeito, conforme Orlandi (2002, p. 36), é assim que as palavras dos sujeitos adquirem sentido,

> [...] é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre e de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras.

Diante do exposto, no que se refere ao mesmo e ao diferente, traremos brevemente as condições de produção da implantação dos PCNEM, dos PCN+EM, das OCNEM e da BNCC do Ensino Médio, conhecendo os governos que ocupavam o poder na época e um pouco de suas políticas e, também, a divisão das disciplinas, no que se refere à Língua Portuguesa e à Língua Inglesa, apresentadas por esses documentos para o currículo escolar, pois conforme Orlandi (2007, p. 08) "[...] quando pensamos em políticas de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos".

Começaremos a apresentar as condições de produção dos PCN, que são documentos que foram criados no intuito de nortearem a prática docente por meio de orientações relacionadas a cada disciplina e estabelecer uma base nacional comum nos currículos. Conforme as condições da época, o governo presidencial foi Fernando Henrique Cardoso, com dois mandatos, 1º mandato (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002), em que efetivou o Plano Real, privatizou várias estatais brasileiras e implantou a política neoliberal. Foi também um dos fundadores do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) [13].

No primeiro mandato, FHC (como ficou conhecido) deu continuidade ao processo de reformas estruturais com a finalidade de evitar a volta da inflação, procurando deixar a economia estável. Durante esse mandado, o presidente pautou pela privatização de várias estatais brasileiras. Enquanto que, no segundo mandato, não houve grandes investimentos nas reformas estruturais (privatizações). No entanto, ocorreram algumas reformas no setor da Educação, sendo aprovadas no ano de 1996 as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), e posteriormente foram criados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Básico[14]. Esse governo buscava a modernização e precisava do preparo da mão de obra para suprir as necessidades empresariais, reforçando, com isso, à universalização da escolarização básica, a

[13] Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.
[14] Idem.

formação em serviço e a reciclagem do trabalhador, para tanto, incentivou a relação entre empresa e escola (PRZYLEPA, 2015).

Essa reforma educacional dos anos 90 ocorreu em um momento de crise do Estado, no auge do processo de reestruturação do capitalismo. E, então, o neoliberalismo surgiu paralelamente ao processo de reconstrução da democracia no Brasil, em que o Estado precisaria ser reformado para entrar na economia globalizada[15], tudo isso com um discurso de igualdade de direitos entre os cidadãos, conforme posto na textualidade dos documentos. Como já dissemos, houve, também, a transferência da centralidade burocrática estatal para a esfera privada, o que ocorreu sem a mediação da democracia ou igualdade.

A esse respeito, Orlandi (2010), ao tratar da representação de uma sociedade como a capitalista, expõe pelo menos duas formas de pensá-la, sendo em termos de sua verticalidade – sociedade de classes – em que há uma ilusão na relação inclusão/exclusão, em que o sujeito pode subir na vida, se enriquecer por meio da educação, disciplina, competência, esforço próprio etc. Ou em termos do que é horizontal, em que o sujeito está dentro – e tem sua colocação, seu lugar – ou está fora. Não há mais inclusão/exclusão, mas segregação. Há a luta heroica do sujeito para ter um lugar qualquer.

Nesse contexto, a produção de conhecimento, passou também a ser lugar de segregação e, então, a imposição do poder do Estado e as características do modelo capitalista, ou seja, as medidas neoliberais converteram a educação em mercadoria, em que os principais objetivos apresentados por esses documentos são a excelência, a produtividade e a competência, que os sujeitos devem alcançar para subir na vida, ter um lugar melhor, mas na verdade o maior pretexto era e ainda continua sendo, conforme as políticas educacionais, formar os sujeitos para atender com qualidade ao mercado de trabalho. Nesse sentido, segundo Pfeiffer e Grigoleto (2018, p. 08), esses documentos curriculares refletem "[...] uma política educacional de Estado que estabelece lugares e sentidos para o ensino dentro de uma formação ideológica neoliberal na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação para o trabalho".

Ainda no que diz respeito ao processo de elaboração dos PCN, de acordo o documento "Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais"[16], na parte "Breve Histórico"[17], pode-se observar que a reforma educacional, que ocorreu ao longo de duas décadas no Brasil, partiu da participação de nosso país na Conferência Mundial de Educação

---

[15] Idem.
[16] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.
[17] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

para Todos, no ano de 1990, em Jontiem, na Tailândia, que resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa conferência foi convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), pela UNICEF (United Nations Children's Fund — Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, resultando em posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. O documento explica que a organização curricular se dá com o Plano Decenal de Educação. Isso porque, de acordo com a Constituição de 1988, existe a necessidade de o Estado elaborar parâmetros que sejam claros no campo curricular, a fim de orientar as ações educativas do ensino obrigatório em busca de qualidade e melhoria às escolas.

Nas propostas curriculares, então, intervém um modo de produção dominante, capitalista, ditando as possíveis práticas pedagógicas a serem seguidas pelas escolas que atendam às necessidades do momento. Esse funcionamento ganha sentido no contexto histórico-social em que está inserido, pois as condições de produção — históricas e sociais — são as responsáveis pelos sentidos, já que esses nunca existem independentemente (PÊCHEUX, 2014a).

Assim, conforme esse documento de “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, as condições de produção da elaboração dos PCN se deram em meio à reforma no ensino nos anos de 1990, que foi instaurada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996:

> Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos [...] a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática [...] (BRASIL, 1997, p. 14).

Os parâmetros teriam uma base nacional comum e outra parte diversificada a ser complementada pela escola. Nesse contexto, nos anos de 1997/1998 foram publicados os PCN do Ensino Fundamental, e nos anos 1999/2000, os PCN do Ensino Médio que, nesta pesquisa, apresentaremos como PCNEM.

Dessa forma, junto com a Constituição de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), os PCN vieram reformar

o ensino em todo o território nacional, com o intuito do que diziam melhorar a qualidade da educação básica no país. E, assim, "[...] o vínculo construído de 'modo natural' entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio de suas leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado (PFEIFFER, 2010, p. 86)".

No que diz respeito ao currículo escolar, a Lei (9.394/96) estabelece que:

> [...] o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5o). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33) (BRASIL, 1997, p. 14).

Diante do exposto, há a preocupação em dividir as disciplinas que farão parte do currículo das escolas, sendo que, neste documento que data de 1997, uma língua estrangeira moderna já se tornava obrigatória a partir da quinta série. No caso, a Língua Inglesa, que nas condições de produção de uma sociedade capitalista e em meio à globalização, foi se constituindo como a língua estrangeira obrigatória em todos os documentos que se seguiram.

Os PCNEM foram organizados em partes, sendo: Parte I: Bases Legais; Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão presentes: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, Conhecimentos de Educação Física, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Informática.

Em 2002, foram publicados os PCN+ Ensino Médio, que são Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), ou seja, no último ano de mandato do então governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2003, o PT (Partido dos Trabalhadores) assume o poder com o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, sendo reeleito em 2007.

Segundo dados publicados no site Agência Brasil[18], os programas sociais ganharam força ao longo dos 13 anos de atuação do PT no Executivo Federal. A área educacional ganhou protagonismo com programas como o Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni), Brasil Carinhoso, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), além da atuação política na aprovação de leis importantes para o setor, como a do Piso dos Professores e o Plano Nacional de Educação.

No entanto, assim como no governo FHC, no governo do PT, os PCN+EM continuaram, sem grandes mudanças em relação aos PCNEM, com orientações/prescrições no contexto escolar, no intuito de contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Com relação às mudanças apresentadas para o Ensino Médio, o documento expõe que:

> O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (PCN+EM, 2002, p. 08).

Nesse sentido, esse documento, assim como outros documentos curriculares, se coloca como uma política de educação que busca uma escola pública de qualidade e que, além do mercado de trabalho, procura assegurar os diretos dos alunos para prosseguirem seus estudos, educando-os para a cidadania. No entanto, essa situação encontra-se muito distante da realidade, conforme veremos nas respostas dadas pelos sujeitos professores e alunos ao questionário aplicado, pois com um gesto de análise desses documentos, é possível compreender que no processo de formação do sujeito há uma ligação ao jogo de poder e força, que emergem das questões educacionais e curriculares para atender a interesses de uma classe dominante.

Os PCN+EM apresentam a reforma curricular do Ensino Médio, estabelecendo a divisão do conhecimento escolar em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, com o intuito de que na escola sejam trabalhadas de maneira interdisciplinar. A Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias é composta pelas

[18] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-08/apos-13-anos-pt-deixa-o-poder-com-avancos-sociais-mas-economia-debilitada. Acesso em: 10 jun. 2021.

seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Conforme os documentos, "[...] as características comuns a essas disciplinas ou campos do conhecimento possibilitam a articulação didático-pedagógica interna da área" (PCN+EM, 2002, p. 24).

Após tratar dos tópicos: Reformulação do Ensino Médio e as Áreas do Conhecimento; e a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trazendo conceitos e explicações a respeito deles, os PCN+EM (2002) apresentam especificamente conteúdos relacionados a cada disciplina, começando por Língua Portuguesa e, em seguida, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática, concluindo com o tópico: "A Formação Do Professor e Papel da Escola no Novo Ensino Médio". Assim, os PCN+EM discutem a formação do professor e apresentam um discurso de que vão suprir a necessidade dos professores em aprender novas metodologias ou novas maneiras de abordar os conteúdos a partir de análises e reflexões sobre o documento.

No que diz respeito aos PCN e PCN+, Przylepa (2015, p. 121), ao estudar as políticas curriculares nos governos de FHC e Lula, apresenta que as reformas educativas têm o intuito de beneficiar o capital, com isso:

> [...] entende-se que as reformas educacionais efetivadas, no contexto mundial, objetivam, muito mais, a legitimação dos ideários que visam à regulação social do que, propriamente proporcionam transformações que garantam a equidade social.

De acordo com o autor, a centralidade do conhecimento utilitarista nas políticas educacionais e, consequentemente, nas políticas curriculares não é algo neutro, desprovido de interesses ideológicos, econômicos, sociais e culturais, muito pelo contrário, busca-se a legitimação do projeto social em curso em espaços tanto global como local.

Ainda no governo de Lula, em 2006, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), que apresentam como objetivo contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é dividida em: Conhecimentos de Língua Portuguesa; Conhecimentos de Literatura; Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol; Conhecimentos de Arte; Conhecimentos de Educação Física.

Conforme exposto na apresentação do documento, a proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo

questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. Isso significa que as OCNEM surgiram com a finalidade de retomar a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e aprofundar a compreensão sobre, como apresentado pelas OCNEM (2006, p. 08), "pontos que mereciam esclarecimentos", como também:

> [...] apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

Conforme os documentos, há pontos que mereciam esclarecimentos, no entanto, não são especificados quais são esses pontos, assim parecem criar uma lacuna, algo vago de modo que fica a cargo do professor interpretar quais sejam esses pontos. Com relação ao recorte acima, mais uma vez o discurso apresentado é direcionado ao trabalho do professor, pois é possível observar, assim como nos outros documentos, a recorrência a questões didático-pedagógicas, o que nos leva a entender que a qualidade do ensino está associada a questões de ordem metodológica, pois esses documentos parecem considerar o professor apenas como aquele que executa o trabalho, e se o Ensino Médio não apresentou melhoras após essas orientações, é como se o professor fosse o culpado, pois não soube aplicar essas orientações.

Em referência a essas questões didático-pedagógicas, a BNCC apresenta o mesmo discurso, sendo que esse documento:

> [...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação** (BNCC, 2018, p. 08, grifos nossos).

Vemos que as principais "mudanças" as quais a BNCC se refere estão ligadas à elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos alunos, incluindo, também, infraestrutura adequada para que essas ações sejam desenvolvidas. Mas notamos que, em relação ao que já foi apresentado por documentos anteriores, não se trata de algo novo. Então, a BNCC e os outros documentos, na maioria das vezes, apresentam sempre um discurso de mudança e, de maneira implícita, se referem ao fazer pedagógico como algo falho, que necessita de mudanças, mas que através de um não dito que, no entanto, significa, dá a entender que quem falha é quem executa essas normas, ou seja, o professor. Assim, conforme Silva (2017, p.

324), “[...] os direitos à educação, dever do Estado, deslizam para direitos de aprendizagem como o que se aprende sob a responsabilidade principalmente da Escola, dos professores”.

No que diz respeito à elaboração da BNCC, vemos que essa situação já vinha sendo pensada por documentos anteriores. Verificamos que a Constituição de 1988 já contemplava uma Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental: “Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”[19]. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, em seu Artigo 9º, Inciso IV: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Então, conforme pode ser observado, a proposta de uma Base Comum Curricular para o Ensino Médio já era mencionada em documentos publicados anteriormente, o que vem apontar que a BNCC, um documento mais recente e se dizendo inovador, não se mostra tão inovador assim.

Assim, em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a instituição da BNCC foi assumida como parte do Plano Nacional de Educação (PNE) que, entre outros pontos, projeta o desenvolvimento de políticas educacionais para o país. Nos dois anos seguintes, de 2010 a 2012, houve a instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que atualizaram todo o currículo da Educação Básica no Brasil[20]. Em 2014, o Congresso Federal, através da Lei 13.005[21] aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos, que formalizou e instituiu 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. E, conforme já dissemos, com a meta 6, o PNE pretende disponibilizar educação em tempo integral em metade das escolas públicas do país**.**

Ainda no que se refere aos governos que ocuparam a presidência e a constituição dos documentos curriculares, em 2011, Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores, tornou-se a primeira mulher presidente, sendo reeleita em 2015. No entanto, em 2016, a então presidente sofreu um impeachment e o seu vice, Michel Temer, assumiu o poder, governando

---

[19] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.
[20]Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7145-base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=Nos%20dois%20anos%20seguintes%2C%20de,com%20vig%C3%AAncia%20de%2010%20anos Acesso em: 12 mai. 2021.
[21] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 mai. 2021.

até 2018. Conforme dados do site Politize[22], no que diz respeito à educação, o governo Temer, logo em seu primeiro mês como presidente oficialmente empossado, em setembro de 2016, publicou uma Medida Provisória (MP), nº 748/2016, que promovia uma reforma no Ensino Médio brasileiro. Convém apresentar que a reforma já estava no planejamento do governo Dilma. O objetivo da reforma, segundo o governo, é tornar essa etapa do ensino mais dinâmica e adaptada à realidade dos jovens. Mudanças para essa etapa já eram demandadas há muito tempo por conta da alta evasão entre os estudantes de 15 a 17 anos (1,3 milhão, segundo estudo do IBGE). Convém expor que, antes de ser convertido na Lei nº 13.415/2017, o texto da MP passou por mudança e flexibilizou um pouco a Reforma do Ensino Médio, pois ocorrem muitos debates e protestos no ano de 2016, já que não houve consulta à sociedade para essas mudanças no Ensino Médio[23].

O Novo Ensino Médio começará a ser implementado nas escolas públicas e privadas do país a partir de 2022, de forma progressiva com as 1ª séries do Ensino Médio. Em 2023, com as 1ª e 2ª séries e completando o ciclo de implementação nas três séries do Ensino Médio em 2024[24]. As principais mudanças com a Reforma do Ensino Médio envolvem aumento da carga horária, das atuais 800 horas para 1.000 horas anuais, para implantar o ensino integral, além da divisão do ensino em duas fases: a primeira com conteúdos obrigatórios, definidos pela BNCC, ocupará 60% da carga horária; e a segunda, formada pelos chamados itinerários formativos, ocupará os 40% restantes. Esses itinerários são concentrados em diferentes áreas do conhecimento e o estudante poderá escolher uma dentre cinco opções: 1- Linguagens e suas tecnologias; 2 - Matemática e suas tecnologias; 3 - Ciências da Natureza e suas tecnologias; 4 - Ciências Humanas e sociais aplicadas; 5 - Formação técnica e profissional.

Sendo assim, depois de vários anos de referência a uma Base Comum Curricular é que atrelada à Lei nº 13.415, de 2017, que regulamentou a reforma do Ensino Médio, a BNCC teve sua primeira versão disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e, em 03 de maio de 2016, sua segunda versão, sendo que em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. E em 14 de dezembro de 2018, o

---

[22]Disponível em: https://www.politize.com.br/medidas-polemicas-do-governo-temer/?https://www.politize.com.br/&gclid=Cj0KCQjw8IaGBhCHARIsAGIRRYruhIgT24EI2YrwxVBIHHhHEw8qveX8A4gQ7DIT7wjEXeasCTHdowsaArA8EALw_wcB. Acesso em: 10 jun. 2021.

[23]Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm#:~:text=A%20mudan%C3%A7a%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio,Enem)%20para%20parte%20dos%20inscritos. Acesso em: 10 jun. 2021.

[24]Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022. Acesso em: 12 mai. 2021.

ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, integram a BNCC da Educação Básica.

Assim, a partir da Reforma do Ensino Médio, conforme a BNCC (2018), é necessário reorientar os currículos e propostas pedagógicas que são compostos por formação geral básica e itinerários formativos. Então, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC e os itinerários formativos que flexibilizam a organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes e podem ser "[...] estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas [...]" (BNCC, 2018, p. 477).

No entanto, o que se observa é que esses itinerários formativos têm forte ligação ao mercado de trabalho, sendo que todas as áreas devem ter "[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para **aplicação** [...] em contextos sociais e de **trabalho**" [...] (BNCC, 2018, p. 477, grifos nossos).

A respeito dos itinerários formativos, Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 16) expõem que:

> A proposta dos itinerários, portanto, entre outras filiações de sentido e outros efeitos de sentido, estabiliza, em um mundo semanticamente estável, que o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, consequentemente, o sentido do ensino, para alguns, não todos, é sempre preciso lembrar, está no alinhamento ao mundo do trabalho. É aí que "naturalmente", por suposto, deve estar a escolha deste jovem específico – o pobre da escola pública. A escolha por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o mínimo e o necessário para atender com qualidade ao mundo do trabalho.

Ou seja, o projeto de vida do jovem, na perspectiva do documento, fica atrelado ao mundo do trabalho. No entanto, a BNCC (2018, p. 465), ao tratar a respeito da preparação básica para o trabalho e a cidadania, apresenta que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas:

> [...] o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BNCC, 2018, p. 465-466).

Assim, em seu discurso de negação a respeito de uma aprendizagem que atenda às necessidades imediatas do mercado de trabalho, a BNCC também acaba afirmando essa situação ao revelar as competências que os estudantes devem alcançar, ou seja, o aluno deve ser ativo, crítico, criativo e responsável, adaptar-se com flexibilidade, enfim, estar preparado para as atuais exigências do mercado.

E, na mesma perspectiva do governo FHC e a publicação dos PCN, a BNCC também busca beneficiar o capital e atender às necessidades do mercado de trabalho. Dessa forma, a BNCC – que, como já dissemos, faz parte de um conjunto de reformas empreendidas pelo então presidente Michel Temer, mas já em elaboração na gestão da ex-presidente Dilma – trata-se, portanto, de uma política de Estado, conforme afirma Silva (2017, p. 321), "[...] como um instrumento de gestão pedagógica das redes de ensino, como parte de uma política de Estado".

Conforme apresentado pela BNCC, sua elaboração contou também com a "ampla" consulta à comunidade educacional e à sociedade: "Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de **ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade**, conforme consta da apresentação do presente documento" (BNCC, 2018, p. 20, grifos nossos). O governo federal apresenta um discurso de que tem contribuído na elaboração da BNCC por meio das ações do MEC, mas, ao mesmo tempo, parece se eximir de ser o único responsável por essa elaboração, responsabilizando também a comunidade educacional e a sociedade, colocando-os como participantes desse processo.

Ao tratar a respeito do processo de elaboração da BNCC, é importante destacar o raciocínio de Bressanin (2018b, p. 26), em que:

> No discurso do governo, a BNCC configura-se em um trabalho construído "democraticamente" e, em seu funcionamento, a produção de sentidos pode ser interpretada de dois modos distintos: ao mesmo tempo em que sustenta a prática política como democrática, o Estado se exime da responsabilidade de seus resultados, atribuindo-a ao Comitê Gestor e aos demais envolvidos (e ouvidos) no processo de elaboração do documento.

É possível observar, então, uma contradição, pois ao mesmo tempo em que se diz democrático, o documento não ouviu os profissionais, no entanto, cobra-os por resultados.

Sob esse funcionamento de cobrar os professores por resultados ou de responsabilizá-los pelo fracasso escolar, conforme mencionamos anteriormente, surge, então, um novo documento: a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação

Básica – BNCP. A justificativa para a elaboração do documento é que o Brasil não contava com uma política nacional de formação de professores articulada pelo Governo Federal, tendo esse documento como objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor, segundo informações retiradas do Portal do MEC[25]. Então, por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019[26], foram homologadas pelo MEC novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, uma reformulação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015[27], do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Entre as principais mudanças da nova resolução, destaca-se o forte reconhecimento da BNCC como documento normativo ao qual a formação de professores deve se alinhar. Além disso, as novas DCN estabelecem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), para docentes recém-formados nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. A BNC-Formação Inicial institui competências e habilidades para três eixos centrais: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática Profissional e 3. Engajamento Profissional.

E com a resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020[28], foram homologadas as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, conteúdo até então presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Nesse documento, assim como nas DCN de Formação Inicial, há um forte alinhamento e reconhecimento da BNCC como normativa orientadora da formação de professores. Além disso, outra novidade colocada pelas políticas docentes é a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que estabelece competências e habilidades para os professores desenvolverem ao longo de sua carreira, nos mesmos três eixos da BNC-Formação Inicial[29].

---

[25] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bncc-professores. Acesso em: 28 jun. 2021

[26] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 15 jun. 2021.

[27] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 15 jun. 2021.

[28] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 15 jun. 2021.

[29] Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-politica-nacional-de-formacao-docente-e-a-base-nacional-comum-para-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-da-educacao-basica/. Acesso em: 15 jun. 2021.

A necessidade de estabelecer uma Base Curricular para a formação dos professores da educação básica surgiu em 2017, quando a Lei nº 13.415 impôs que os currículos da formação docente tivessem como referência a BNCC. A Lei também estabelecia o prazo de dois anos para a adequação. Em 2018, no governo Michel Temer, o MEC elaborou e apresentou a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, então chamada, abreviadamente, de BNC-Professores, em versão preliminar.

A proposta do MEC chegou a ser encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE), mas, em fevereiro/2019, já na gestão do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, o Ministério pediu que o documento fosse devolvido. Posteriormente, o documento foi reencaminhado para análise e decisão normativa do Conselho, que entendeu que:

> A regulação da formação docente, com base na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, precisava ser revista e atualizada de acordo com as recentes mudanças normativas. Além disso, o CNE entendeu, em tratativas com o MEC, que deveria também elaborar os referenciais que constituem a formação de professores para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 22/2019, p. 2)[30].

No entanto, como dissemos, tanto a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – quanto a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) – foram homologadas. Esses documentos colocam a formação do professor como determinante para a melhoria da qualidade da Educação Básica, pois os estudantes precisam desenvolver as 10 competências gerais estabelecidas pela BNCC, e os professores têm que ser preparados para isso.

Mas esses documentos têm suscitado críticas, especialmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que publicou uma nota pública em

[30]Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/ano-comeca-com-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores. Acesso em: 04 jul. 2021.

repúdio[31], assinada por Celi Nelza Zulke Taffarel, professora doutora titular da Universidade Federal da Bahia. Na nota, é citado o nome do Dr. Mozart Neves Ramos, ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco, atual membro do Conselho Nacional de Educação, Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, relator do Parecer aprovado por unanimidade, no dia 7 de novembro de 2019, na reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Considerando o texto assinado pelo professor Mozart, na nota de repúdio, a professora Celi Taffarel, vem demonstrar o que está silenciado, ocultado e invertido. Na mesma direção da nossa pesquisa, a nota apresentada pela professora vem apontar que nesses documentos oficiais, com destaque à BNCC e à BNCP, há sentidos silenciados que interessam a uma classe dominante, empresarial, capitalista. Assim, com uma ideologia da classe dominante veiculada pela imprensa burguesa, esses documentos contribuem para firmar os valores e as propostas políticas da classe empresarial no campo da Educação no Brasil.

A autora, então, apresenta a composição atual do CNE, que tem um perfil composto por empresários da educação, que priorizam o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada e o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação, situação já observada em documentos anteriores. Nesses documentos estão expressas relações sociais, relações de classe, a classe burguesa, e buscam construir um consenso para manter a hegemonia capitalista no país.

No entanto, conforme a professora, o CNE aprovou Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, desconsiderando completamente as críticas e proposições encaminhadas de forma veemente e reiterada pelas entidades do campo da Educação. E o texto do professor Mozart Neves silenciou as denúncias e reivindicações da ANFOPE, que reuniu mais de 1000 participantes em um evento realizado no período de 16 a 19 de setembro de 2019, em Salvador. Nesse evento, a ANFOPE expressou as denúncias da destruição da educação pública e apresentou demandas e reivindicações do campo da educação no que diz respeito à formação de professores.

Diante disso, os professores foram mais uma vez responsabilizados pela aprendizagem dos alunos, quando sabemos que isso depende de um conjunto de fatores onde pesam: os investimentos públicos, a situação socioeconômica e cultural das famílias, o acesso

[31] Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

às tecnologias, as carreiras, os salários, os materiais didáticos, a gestão, dentre outros aspectos.

Não podemos deixar de mencionar as considerações da professora Zeli a respeito da importância das Universidades na formação inicial e continuada do professor, o que está sendo desconsiderado com a formulação da BNCP, pois é nas universidades onde se materializa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, onde se exercita a autonomia pedagógica, didática; onde estão localizados os Centros de Educação que são responsáveis pela pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas; onde a formação não está desarticulada de um projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública.

Ainda de acordo com a professora Zeli, com a aprovação da BNCC, será implementada essa proposta empresarial em todos os estados brasileiros, consolidando o currículo obrigatório e padronizado. E, agora, com a BNCP querem aprisionar os profissionais da Educação com esta proposta de diretriz, rebaixando, assim, sua formação. É importante considerarmos, também, que a formação proposta pela BNCP é direcionada a uma concepção de formação continuada de caráter técnico-instrumental, em que o professor deve ter uma formação contínua alinhada exclusivamente à BNCC.

Dando continuidade à análise dos documentos, diferentemente dos PCNEM, PCN+EM e OCNEM, que não apresentam explicitamente um discurso de obrigatoriedade, mesmo que posteriormente adquiriram tal propriedade, tendo em vista que foram referência por quase duas décadas na educação brasileira, a BNCC, na introdução do texto, admite seu caráter normativo:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de **caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 07, grifos nossos e grifos do autor, respectivamente).

Observa-se a repetição do termo “normativo” no documento:

> Este documento **normativo** aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) [...] (BNCC, 2018, p. 07).

Posteriormente, apresenta-se um plano "normativo propositivo", sendo o discurso da BNCC ainda mais prescritivo como se ditasse normas para a construção do currículo:

> Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano **normativo propositivo** para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BNCC, 2018, p. 20, grifos nossos).

Assim, a Base será obrigatória em todos os currículos de todas as redes do país, públicas e particulares e se coloca como um documento normativo, monitorado pelo MEC:

> Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. (BNCC, 2018, p. 21).

Dessa forma, observa-se a partir do funcionamento discursivo apresentado, mesmo que o documento em alguns momentos destaque que há autonomia por parte do sujeito-professor em trabalhar em sala de aula, os efeitos produzidos visam à estabilização dos sentidos e acabam por determinar como o professor deve proceder. Assim, observa-se uma educação padronizada para sujeitos assujeitados a um sistema capitalista, de um sujeito que não se revolta e não questiona o seu papel, ele apenas cumpre aquilo que lhe é dito (PÊCHEUX, 2014a). E conforme Bressanin (2018b, p. 27), "O discurso do atual governo federal [Michel Temer, na época] dá entender que tem feito sua parte por meio das ações implementadas pelo MEC, e com o assentimento de todos, pois a sociedade e os professores têm participado desse processo".

No que diz respeito aos outros documentos, conforme apontado anteriormente, o discurso dos PCNEM, PCN+EM e OCNEM apresentado como parâmetros e orientações, no entanto, se revela também como prescritivo e normativo, mas de maneira implícita, ou seja, através do não dito, de um silenciamento que produz efeitos de sentidos, pois no decorrer desses documentos pode-se observar um discurso que prescreve como deve ser a prática do professor e como os conteúdos devem ser escolhidos. E, esse silêncio, para Orlandi (2007a), não é mero complemento da linguagem, ele tem significância própria, há um sentido no

silêncio. Então, conforme Orlandi (2007a, p. 12), “[...] na perspectiva discursiva, todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”.

Dando continuidade ao que é apresentado pela BNCC (2018), para assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes, esse documento foi estruturado em dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e, também, em competências específicas da área. Para a BNCC (2018), competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para exercer a cidadania. A cada uma dessas competências são relacionadas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa (componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio) assim como Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º).

Assim também, é possível observar, que a BNCC (2018, p. 07) destaca as “aprendizagens essenciais” e, juntamente com os outros documentos, apresenta competências a serem alcançadas na educação, o que produz o efeito de sentido de controle ou uma norma a ser seguida. A esse respeito, Silva (2017, p. 325), aponta que, no caso da BNCC:

> Temos o retorno, então, das competências como diretriz pragmática e utilitarista dessa proposta de educação, condensada em torno de dez competências gerais a serem alcançadas na educação. Naturaliza de forma mais radical o sentido de currículo como controle. Os deslocamentos e deslizamentos de sentidos produzem um movimento em direção ao silenciamento do político por um tecnicismo em que as evidências produzem um efeito de verdade.

Com isso, conforme já dissemos, o professor é controlado e reduzido a um sujeito prático que, por meio de um ensino técnico, deve alcançar as dez competências (im)postas pela BNCC.

De acordo com o discurso da BNCC (2018, p. 08), “[...] considerada uma referência nacional para a formulação dos currículos [...]”, ela não deve ser entendida como sinônimo de currículo, mas está ligada à construção dele, bem como ao Projeto Político Pedagógico das escolas, ou seja, as equipes pedagógicas devem reestruturar seu currículo para cada etapa da Educação Básica a partir da BNCC, visando assim, à igualdade educacional ao possibilitar aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver. Assim, conforme Bressanin (2018b, p. 25) “Idealiza-se um conjunto de saberes comuns, produzindo na ilusão de igualdade, o apagamento das diferenças sociais. Apaga-se, também, nesse processo, o político”. De acordo com a autora, “[...] o Estado garante oferecer as ‘mesmas’ oportunidades

de aprendizagem a ‘todos os alunos’, mas produz na indeterminação ‘todos’, o apagamento das diferenças” (BRESSANIN, 2018b, p. 26).

Conforme a BNCC, as escolas deverão também elaborar currículos e propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. A esse respeito, conforme Silva (2017, p. 317):

> As políticas públicas de escolarização nos permitem, pois, observar o modo como o Estado trabalha as relações entre unidade e a diversidade, o universal e o local, determinando um conjunto de práticas em diferentes instituições, mas antes e, sobretudo, na Escola.

Dessa forma, conforme veremos nas respostas dos professores e alunos ao questionário aplicado, os documentos trabalham brevemente as relações entre unidade e diversidade, seja linguística ou cultural, entre o universal e o local, pois a textualidade desses documentos se distancia muito da prática de ensino.

No entanto, a BNCC propõe que sejam incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas temas contemporâneos que afetam a vida humana; propõe também a revisão do modo de trabalho fragmentado das disciplinas e estímulo à aplicação do conhecimento na vida real do estudante, colaborando para a construção de seu projeto de vida. Para isso, a BNCC prioriza a educação integral, especialmente no que se refere ao Ensino Médio ao atender as juventudes, sendo todas essas alterações, conforme exposto anteriormente, atreladas à Lei nº 13.415, de 2017. Nesse caso, esse documento parece ter como objetivo treinar o jovem da escola pública para o mercado de trabalho. No entanto, ao oferecer a educação integral, o Ensino Médio não atenderá a todas as juventudes, conforme exposto pela BNCC, mas apenas uma minoria, pois a maioria dos alunos divide o tempo dos estudos com o mercado de trabalho. Assim, a desigualdade social aumenta, pois são formados sujeitos-alunos passivos de sua condição, que acabam se conformando com o pouco que lhe é ofertado, tornando ainda mais distante a possibilidade de ingressarem em um curso superior.

No que diz respeito à constituição das disciplinas no currículo, a BNCC do Ensino Fundamental está organizada em cinco áreas do conhecimento e nessas áreas estão inclusos os componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História; Geografia); Ensino Religioso (Ensino Religioso).

A BNCC do Ensino Médio é composta pelos componentes curriculares obrigatórios: Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e pelas áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional.

Assim, de acordo com o que já apresentamos, conforme a Lei nº 13.415/2017, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional (BNCC, 2018). No entanto, deixa-se de considerar a formação humana conforme essa perspectiva de formação técnica e profissional. E quando o documento define como obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, deixando como facultativo alguns conjuntos de saberes, acaba privilegiando disciplinas operativas, preocupando-se, então, com o mercado de trabalho, tendo assim, como objetivo, formar sujeitos para reposição de um sistema capitalista ou reserva de mão de obra.

Neste percurso de leitura que temos realizado, podemos afirmar que os documentos analisados se constituem a partir de um discurso dominante sobre a educação, filiado a uma memória discursiva de que o ensino-aprendizado se organiza em etapas (fases). Assim, observa-se uma repetição nas textualidades dos documentos. Como exemplo, podemos citar o que é apresentado pelos PCNEM e PCN+EM, em que o Ensino Médio é visto como uma fase para aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental "[...] competências e habilidades, mobilizadas ao longo do **processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio"** (PCN+EM, 2002, p. 97, grifos nossos), textualidade que se repete também nas OCNEM (2006) e se pauta na LDB para afirmar que o Ensino Médio é visto como uma fase para aprofundar e consolidar os estudos:

> Considerando-se que a LDBEN/96 toma o ensino médio como etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser compreendida como **o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental** (OCNEM, 2006, p. 17, grifos nossos).

Assim, também, na BNCC, no decorrer do documento são apresentados termos como "consolidar", "ampliar", "aprofundar" no Ensino Médio as aprendizagens previstas para o Ensino Fundamental. Como exemplo, trazemos um recorte em que os documentos já deixaram destacado no texto: "[...] garantir a **consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos** o Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação

Básica" (BNCC, 2018, p. 464, grifos do autor). Ou seja, é como se não ocorressem falhas: o aluno termina o Ensino Fundamental e avança para o Ensino Médio com as aprendizagens concluídas e prontas para a nova fase. Dessa forma, nota-se que, os discursos desses materiais, impregnados de historicidade — que é ideologia —, a todo instante depara-se com o já dito, ou seja, discursos que já foram ditos e são repetidos no decorrer da história.

É importante observar que os documentos, na maioria das vezes, se pautam em uma lei, sendo sempre sustentados pelo jurídico. A esse respeito, conforme Silva (2017, p. 321): "Nessa outra gestão do Estado capitalista em relação à educação no século XXI, a invasão, a absorção e anulação das diferenças produzem-se sob a dominância da formação discursiva jurídica". Isso vem sustentar ainda mais os argumentos dos documentos oficiais, que sempre são amparados em leis que os legitimam.

Ao analisar tais documentos, pode-se observar que há também uma retomada de discussão em todos eles, visando estabelecer uma base comum para os currículos da Educação Básica, construindo uma discursividade sobre "educação de qualidade" que acaba sendo restrita e limitada a uma parcela de estudantes (os menos favorecidos) que precisa atuar no mercado de trabalho mais cedo que outra (os mais abastados). Essa discursividade se filia ao discurso dominante, inscrito numa formação discursiva neoliberal, atendendo a interesses políticos de uma minoria que controla e detém o poder econômico brasileiro. Assim, conforme analisamos neste capítulo, há uma descontinuidade dessas políticas educacionais, sendo que, a cada novo governo, são criados novos documentos, sem necessariamente, contemplar as reais necessidades da escola.

De acordo com o que já apresentamos, a BNCC – atrelada à Lei nº 13.415, de 2017, que propõe a reforma do Ensino Médio – prioriza a educação integral. E, a escola, *lócus* desta pesquisa, é uma escola em tempo integral, denominada Escola Plena. Faz-se, então, necessário analisarmos a respeito desse tipo de ensino, que teve como base a Escola da Escolha por inciativa do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

2.2 Escola Plena, Escola da Escolha e ICE

O modelo de educação integral em Mato Grosso, conhecida como Escola Plena, é uma inciativa do Governo Federal que, com o Plano Nacional de Educação – PNE, através da 6ª meta[32], até 2024, pretende disponibilizar educação em tempo integral em 50% das escolas

[32] Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 12 set. 2020.

públicas do país**,** de modo a atender, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica. A Escola Plena tem como referência o Modelo da Escola da Escolha. Para a construção desse modelo, um ex-aluno teve a iniciativa de recuperar e revitalizar uma escola de Ensino Médio, tanto na estrutura física quanto na estrutura pedagógica, e para isso contou com a ajuda de alguns representantes do segmento privado: "A iniciativa pessoal do ex-aluno logo reuniu outros representantes do segmento privado, como ABN, AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS" (ICE, 2015, p. 06).

O Modelo da Escola da Escolha foi idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A seguir, apresentamos como se constituiu o ICE. Ressaltamos que essa apresentação se trata de uma formulação recortada de informações presentes no site do ICE e da textualidade do documento do ICE (2015) – Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha, do qual extraímos alguns recortes para análise.

Tudo começou no início dos anos 2000, em Recife – PE, a partir da revitalização do Ginásio Pernambucano, um prédio de 1825. Assim, surgiu o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma entidade sem fins lucrativos e com um novo modelo de escola (ICE, 2015). O Ginásio Pernambucano iniciou as suas atividades em 2004, ou seja, demorou apenas quatro anos da iniciativa, nos anos 2000, à conclusão do projeto, em 2004.

De acordo com o documento, depois da reforma estrutural e da recuperação de todo seu acervo, foi preciso recuperar a qualidade de ensino:

> A partir daí, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Governo do Estado de Pernambuco transcenderam o marco da reforma estrutural e, consolidando suas parcerias, iniciaram os estudos para propor um novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio Pernambucano, restituindo o seu poder de referência como parte de um processo amplo de desenvolvimento da educação em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil (ICE, 2015, p. 07).

Diante da textualidade do recorte acima, questionamos: que sentidos a ação da iniciativa privada, através do ICE para recuperar a qualidade de ensino do Ginásio Pernambucano, produz?

Segundo o documento, foram realizadas mudanças profundas em termos de conteúdo, método e gestão, a partir das quais se construíram as bases do Modelo da Escola da Escolha, que se estrutura na análise cuidadosa do cenário contemporâneo, em escalas micro e macrossociais (ICE, 2015). Então, a Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. Como

ponto de partida, o ICE concebeu um programa de educação denominado PROCENTRO (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental), inaugurando um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude[33].

No site do ICE, estão explicitados os vários indicadores educacionais, que revelam o quadro dramático da infância e adolescência brasileira, com jovens com baixa perspectiva em relação ao futuro, baixa capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida e baixos níveis de autoestima, que os levaram a desenvolver ações que promovessem a criação de políticas estratégicas a favor de sua melhoria:

> Uma profunda reflexão levou ao amadurecimento e à convicção de que havia ali uma tarefa e uma oportunidade:
> • ressignificar a instituição pública escolar centenária, através da sua revitalização física e da concepção de um novo reordenamento político, institucional e pedagógico;
> • apresentar esta ação à sociedade local como uma ação inscrita no marco mais amplo da **causa** da educação nacional e não como algo per si.
> Para efetivamente atuar na concepção e implantação de um Modelo de escola inspirado e orientado por esse paradigma, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada abriram-se à perspectiva de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma causa, a CAUSA da JUVENTUDE BRASILEIRA.
> Uma causa incorpora as condições de mobilizar pessoas e/ou instituições em torno de objetivos comuns, ainda que sejam imponderáveis. Foi, portanto, no contexto de uma causa, em torno da qual todos agregam forças para fazer a parte que é de todos e trabalham para gerar transformação, não apenas para resolver problemas pontuais, que estes segmentos – poder público, sociedade civil e iniciativa privada – uniram-se, com suas respectivas competências e prioridades, e desenvolveram o Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2015, p. 08, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos refletir a respeito dos modos de constituição do sujeito (jovem) na contemporaneidade, especificamente quando é individuado pelo Estado, com seus documentos e instituições. No que diz respeito à causa da juventude brasileira, conforme posto pelo documento acima, analisamos, na perspectiva discursiva, a constituição de um sujeito "autoempreendedor" (NOGUEIRA; DIAS, 2018) em relação a esses documentos norteadores de práticas educacionais no Brasil. A respeito da constituição desse sujeito, Nogueira e Dias (2018, p. 28) explicam:

> Consideramos que os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito colocado como "autoempreendedor", em tentativas de regular 'como' e 'o que' se pode e

[33] Disponível em: https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#linha-tempo. Acesso em: 05 mai. 2021.

> deve ser estudado na escola, produzindo um jogo político nas relações Língua-Estado-Nação e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política educacional.

Então, apoiado por seus parceiros, o ICE apresenta como o seu papel influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, atuando de maneira eficaz no enfrentamento desse quadro dramático da infância e da juventude brasileira[34]. Observa-se, então, que essas mudanças partiram do setor privado, pois o ICE buscou "influenciar" o setor público, ao implantar suas ações, visando à melhoria da educação, ou seja, foi o Estado que acompanhou o ICE nas mudanças. Assim, a iniciativa privada, sociedade civil e o setor público abriram-se à perspectiva de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma causa, que é a juventude brasileira. Em resposta ao nosso questionamento sobre o que significa essa ação, podemos dizer que, por meio dessa parceria, afirma-se que o Estado não dá conta de garantir educação de qualidade. Além de o Estado assumir o seu fracasso, abre espaço para que empresas privadas cometam ingerências na Educação. E, indo mais adiante, dão a entender que outras parcerias dessa natureza são necessárias.

Observamos que a BNCC tem o mesmo discurso do ICE, pois o ICE estaria na base de sustentação dela, junto com as relações de financiamento nacionais e internacionais e as ONGs. Diante disso, é importante ressaltar que a BNCC que é uma exigência da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tem sido reivindicada por diversos setores da sociedade, sendo alguns desses setores ligados a grandes empresas, bancos e multinacionais, que se filiam às recomendações do Banco Mundial e de outras organizações internacionais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO). Portanto, situados numa lógica do mercado. Dessa forma, vemos que esses documentos mantêm relações com a esfera privada, com movimentos empresariais, a começar pelo fundador e presidente do ICE, responsável por atuar e presidir em uma grande empresa.

Atualmente, o presidente do ICE é Marcos Antônio Magalhães, Engenheiro Elétrico formado pela Universidade Federal de Pernambuco com Pós-Graduação em Telecomunicações em Eindhoven (Holanda). Ele desenvolveu carreira profissional na Royal

---

[34]Disponível em: http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/#:~:text=A%20Escola%20da%20Escolha%20foi,de%20conhecimentos%20e%20de%20valores. Acesso em: 12 set. 2020.

Philips Electronics, ingressando em 1971 e em 1997 assumiu a Presidência Executiva da Philips na América Latina. Em 2007, assumiu a Presidência do Conselho Consultivo da Philips na América Latina, terminando seu mandato em 2009. Fundou em 2003, o ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Atua também como Presidente do IQE – Instituto de Qualidade no Ensino. Membro fundador do Movimento "Todos pela Educação" e Membro do Conselho Internacional do World Fund for Education[35].

A fim de desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude, o ICE mobilizou dois parceiros notáveis: Antônio Carlos Gomes da Costa, referência no cenário da infância e da juventude no Brasil e, Bruno Silveira, estrategista e apoiador da mudança do panorama legal da grande causa nacional para a infância e a adolescência. Nos anos 80, ambos colaboraram intensamente no Artigo 227[36] da Constituição Brasileira e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Juntos, conceberam a essência do Modelo que reposicionou o Ginásio Pernambucano como referência em educação de qualidade, seguindo novos paradigmas em pedagogia e gestão[37].

Esses parceiros – mobilizados pelo ICE para comporem a essência do Modelo Escola da Escolha – se destacaram, segundo o documento, por seus estudos serem voltados primeiramente para aspectos sociais da vida das crianças e adolescentes que, conforme o artigo 227, devem ter direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, entre tantos outros direitos e, também, à educação.

Ao contrário disso, os documentos do Estado, ao invés de propor ações para combater as causas históricas do fracasso escolar, reafirmam as desigualdades sociais, responsabilizando os profissionais da educação pela superação das dificuldades de aprendizagem. Com isso, de acordo com Silva (2018, p. 250):

> Nesse momento, sob o ideário do capital humano, em uma conjuntura econômica desenvolvimentista, o problema da desigualdade de classe social desloca-se para a desigualdade educacional, ficando, então, a educação, a escola (logo, o ensino de língua(s)) como principais responsáveis pela superação das desigualdades sociais e pelo progresso do País.

---

[35] Disponível em: https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#time. Acesso em: 05 maio 2021.

[36] Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp#:~:text=227%20%C3%89%20dever%20da%20fam%C3%ADlia,al%C3%A9m%20de%20coloc%C3%A1%2Dlos%20a acesso em: 17 maio 2021.

[37] Disponível em: https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia. Acesso em: 05 mai. 2021.

E, assim, o Estado transmite sua responsabilidade para a equipe escolar, que é cobrada e se desdobra para atender às exigências que os documentos normativos impõem, quando, na verdade, grande parte dos problemas de desigualdade educacional parte das desigualdades sociais que, na maioria das vezes, são silenciadas pelo Estado.

Alinhado à 6ª meta do Plano Nacional de Educação – PNE, o ICE apoia os governos, nos âmbitos estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para oferta de escolas em tempo integral, através de um Modelo de Escola que demanda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e de toda a comunidade escolar[38].

Nesse contexto, surgiu a Escola da Escolha, que tem como foco a formação integral do educando para construção do seu projeto de vida. Conforme já mencionamos, esse projeto é apresentado como a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. A centralidade desse modelo de escola é o jovem e seu projeto de vida, pois na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser:

> O Projeto de Vida reside no "coração" do projeto escolar. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica.
> [...]
> O Projeto de Vida é uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. **Ela é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar**, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro. (Ibidem, p. 28, grifos do autor).

O Projeto de Vida é também uma das competências da BNCC, em que o jovem planeja seu futuro, incluindo seus interesses, sonhos e objetivos. A partir do recorte acima, compreendemos que o Projeto de Vida do jovem tem ligação ao projeto escolar, ou seja, o

[38]Disponível em: http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/#:~:text=A%20Escola%20da%20Escolha%20foi,de%20conhecimentos%20e%20de%20valores. Acesso em: 12 set. 2020. Acesso em: 10 jun. 2021.

jovem tem liberdade para desenvolver seu projeto, desde que ele atenda ao projeto escolar. A análise nos permitiu observar, então, na textualidade desses documentos, a relação entre a centralidade do jovem na Escola da Escolha e o jovem protagonista da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

No entanto, conforme a experiência curricular que o Brasil tem tido com a publicação de vários documentos curriculares, como já apresentamos nesta pesquisa, muitas reflexões apontam por uma elaboração curricular mediada por relações de poder e o estabelecimento de regimes de verdades, disciplina, controle e práticas discursivas que delimitam o campo do currículo a negociações e disputas (SOUZA; ANDRADE; PEREIRA, 2019). Então, questionamos: esse projeto de vida seria mais uma forma de controlar ou disciplinar o sujeito-aluno para atender às expectativas do mercado de trabalho?

A Escola da Escolha integra três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI. Sem que uma predomine sobre a outra, juntas elas deverão criar condições para que o educando possa se posicionar de forma autônoma, solidária e competente. Assim, nesse modelo, conforme o documento do ICE, o currículo é posto como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade. Essa Escola opera com currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular e uma Parte de Formação Diversificada, oportunizando experiências contextualizadas ao estudante, considerando suas necessidades e interesses. Para isso, foram concebidas Metodologias de Êxito como Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além das Práticas Educativas como o Acolhimento e a Tutoria[39]. Então, o documento de Introdução do ICE, publicado em 2015, traz em sua textualidade a referência à BNCC, publicada em 2017/2018, mas que, no entanto, em 2015 já tinha sua primeira versão disponibilizada:

> [...] precisamos não só de um currículo configurado pela Base Comum Nacional e pelos documentos institucionais, mas sim valorizado por uma Parte Diversificada que não seja considerada apêndice do currículo, mas parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e, obviamente, sua diversificação (ICE, 2015, p. 26).

Conforme já mencionamos anteriormente, a BNCC reproduz o discurso de outros documentos ao estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que

[39] Disponível em: https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/. Acesso em 06 maio 2021.

todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, sendo que, no que diz respeito às competências, observamos, mais uma vez, que a BNCC foi pensada a partir da Escola da Escolha. Trazemos abaixo um recorte do documento do ICE, em que se destacam as competências:

> Nesse sentido, o **ideal formativo** que se projeta no Modelo é o de um jovem que ao final da Educação básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a **capacidade** de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles e, finalmente, que tenha desenvolvido um **conjunto amplo de competências** que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida, essência da Escola da Escolha (ICE, 2015, p. 23).
> [...]
> A formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de **competências intelectuais,** mas pela presença de um conjunto de outras **competências essenciais** presentes nos domínios da emoção e da natureza social. O seu desenvolvimento, no conjunto dos outros pilares, deverá contribuir construtivamente para a **formação de competências** que impactam nos diversos domínios da vida humana, seja no âmbito pessoal, social ou profissional (Ibidem., p. 27, grifos nossos)

Essa referência a competências e, talvez, de maneira implícita, a habilidades, através dos termos “ideal formativo” e “capacidade”, não é uma proposta nova, pois esse discurso é uma paráfrase dos documentos anteriores, como os PCNEM, PCN+EM e OCNEM, conforme apresentamos nesta pesquisa. Contudo, podemos observar que esse novo formato proposto para a educação pela BNCC e, também pelo ICE, ganhou força através da vontade de grupos de políticos e de empresários que se esforçaram pelas reformas da Educação Básica e do Ensino Médio em favor dos anseios neoliberais, os quais corroboram por competências e habilidades que determinam um padrão de identidade para o sujeito que é formado em prol do mercado de trabalho, pois conforme vemos no recorte acima, além das “competências intelectuais” devem ser consideradas as “competências essenciais” e a “formação de competências”, ou seja, competências voltadas para, além do domínio pessoal, para o domínio social ou profissional. Observamos, então, o processo de individuação do sujeito pelo Estado, em que a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista, caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. As formas (ou modos) de individuação do sujeito, pelo Estado, estabelecidas pelas instituições assim como as discursividades produzidas resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, como ocorre no imaginário do mundo capitalista (ORLANDI, 2010).

Assim, no recorte abaixo, observamos que a textualidade é marcada por termos que destacam o acesso ao conhecimento para atender ao mercado de trabalho, ao capital:

> O conceito de sociedade do conhecimento está relacionado ao que alguns autores no final do Século XX identificam como um novo paradigma de sociedade, que **valoriza a informação e a comunicação como bens geradores de riqueza,** que contribuem para o bem-estar e para a qualidade de vida. **O acesso ao conhecimento se torna assim uma questão prioritária para a própria sobrevivência. O conhecimento hoje seria o grande capital da humanidade. A formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social.**
> O fator determinante para a valorização do saber é o advento das chamadas sociedades pós-industriais, que se caracterizam pela **predominância do trabalho intelectual.** Isso significa, entre outras coisas, a substituição da ideia meramente executiva e mecânica de trabalho, típica das sociedades industriais, por uma concepção de **trabalho centrada em criatividade, flexibilidade, permeabilidade e colaboração.**
> A **atividade produtiva está passando a depender do uso de conhecimentos, que exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal.** As **competências técnicas** deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de **trabalho em equipe** (ICE, 2015, p. 13-14, grifos nossos).

Através do recorte, compreendemos que o documento prioriza a qualificação de mão de obra. Então, na escola, o aluno teria acesso ao conhecimento, à informação, à comunicação com o objetivo de "gerar riqueza" atendendo à demanda do mercado de trabalho, já que o acesso ao conhecimento, segundo esse documento, tornou-se uma "questão prioritária para a própria sobrevivência", ou seja, é necessário produzir para sobreviver. Assim, o documento acaba colocando o conhecimento como "o grande capital da humanidade", tendo, então, seu discurso inscrito em uma formação discursiva capitalista. Vemos, também, um não dito quando são apresentadas as competências e as habilidades que os alunos devem alcançar que, na verdade, visam o desenvolvimento econômico e social. Assim, o aluno é formado para ser criativo, crítico, propositivo, colaborativo, flexível, preparado para agir e se adaptar às mudanças da sociedade, o que não é ruim, se não fosse a forma como tudo isso é posto, sem considerar a formação humana, ou seja, parece que o sujeito deve ser qualificado e programado para atingir as competências técnicas, em outras palavras, um ensino técnico que atenda às necessidades práticas do mercado.

Dessa forma, a escola torna-se um instrumento para formar mão de obra qualificada e técnica, que precisa se adequar para atender às exigências do mundo do trabalho:

> [...] Ou seja, há a necessidade de repensar criticamente o papel social da educação e as finalidades da escola, que precisa estar cada vez mais conectada às dinâmicas da sociedade contemporânea que se expressam através do mundo do trabalho, da pesquisa, da criação, das artes, das ciências, da inventividade, da filosofia, da estética e exigem que as práticas educativas interajam com as transformações e exigências da atualidade (ICE, 2015, p. 15).

Então, o documento apresenta um discurso que tenta se desvencilhar do discurso do trabalho, ao dizer que não se trata de definir carreira e, sim, quais pessoas os alunos querem ser. No entanto, conforme vão argumentando, acabam reproduzindo novamente um discurso inscrito em uma formação discursiva capitalista, destacando a carreira e a escolha profissional que os alunos querem ter:

> Não se trata de definir carreira; se trata, antes, de definir quem eles querem ser; que pessoas querem ser; que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais; que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas, ou seja, a vida pessoal, social e a profissional em que se inserem, dentre outras, a carreira que pretendem ter. Trata-se portanto, de pensar sobre homem/mulher que se deseja, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional (Ibidem, p. 31).

E, então, mais uma vez, o documento do ICE acaba por assumir que as aprendizagens adquiridas na escola devem possibilitar não apenas as capacidades intelectuais, mas capacidades que possam contribuir com a vida pessoal, social do aluno, produzindo o efeito de sentido de que, na verdade, o objetivo maior é a dimensão profissional, ou seja, que ao concluir a Educação Básica, o sujeito já estará preparado para ingressar no mercado de trabalho:

> [...] os processos formativos inovadores buscam assegurar que as aprendizagens adquiridas na escola possibilitem o desenvolvimento de múltiplas capacidades, não apenas intelectuais, e agreguem valor às dimensões da vida pessoal, social e profissional futura do jovem ao concluir a Educação Básica (Ibidem, p. 26).

Ao tratar a respeito das profundas transformações vivenciadas na história da humanidade, o documento do ICE apresenta que essas transformações podem ser situadas em quatro planos: econômico, tecnológico, social e cultural, que recortamos abaixo:

> **1. Econômico:** A globalização dos mercados levou à diluição das fronteiras econômicas entre os países, gerando maior competitividade e maior exigência sobre a qualidade comercial do trabalhador. Isso exige naturalmente a elevação dos níveis e da qualidade da produtividade, com consequências determinantes sobre os processos formativos dos profissionais e, por conseguinte, da educação.
> **2. Tecnológico:** O ingresso na era pós-industrial e o surgimento de tecnologias cada vez mais refinadas levaram a outras formas de organização do trabalho e transformações produtivas.
> **3. Social:** o desemprego e a exclusão social avançam em muitos países, ao mesmo tempo em que as políticas de ajuste estrutural pressionam pela diminuição do porte e das áreas de atuação do Estado, o que deve ser amplamente debatido – não pelas perspectivas ideológicas previamente dadas – mas a partir de preocupações reais com o destino da comunidade humana em dimensões planetárias.
> **4. Cultural:** A pós-modernidade, caracterizando-se pela virtualização da realidade, pela emergência inédita do relativismo ético e moral, do individualismo, do colapso das crenças e das convenções, do hedonismo, do narcisismo e do consumo desenfreado, mas também, paradoxalmente, pela celebração ou, no mínimo, confirmação da diversidade que emerge nesse novo cenário como um valor decisivo para a aproximação e o entendimento mais profundo entre as pessoas (ICE, 2015, p. 16-17).

A textualidade acima vem descrever as condições de produção da sociedade capitalista, em que a globalização, com "dimensões planetárias", gera competitividade e exige qualidade da produtividade, destacando-se, também, nesse contexto, as novas tecnologias. No plano social, a atuação do Estado passa a ser questionada, sendo que, através de um não dito, é produzido um efeito de sentido de que há espaço para privatizações.

E, assim, esses documentos, por meio de um silenciamento, visam construir um consenso a respeito da privatização e mercadorização da Educação Pública. A esse respeito, conforme Orlandi (2010, p. 07):

> As políticas urbanas atuais consideradas democráticas estão fundamentadas nessa lógica consensual: elas visam à constituição de uma "maioria" através do maior índice possível de "participação" dos "excluídos" e das "minorias sociais" nas diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer etc.

Visando, então, a essa participação e a um consenso, após a fundação do ICE, em 2003, iniciou-se o processo de expansão do Modelo, com a presença do ICE em parceria com outras instituições e Secretarias de Educação – municipais e estaduais – apoiando a implantação nos segmentos do Ensino Médio e nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Para melhor compreensão da expansão do Modelo da Escola da Escolha, resumimos a narrativa apresentada na linha do tempo no site do ICE[40]. Tudo começou em 2002, quando foi instituído pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco o PROCENTRO (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental). Em 2003, foi criado o ICE e seu estatuto. Em 2004, tiveram início as atividades do Ginásio Pernambucano – a primeira Escola da Escolha. Em 2005, foi implantada a 2ª Escolha da Escolha, no município de Bezerros, agreste pernambucano. Em 2006, houve a expansão do PROCENTRO e a abertura de 11 novas Escolas da Escolha, localizadas em Recife e nas diversas regiões macroeconômicas do Estado de Pernambuco. Em 2007, houve a consolidação do PROCENTRO como política estadual do Ensino Médio com a ampliação para 20 Escolas da Escolha em Pernambuco. Em 2008, já havia o número de 53 escolas no Estado de Pernambuco. Em 2009, houve a expansão em escala com a implantação de 25 escolas junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Em 2010, tem início a concepção da Escola da Escolha para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2011, houve a implantação do Ginásio Experimental Carioca com a modelagem da Escola da Escolha para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2012, houve a implantação do Programa Educação Integral com 16 escolas de Ensino Médio em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Em 2013, houve a expansão das escolas no Estado de São Paulo e a implantação das primeiras escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ainda nesse ano, abriram 16 escolas no Estado de Goiás em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Em 2014, as escolas foram expandidas para Fortaleza e Sobral (CE). Nesse mesmo ano, passaram a integrar o corpo de parceiros institucionais do ICE, o instituto Natura e com o grupo FCA (Fiat Chrysler Automobile). E ainda nesse ano foram iniciados os estudos para a concepção do Modelo da Escola da Escolha para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2015, houve a implantação da Escola Viva – modelagem da Escola da Escolha junto à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e da escola em tempo integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Vitória (ES), em parceria com o ESA (Espírito Santo em Ação) e Secretaria Municipal de Educação. Nesse mesmo ano, iniciou-se a parceria com o Instituto Sonho Grande. Em 2016, foram implantadas escolas de Ensino Médio em Maranhão e Paraíba, desenvolvimento do projeto piloto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Fortaleza e Arcoverde (PE), com o apoio do Instituto Natura; tem início a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral promovida pelo Ministério

[40] Disponível em: https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#linha-tempo. Acesso em: 05 maio 2021.

da Educação. **Em 2017, houve o Desenvolvimento da Política de Fomento à Educação Integral do Ministério da Educação com a implantação simultânea da Escola da Escolha nos estados do Acre, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Tocantins e Sergipe, além da continuidade do desenvolvimento dos programas nos estados Espírito Santo, Paraíba e Maranhão[41].** Em 2018, houve a implantação da Escola da Escolha para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em Caruaru e Petrolina (PE) e em Cachoeiro de Itapemirim (ES) e continuidade na implantação da Escola da Escolha no Acre, Amapá, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins. Em 2019, houve a abertura da Escola da Escolha no Estado de Minas Gerais e início da implantação no Amazonas e Paraná em parceria com as respectivas Secretarias Estaduais de Educação, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura; início de uma nova parceria com o Governo do Estado de São Paulo no apoio ao programa Ensino Integral e sua expansão; início de parceria com o Instituto Cacau Show e Secretaria Municipal de Educação de Itapevi (SP) para a implantação da Escola da Escolha para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; início da implantação da Escola da Escolha junto às Secretarias Estaduais de Educação do Paraná e Amazonas. Por fim, em 2020, houve o desenvolvimento da implantação do Modelo da Escola da Escolha do Ensino Médio em Minas Gerais, Paraná e Amazonas; continuidade da parceria com o Governo do Estado de São Paulo junto ao Programa Ensino Integral e sua expansão; continuidade da implantação e expansão do Modelo da Escola da Escolha em Itapevi (SP); execução do Plano Escolas que Cuidam como forma de apoio às Secretarias de Educação dos programas em curso diante dos desafios provocados pela pandemia do Covid-19.

De acordo com os dados dessa linha do tempo, presente no site do ICE, a expansão do Modelo da Escola da Escolha se deu rapidamente, de 2003, com a criação do ICE, até nos dias atuais ao alcançar quase todo o país, conforme vemos no mapa a seguir:

[41] Destacamos essa parte, pois foi o ano em que foi implantado o ensino integral em Mato Grosso, com o nome de Escola Plena, tendo como referência a Escola da Escolha.

Figura 2: Mapa do Brasil com a Localização das Escolas Atendidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

Fonte: https://icebrasil.org.br/atuacao/.

No mapa, é possível observar as etapas de ensino e os estados com escolas atendidas pelo ICE através do Modelo da Escola da Escolha, restando apenas poucos estados que ainda não têm esse modelo implantado. A etapa do Ensino Médio ganha destaque na maioria dos Estados, pois foi nessa etapa que começou o projeto.

Ainda conforme a linha do tempo que o ICE apresenta, vemos que as ações sempre partem de uma empresa privada e contam com o que chamam de "parceria" do Estado, produzindo um efeito de sentido da necessidade de o Estado participar, estar ciente, estar presente também nessas ações. Como já dissemos anteriormente, essa parceria nos leva a compreender que o Estado não conseguiu promover sozinho essas mudanças no contexto escolar e que essa parceria é uma abertura para a entrada da iniciativa privada, e, portanto, para o discurso da privatização. Nessas condições contemporâneas, passamos, então, de "[...] uma sociedade de Estado para uma sociedade de Mercado" (ORLANDI, 2010, p. 18).

De acordo com os dados apresentados pela linha do tempo, vemos que conforme o modelo foi difundido pelo país, alcançando vários estados, também foram incorporadas novas

empresas ao ICE, que hoje conta com os parceiros estratégicos: Instituto Natura[42] e Instituto Sonho Grande[43]; com os parceiros técnicos: Instituto Qualidade no Ensino – IQE[44] e STEM[45] – Brasil; os investidores: Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Itaú BBA, Fiat Chrysler, Jeep, Trevo, EMS, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura; e com as Secretarias Estaduais de Educação e as Secretarias Municipais de Educação das escolas em que o Modelo da Escola da Escolha foi implantado. Seriam esses os empresários da educação, visando implantar uma proposta empresarial em todos os Estados brasileiros?

A esse respeito, Souza, Andrade e Pereira (2019, p. 110) apresentam uma importante reflexão:

> As propostas educacionais tem sido baseadas em interesses de grupos financiadores com alto poder aquisitivo que não possuem conhecimento adequado para implementarem no setor educacional, contudo, contratam empresas que lidam com a questão de maneira industrial e capitalista, para atender a interesses específicos de quem os contratam, descumprido assim, com os anseios sócio educacionais de muitos lugares.

E, então, o professor tem seu trabalho controlado e sua formação descaracterizada, sendo que profissionais de outras áreas e que não pertencem à educação se adentram no contexto escolar para tomar decisões que caberiam à escola, aos educadores. Ao contrário disso, os sujeitos detentores de poder elaboram as propostas curriculares que serão as possíveis práticas pedagógicas a serem seguidas pelas escolas. Isso decorre da posição em que esses sujeitos ocupam, sendo que, explicados sob a perspectiva discursiva, eles não falam como indivíduos, mas como sujeitos interpelados pela história através da ideologia (ORLANDI, 2002).

Conforme apresentado na parte que destacamos na linha do tempo, é importante observarmos, também, que em 2017, houve o Desenvolvimento da Política de Fomento à Educação Integral do Ministério da Educação com a implantação simultânea da Escola da Escolha em vários estados, incluindo Mato Grosso, ou seja, mesmo ano em que a

---

[42] É uma organização não governamental criada em 2010. Com o auxílio de uma rede de parceiros, o instituto executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica na rede pública no Brasil e na América Latina, pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.

[43] É uma organização não governamental que acredita na mudança do país por meio da melhoria da Educação Básica, de forma mensurável e com escala.

[44] É uma entidade privada sem fins econômicos fundada em S. Paulo em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos estaduais e municipais. Sua missão é contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

[45] É uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do World Fund for Education com sede em Nova York, fundada em 2002, que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica.

SEDUC/MT instituiu o Projeto Escola Plena em Mato Grosso. No subitem que segue, buscaremos compreender esse tipo de ensino e como ele se constituiu no Estado de Mato Grosso e, também, na escola *lócus* da pesquisa.

2.3 Educação Integral Escola Plena de Mato Grosso

O modelo de educação integral em Mato Grosso, conforme já apresentamos, é uma iniciativa do Governo Federal, que deverá cumprir a meta 6 do PNE até 2024, que é oferecer educação integral em, no mínimo, metade das escolas públicas. E, em Mato Grosso, a escola integral, com o nome de Escola Plena, tem como base o Modelo da Escola da Escolha, que foi colocado em prática pela iniciativa do ICE.

A escola, *lócus* desta pesquisa, é uma escola de educação integral e em tempo integral. Diante disso, é importante fazermos uma diferenciação a respeito desses termos. A educação em tempo integral está associada ao tempo – no caso, o dia todo – em que os alunos passam na escola, que apresenta um currículo ampliado e aulas diferenciadas. A educação integral é entendida como a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Sendo assim, essa não é uma responsabilidade única da escola, mas sim uma responsabilidade coletiva, que envolve os estudantes, as famílias, os educadores e a comunidade local[46].

Convém analisarmos as condições em que está sendo proposto um ensino integral, considerando que, na maioria das vezes, a infraestrutura escolar não atende às necessidades desse tipo de ensino; considerando, também, a formação para os professores; e a disponibilidade de tempo de muitos alunos, que já dividem o tempo de estudos com o mercado de trabalho.

Cabe destacar que a BNCC trabalha com o conceito de educação integral, independentemente da jornada escolar, ou seja, é diferente de educação em tempo integral. Educação integral, conforme a BNCC estaria ligada à formação e ao desenvolvimento humano global:

> Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento,

[46] Disponível em: https://sae.digital/educacao-integral/. Acesso em: 12 set. 2020.

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

É possível observar que a textualidade da BNCC dialoga com o que já está acontecendo na escola integral de Mato Grosso, que é a Escola Plena, no que diz respeito ao acolhimento do aluno e ao projeto de vida dele.

Conforme o Projeto Pedagógico de Educação Integral Escola Plena de Mato Grosso – enviado à escola pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) em 2016 – o debate sobre Educação Integral e a oferta de Educação em Tempo Integral, de acordo com as políticas públicas de Educação Básica, têm como objetivo repensar a prática pedagógica, a organização curricular e redimensionar o tempo e os espaços escolares no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagens. Dessa forma, conforme informação extraída do site da SEDUC[47], as Escolas Plenas são:

> Escolas de ensino integral onde os estudantes, além das disciplinas tradicionais, recebem orientações especializadas contribuindo para a formação de um projeto de vida.
> As Escolas Plenas foram instituídas no Estado em 24 de outubro de 2017, por meio da Lei nº 10.622.
> Nas diretrizes constam atividades e práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, como forma de melhorar a qualidade da educação, bem como estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.
> A publicação é um marco institucional, que garante aos estudantes acesso ao ensino integral e de excelência na rede pública.
> A ampliação de 14 para 39 escolas em 2018, mostra que o modelo é uma realidade que está fazendo diferença na educação dos jovens.

Então, a partir de 2017, a SEDUC/MT instituiu o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas da SEDUC/MT. Esse projeto tem como objetivo central dar condições aos estudantes mato-grossenses para o desenvolvimento pleno dos seus projetos de vida, argumento que parece sustentar o nome Escola Plena.

---

[47]Disponível em: http://www2.seduc.mt.gov.br/pro-escolas/escola-plena#:~:text=Escola%20Plena%20%2D%20SEDUC&text=Escolas%20de%20ensino%20integral%20onde,de%20um%20projeto%20de%20vida.&text=A%20publica%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20um%20marco,de%20excel%C3%AAncia%20na%20rede%20p%C3%BAblica. Acesso em: 12 set. 2020.

Diante do exposto, questionamos: o nome Escola Plena seria no sentido de atender a todas as necessidades dos alunos em seu desenvolvimento pleno? No recorte acima, podemos observar, ainda, que a Escola Plena "[...] garante aos estudantes acesso ao ensino integral e de excelência na rede pública". Assim, novamente questionamos: esse ensino integral, nas condições em que é oferecido, condiz com essa excelência na rede pública?

É possível observar, também, que os conceitos apresentados a respeito de educação integral e educação em tempo integral adquirem o mesmo sentido nos documentos oficiais enviados às escolas, pois a partir da leitura desses materiais, compreendemos a educação integral voltada ao tempo de estudo, mesmo que os documentos tragam a diferenciação dos conceitos. Conforme os documentos, para adquirir uma educação integral, o aluno teria que passar pela educação em tempo integral, ficando mais tempo na escola. Para isso, cada instituição escolar precisará criar condições de atendê-lo, oferecendo-lhe outras formas de atividades. Essas atividades poderão ser voltadas para lazer e cultura, com grupos de teatro e dança, oficinas de música e leitura, proporcionando, também, o conhecimento a respeito da diversidade linguística e cultural, buscando favorecer o convívio social dos alunos; atividades voltadas para o ensino de outra língua estrangeira são, também, importantes; a prática de esportes é uma atividade a ser considerada, pois muitos alunos são sedentários; outra atividade importante é a apropriação das tecnologias digitais de maneira que produza conhecimento, e não apenas como um simples passatempo como os alunos fazem com as redes sociais; atividades que envolvam o valor nutricional dos alimentos também são necessárias, a fim de que os alunos compreendam como ter uma alimentação mais saudável com as possibilidades de alimentos que possuem em suas casas. Enfim, essas atividades extracurriculares devem ser dinâmicas e interessantes, de modo que o aluno se sinta motivado, contribuindo para seu desenvolvimento cultural, intelectual, físico e social. Para isso, conforme os documentos que tratam da educação integral, todas as atividades são programadas de forma estratégica. Ou seja, o aluno terá horário para fazer suas atividades, estudar, alimentar-se, descansar, praticar esportes, entre outros.

No entanto, indagamos: esse tipo de educação será para todos? Não vem excluir o aluno que já participa do mercado de trabalho, sendo que esse aluno ficará à margem das condições de "excelência" que a educação integral poderia lhe proporcionar? A maioria desses alunos do Ensino Médio tem menos de 18 anos, ou seja, não apresentam idade para atuarem ainda no mercado, mas muitos deles já atuam em trabalhos informais ou auxiliam a família em trabalhos domésticos ou no campo, no caso dos alunos da zona rural.

Conforme já dissemos anteriormente, o Projeto Pedagógico de Educação Integral Escola Plena de Mato Grosso foi enviado às escolas pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) em 2016, apresentando na Matriz Curricular a Base Nacional Comum e a Base diversificada.

No ano de 2016, os profissionais da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire já estudavam os documentos da Escola da Escolha enviados à escola, todos com edição de 2015: 1- Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha; 2- Modelo Pedagógico – princípios educativos; 3- Modelo Pedagógico – conceitos; 4- Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Componentes Curriculares Ensino Médio; 5- Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Práticas Educativas; 6- Modelo Pedagógico – Ambientes de Aprendizagem; 7- Modelo Pedagógico – Instrumentos e Rotinas.

Então, como pode ser observado, esses documentos que foram enviados às escolas são de 2015 (ICE) e 2016 (Projeto Escola Plena de Mato Grosso), ou seja, antes de ser publicada a BNCC, que teve sua primeira versão para consulta pública em 2015, sendo a BNCC do Ensino Fundamental homologada em 2017 e para o Ensino Médio, em 2018. No entanto, durante a leitura desses documentos e da BNCC, podemos perceber que há um diálogo entre a textualidade deles, principalmente no que se refere à educação integral, à construção do projeto de vida do educando, ao protagonismo juvenil, à formação do aluno que atenda aos interesses pessoais e sociais, voltados ao mercado de trabalho, entre outros aspectos. Isso pode se justificar pelo fato de que alguns pesquisadores responsáveis pela escrita desses documentos também terem participado do processo de elaboração da BNCC, da escola integral e do Novo Ensino Médio. Durante a leitura do Projeto Pedagógico de Educação Integral – Escola Plena de Mato Grosso e da BNCC do Ensino Médio não observamos nenhuma referência ao ICE ou a Escola da Escolha e, conforme vimos na linha do tempo, as ações do ICE influenciaram a implantação do ensino em tempo integral e outras mudanças presentes na textualidade de todos esses documentos.

No entanto, na prática, o ICE e a Escola da Escolha se estabeleceram primeiro no contexto escolar, enquanto que havia um prazo para implementação da BNCC até o ano de 2020 (o que ainda não ocorreu por causa da pandemia do Covid-19), o que nos faz compreender que certos conteúdos da BNCC podem ter surgido a partir dos estudos do ICE.

E, como já dissemos, a escola integral de Mato Grosso tem o nome de Escola Plena, e as mudanças ocorridas na escola se referem à implantação da escola integral, sendo que as

mudanças relacionadas ao Novo Ensino Médio[48] e à implantação da BNCC ainda não estão acontecendo. Conforme fomos informados pela coordenadora, estão ocorrendo os estudos para implantá-los. Segundo ela, houve estudos na escola nos anos de 2017 e 2018 para a Escola Plena, que foi implantada em 2018 na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire. No ano de 2019 e 2020 ocorreram estudos da BNCC, que tem a textualidade muita próxima dos materiais enviados às escolas a respeito da Escola Plena. A diferença é que na Escola Plena não há os itinerários formativos, o que há são disciplinas da Base Diversificada: Avaliação Semanal, Estudo Orientado, Prática Experimental, Projeto de Vida e Eletiva. Quando a BNCC for implantada, provavelmente a partir de 2022, também serão implantados os itinerários formativos, mantendo as Disciplinas Eletivas e o Projeto de Vida. Mas, segundo a coordenadora, ao lançar um olhar para os itinerários formativos, pode-se utilizar os conhecimentos adquiridos nessas disciplinas da Base Diversificada da escola de tempo integral, que são bem parecidas com os itinerários formativos. Assim, como já abordamos, muitas mudanças vivenciadas atualmente no contexto da escola, por causa da escola em tempo integral, podem ser encontradas também nas textualidades referentes ao Novo Ensino Médio e à BNCC.

Diante do que foi apresentado a respeito da Escola da Escolha, é possível afirmar que há a produção de efeitos de sentidos de êxito nas mudanças ocorridas no então decadente Ginásio Pernambucano, já que esse modelo de escola está sendo expandido para todo país. A diretora, a coordenadora e as professoras, em conversa informal, também reconheceram que o Modelo da Escola da Escolha, que é a Escola Plena em Mato Grosso, funciona na prática e, segundo elas, é notável o desenvolvimento do aluno, que se torna corresponsável por sua formação. Mas é importante considerar que esse tipo de ensino não abrange a todos os alunos, pois principalmente na fase do Ensino Médio, conforme já dissemos, muitos alunos participam do mercado de trabalho, tendo que estudar no contra turno, ou seja, é grande o número de alunos de baixa renda que são responsáveis por parte significativa do sustento da família, gerando uma situação contraditória com sua realidade sócio educacional, pois não poderia dispor de tempo integral à escola.

Embora o discurso de educação integral, inscrito em uma formação discursiva capitalista, pautado em interesses empresariais e interessado em formar mão de obra

[48] A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho, reduza o sentido de educação, apagando sua dimensão transformadora, as ações do ICE estabeleceram parceria com o Estado, em prol da educação, mostrando, então, que a culpa não é do professor e que, na verdade, faltam investimentos financeiros na educação. Ao contrário disso, observa-se que o Estado, através de seus documentos normativos, cobra excelência na educação, muitas vezes culpabilizando o professor, mas se exime de suas responsabilidades ao deixar de dar condições necessárias à escola e ao trabalho do professor.

Então, entendemos que se fossem dadas as condições tanto relacionadas à estrutura da escola, com internet de qualidade, com cursos de formação para os professores, maiores incentivos aos alunos para serem corresponsáveis por sua formação, visando realmente sua formação como cidadão para atuar criticamente na sociedade, é possível que as competências e habilidades, propostas pelos documentos oficiais e, que, realmente, contemplassem o processo de ensino-aprendizagem, fossem alcançadas na prática. E mais, se fosse possível criar condições para que o sujeito-aluno se constituísse como agente de transformação de sua realidade social, ou seja, que se pensasse a educação, como educação social, pois é nesse processo de socialização que o indivíduo, posto na relação da escola e do conhecimento, elabora-se em suas possibilidades de sentidos e de sua identificação (ORLANDI, 2015b).

CAPÍTULO III

3 GESTOS DE ANÁLISE: OS DISCURSOS DOS SUJEITOS-PROFESSORES E SUJEITOS-ALUNOS

Neste capítulo, analisamos o *corpus* constituído por discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio do questionário a respeito da prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, produzindo um gesto de interpretação em relação a esses discursos. Assim, pelo viés da teoria discursiva, buscamos compreender o funcionamento desses discursos, ou seja, realizamos gestos de interpretação, observando as posições-sujeito ocupadas pelas professoras – no caso, duas professoras de Língua Portuguesa e uma professora de Língua Inglesa – e alunos, inscritos numa dada formação discursiva com a qual se identificam.

Organizamos nosso *corpus* em sequências discursivas (SD) a partir das respostas dadas ao questionário aplicado (conforme Quadro 1, Quadro 2 e Quadro 3) sendo que a constituição do *corpus* de análise desta pesquisa está delimitada de acordo com o que julgamos importante nos diferentes discursos dos sujeitos pesquisados. É importante esclarecer que as respostas foram digitadas mantendo a forma como foi redigida pelos participantes.

Dessa forma, nosso objetivo com este trabalho, é analisar, por meio de um questionário aplicado, os *discursos dos* sujeitos-professores e sujeitos-alunos *sobre* o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e os documentos curriculares PCNEM, PCN+EM, OCNEM e BNCC do Ensino Médio. Com isso, verificaremos se o dizer da lei se materializa na prática de ensino dessas línguas.

Apresentamos a análise do *corpus*, por meio das sequências discursivas referentes às respostas das professoras de Língua Portuguesa e da professora de Língua Inglesa sobre o que prescrevem os documentos oficiais em relação à prática de ensino. Seguindo, assim, com as sequências discursivas referentes às respostas dos alunos sobre a prática de ensino dessas línguas. Consideramos que esses discursos indicam os efeitos de sentido produzidos nas sequências discursivas, que segundo Courtine (1981, p. 25), são "[...] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase".

É importante destacarmos que as respostas apresentadas aos questionários são tomadas neste trabalho em sua prática discursiva, o que nos permite entender que a materialidade específica do texto serve de base para que possamos olhar além do que foi

efetivamente dito, mas para o não dito, que, no entanto, significa. Assim, faremos um trabalho de interpretação e buscaremos colocar, conforme Orlandi (2002, p. 59):

> [...] o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Sendo assim, observaremos que há um já dito que constitui os dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos, em que esses dizeres são reproduzidos historicamente, pois se repetem ao longo da história a respeito dos documentos oficiais e a prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo que o sentido é "[...] instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção" (Ibidem, p.52), pois ao dizer, o sujeito significa, de um lado pela língua e de outro pela sua experiência, por sua memória discursiva, em que seu dizer se inscreve em formações discursivas que se relacionam com as formações ideológicas.

3.1 Sujeitos-professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e o discurso sobre os documentos oficiais e a prática de ensino

Nas respostas dadas pelas professoras, compreendidas aqui como o *discurso do* docente *sobre* a sua prática de ensino e o *discurso sobre* os documentos oficiais que lhes foram questionados, observamos a regularidade que se configurou em modos de *constituição* do dizer, a partir do interdiscurso (memória discursiva), e da *formulação* na relação entre o dito e os não ditos, bem como os processos de identificação e a contra-identificação na filiação dos sentidos produzidos em sua tomada de posição, enquanto sujeito-professor.

Conforme já apresentamos, as questões direcionadas às professoras de Língua Portuguesa e Língua Inglesa apenas se diferenciam no que é específico a cada disciplina. A seguir, apresentamos, então, os questionários aplicados.

Quadro 1	
Questionário - Professor(a) de Língua Portuguesa	
1	Em relação à diversidade cultural, na constituição do currículo da Escola Deputado Bertoldo Freire, foram/são consideradas as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além da língua portuguesa e de suas variedades? Justifique.
2	O que você acredita que poderia ser melhorado em relação às condições do

	ensino de Língua Portuguesa?
3	A estrutura da escola fornece meios para que sejam trabalhadas as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa?
4	Como você avalia as condições (recursos tecnológicos, material didático, estrutura das salas) em que realiza sua prática em sala de aula? Por quê?
5	Você acredita que com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) essas condições (recursos tecnológicos, material didático, estrutura das salas) serão melhoradas?
6	Em sua cidade e na escola onde você trabalha são oferecidos cursos de formação continuada em Língua Portuguesa? Se sim, descreva como são esses cursos.
7	Como você relaciona o conteúdo apresentado pelas políticas públicas de ensino, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+EM), Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) e a prática de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica?
8	Você participou do processo de formulação da BNCC?
9	Na escola onde você ministra aulas, já houve algum estudo a respeito da BNCC do Ensino Médio? Se sim, você observou alguma mudança em relação aos PCNEM, PCN+EM e OCNEM para o ensino de Língua Portuguesa?
10	Você espera alguma mudança importante na BNCC que poderá contribuir com a prática de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio? Justifique.

Quadro 2	
Questionário – Professor(a) de Língua Inglesa	
1	Você faz ou já fez algum curso em escolas de idiomas? Em caso afirmativo, descreva como foi. ( ) sim ( ) não
2	Qual(is) língua(s) estrangeira(s) é (são) ofertadas pela escola? Quais critérios foram seguidos para a escolha dessa(s) língua(s) estrangeira(s) no currículo? Você concorda com esses critérios?
3	O que você acredita que poderia ser melhorado em relação às condições do ensino de Língua Inglesa?
4	A estrutura da escola fornece meios para que sejam trabalhadas as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de Língua Inglesa?
5	Como você avalia as condições (recursos tecnológicos, material didático, estrutura das salas) em que realiza sua prática em sala de aula? Por quê?
6	Você acredita que com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) essas condições (recursos tecnológicos, material didático, estrutura das salas) serão melhoradas?
7	Em sua cidade e na escola onde você trabalha são oferecidos cursos de formação continuada em Língua Inglesa? Se sim, descreva como são esses cursos.
8	Como você relaciona o conteúdo apresentado pelas políticas públicas de ensino, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+EM), Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) e a prática de ensino de Língua Inglesa na Educação Básica?

9	Você participou do processo de formulação da BNCC?
10	Na escola onde você ministra aulas, já houve algum estudo a respeito da BNCC do Ensino Médio? Se sim, você observou alguma mudança em relação aos PCNEM, PCN+EM e OCNEM para o ensino de Língua Inglesa?
11	Você espera alguma mudança importante na BNCC que poderá contribuir com a prática de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio? Justifique.

No que diz respeito à primeira questão direcionada às professoras de Língua Portuguesa, ela foi mobilizada quando, em meus momentos de estudo, realizei a leitura da BNCC do Ensino Fundamental, em que destaco este recorte:

> Ainda em relação à **diversidade cultural**, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. **Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.**
> No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em a âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares
> Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da **diversidade linguística** e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre **repertórios culturais e linguísticos,** pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BNCC, 2018, p. 70, grifos nossos).

E afirmando que não vai "aderir a um raciocínio classificatório reducionista" (BNCC, 2018, p. 70), a BNCC apenas cita brevemente a respeito da diversidade cultural e linguística, mas não apresenta possibilidade de o professor se inteirar mais a respeito dessa situação e, também, não há capacitação para contribuir com o trabalho do professor no que se refere à diversidade cultural e à diversidade linguística em sala de aula.

Nesse contexto, a primeira questão para as professoras de Língua Portuguesa dizia respeito à diversidade cultural na constituição do currículo da Escola Deputado Bertoldo Freire, se foram/são consideradas as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além da Língua Portuguesa e de suas variedades, ou seja, gostaríamos de saber se essa diversidade cultural e linguística é considerada nas aulas de Língua Portuguesa, já que a BNCC (2018, p. 70) apresenta que "[...] esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira", ou seja, essa textualidade produz o efeito de sentido de que a população é culpada por não conhecer esse patrimônio cultural e

linguístico. Há, também, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em que os documentos expõem a necessidade de seu uso no contexto escolar. No entanto, não são dadas condições para que todas essas situações se concretizem.

É importante compreendermos que a Língua Portuguesa se relaciona com várias línguas, mas o objeto de ensino no currículo escolar continua sendo a Língua Portuguesa, nossa língua nacional, não deixando de considerar que há relações entre línguas, que elas se efetivam, que têm efeitos de sentidos na Língua Portuguesa, no nosso cotidiano, mas essas línguas não se tornam objeto de ensino no currículo. A esse respeito, conforme Orlandi (2009, p. 160, grifos nossos):

> Dizer que assim elaboramos nossa língua nacional não significa reduzir a importância do enorme contato entre as diferentes línguas brasileiras com as quais convivemos em território nacional: em torno de 180 línguas indígenas e diferentes falares africanos, assim como o contato com as línguas dos imigrantes e as de fronteiras. **A pluralidade, a riqueza linguística e cultural no Brasil é nossa marca de nascença, politicamente significada, junto à nossa biodiversidade.** Nem por isso deixamos de ter, como em qualquer país, dada a relação da língua com o Estado, uma unidade ideal. Unidade ideal e diversidade concreta se conjugam na constituição do país.

Dessa forma, temos uma língua ideal, que nos representa frente a outros países, mas há a convivência com a diversidade de outras línguas, conforme Orlandi (2009), diversidade linguística e cultural, que a enriquece. A esse respeito, segundo a BNCC (2018, p. 71):

> Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue.

Nesse sentido, em nota de rodapé, a BNCC apresenta que o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil. Ainda segundo o documento, os povos indígenas têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue. Os pomeranos também

dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo. No entanto, Mariani (2016, p. 52) traz uma importante reflexão:

> [...] sob a evidência da necessidade de preservação e do ensino das línguas indígenas, em muitos lugares em que se têm escolas com projetos de educação bilíngue, o que se encontra é o estabelecimento de uma homogeneização das línguas e uma desvalorização do indígena, conforme aponta Liss (2011). De acordo com documentos do MEC, cabe à língua portuguesa promover e permitir o estabelecimento de relações culturais, sendo, portanto, necessário seu domínio como língua oficial do país. Já a língua indígena é significada dentro do que o MEC chama de "acervo cultural indígena". Sendo um acervo, portanto, significa-se a língua indígena como uma língua de museu, como se não fosse efetivamente falada. Materializa-se no livro didático, por exemplo, o que Liss (2001) chama de "política de dissimulação do ensino bilíngue" (*apud* LISS, 2001, p. 37).

Mesmo que haja o reconhecimento constitucional da diversidade linguística e cultural brasileira frente ao português, língua oficial, e o MEC desenvolva projetos de educação bilíngue, muitas vezes, esse ensino torna-se dissimulado, ficando apenas no papel, e a relevância dessas línguas é apagada, sendo considerada apenas a língua oficial do país.

Assim também, na cidade de São José dos Quatro Marcos, onde a pesquisa foi realizada, que fica próxima à Bolívia, aproximadamente 174km (conforme o mapa abaixo), não há nenhum programa de educação que contemple outra língua.

Figura 3: Mapa do Município de São José dos Quatro Marcos – MT

Fonte: Google Mapas

Retomando à primeira questão para as professoras de Língua Portuguesa, que dizia respeito à diversidade cultural na constituição do currículo da Escola Deputado Bertoldo Freire, se foram/são consideradas as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além da Língua Portuguesa e de suas variedades, pode ser que a formulação tenha trazido contradição ou equivocidade, pois nos dirigimos à diversidade cultural e

linguística, como trazia a BNCC, no intuito de saber se nas aulas de Língua Portuguesa essas culturas e línguas eram mencionadas, ou seja, se eram consideradas no trabalho com a Língua Portuguesa, e não que haveria o ensino de outras línguas no currículo, sendo que possivelmente os sujeitos-professores compreenderam a referência à diversidade linguística como o ensino de outras línguas no currículo além da Língua Portuguesa:

> **SD1 (Q1; P1)[49]:** Não, pois apesar de ser obrigatório, só se trabalha a Língua Portuguesa.
> **SD2 (Q1; P2):** Quanto a constituição do currículo a língua abarcado e orientada a ser trabalhada foi Língua Portuguesa padrão/formal.

Então, na SD1, o sujeito-professor reconhece a obrigatoriedade do ensino de outras línguas, sendo que seu dizer aponta a presença de uma exterioridade que intervém no processo de construção de sentidos, reproduzindo-se, então, o discurso que circula na sociedade contemporânea a respeito da necessidade da referência a essas línguas, defendendo-se a diversidade, o diferente e a inclusão, e intervindo aí, então, uma memória discursiva, um já-dito a respeito de se considerar a diversidade cultural e outras línguas além da Língua Portuguesa. Considerando-se que a SD1 possa fazer referência à diversidade cultural e linguística, com o dizer dessa professora, temos um gesto de interpretação de que na prática de ensino de línguas não há lugar para o diferente e para a diversidade como é posto pelos documentos oficiais, que apresentam um "'reconhecimento' imaginário das diferentes línguas, mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial" (ORLANDI, 2009b, p. 163) e, assim, não é considerada a diversidade cultural e linguística quando não são apresentadas outras línguas com suas culturas e, também, quando não são consideradas as variedades trazidas pelos alunos. Ou seja, na escola, temos acesso a uma língua imaginária, uma língua-instituição, com normas, em que "[...] os analistas fixam em sua sistematização [...]", diferentemente da língua fluida, que "[...] não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas" (ORLANDI; SOUZA, p. 34, 1988).

Ao tratar a respeito da disciplina de Língua Portuguesa, os PCN+EM apresentam-na também como *língua materna*: "[...] o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical

[49] Identificamos o recorte analisado pela sequência discursiva (SD1, SD2, SD3...), pelas questões, identificadas pela letra Q seguida do número que lhe é correspondente (Q1, Q2, Q3...), e pelas professoras entrevistadas, identificadas pela letra P também seguida de número, ou seja, são duas professoras de Língua Portuguesa (P1 e P2) e uma professora de Língua Inglesa (P3).

(PCN+EM, 2002, p.55)". A esse respeito, conforme Mariani (2016, p. 50), não há como fazer coincidir plenamente a língua materna com a Língua Portuguesa oficial e nacional:

> No caso de se falar sobre o ensino de língua materna, pensemos aqui na língua portuguesa, nossa língua oficial e nacional, já se encontra um primeiro problema, pois não há como fazer coincidir plenamente o materno com o oficial e nacional. Além disso, usualmente ensinam-se regras de uma forma escrita da língua padrão, que é a da chamada norma culta. Sem dúvida, cabe à escola ensinar a norma, mas não caberia à escola, também, reconhecer a diversidade? Indo mais além: reconhecer a diversidade linguística é algo suficiente para desfazer a história das desigualdades linguístico-sociais?

No entanto, na escola ainda há fortemente um imaginário de língua padronizada. Na SD2, o sujeito enunciador, afetado pelas políticas de ensino do Estado, utiliza a formulação "Língua Portuguesa padrão/formal" e com isso parece enfatizar a língua ofertada pela escola através dos termos "padrão/formal", retomando assim, uma memória que reproduz uma prática de exclusão da diversidade, em que não há lugar para o diferente, ou seja, para o estudo da diversidade cultural ao se considerar as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além da Língua Portuguesa e de suas variedades conforme apresentado pela BNCC (2018). Além disso, a Língua Portuguesa padrão/formal diz de uma dada concepção de língua, aquela que se reduz a tomá-la como estrutura, afeita à gramática, à noção de unidade, de completude e de transparência (ORLANDI, 2015b).

A esse respeito, poderíamos pensar que o professor poderia se planejar para trazer essa diversidade cultural e linguística no plano de ensino, apresentando outras línguas e suas culturas aos alunos, mas há a necessidade de cumprir o calendário e apresentar a língua "oficial/formal" para que os alunos sejam aprovados nas avaliações nacionais, ou seja, o professor tem pouco tempo para cumprir tantas exigências. É importante dizer, também, que não há incentivos ou formação oferecida pelo Estado para que o professor possa trabalhar com a diversidade cultural e linguística na escola.

De acordo com a BNCC, seu objetivo maior é fazer com que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 1998). No entanto, quando contrapomos o que o documento orienta e o modo como orienta com a prática de ensino, vemos que a diversidade cultural e as variedades linguísticas não são consideradas de maneira satisfatória no currículo.

A BNCC, então, reproduz um discurso que se materializa também em outros documentos, apresentando a Língua Portuguesa com um efeito de unidade, como se todos tivessem acesso, sem levar em conta a diversidade constitutiva dessa língua. A esse respeito, conforme Orlandi (2009b, p. 162), "[...] sob a ideologia do culturalismo – que liga automaticamente língua e cultura –, prioriza-se o multilinguismo e as populações minoritárias, ou assim chamadas, passam a cena, opacificando o conceito de Estado e a questão da unidade".

Assim, o documento apresenta um discurso de inclusão, que, tratando da diversidade cultural e das diversas línguas faladas no país, considerando-as como patrimônio cultural, ao mesmo tempo acaba também por excluí-las, ao deixar de contemplá-las no currículo ou informar mais claramente a respeito de seu estudo, pois falam dessas línguas de maneira muito superficial, sustentando, então, a desigualdade. Ou seja, apenas falar sobre a diversidade não é garantia para que ela seja efetivamente trabalhada. Ao contrário, produz um efeito de que se leva em consideração tal compreensão, mas se a prática continua sendo em torno de uma unidade linguística, as mudanças não acontecem. Em relação a esse tipo de prática, concordamos com Orlandi (2007b), quando assevera que é falando do político que se apaga o político, é falando da diversidade que se apaga a diversidade.

Então, conforme podemos observar, a BNCC – que é uma política linguística, se coloca como um documento normativo e impõe a forma como o ensino de línguas deve acontecer – estabelece "[...] regras para a efetiva utilização de uma língua [ou cultura] ou para o silenciamento de outra, organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam" (BRESSANIN; GUEDES; SOARES, 2019, p. 36). Dessa maneira, ao analisar o discurso da BNCC como uma política linguística, faz-se necessário pensar a língua já afetada desde sempre pelo político, pois conforme Orlandi (2007b, p. 08):

> Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos.

Sendo assim, pode-se dizer que as políticas linguísticas produzem sentidos e efeitos nos sujeitos-professores que são afetados por essas políticas de ensino ao reproduzirem

discursos presentes nesses documentos normativos e que circulam no contexto escolar. E através dessas políticas – como é caso da BNCC – que regulam as instâncias de poder e o modo de constituição desses sujeitos, funciona o papel legislador do Estado, que institui as normas a serem seguidas.

No que diz respeito ao questionário aplicado à professora de Língua Inglesa, primeiramente, perguntamos se ela havia feito algum curso em uma escola de idiomas e ela respondeu que não havia feito. Nosso propósito com essa pergunta foi compreender como se deram as condições da formação dessa professora, já que há um imaginário de que muitos profissionais recorrem a cursos de idiomas. É importante ressaltar o trabalho das Universidades na formação desses profissionais, assim como é importante, também, que o Estado possibilite a esses profissionais o afastamento para qualificação em nível de Mestrado e Doutorado.

Na segunda questão, perguntamos qual é a LE ofertada pela escola, quais critérios foram seguidos para a escolha dessa língua e se ela concordava com esses critérios.

> **SD3 (Q2; P3):** A Escola Bertoldo Freire funciona na modalidade de tempo integral e oferta a língua inglesa, porém desconheço os critérios utilizados para a escolha desta língua.

Observamos na SD3 que a professora desconhece os critérios para a escolha da Língua Estrangeira presente no currículo, que no caso é a Língua Inglesa, não acrescentando outras informações a respeito da escolha dessa língua. Isso nos leva a compreender a respeito do que o sujeito-professor fala ou pode falar "[...] são dizeres autorizados a partir de sua posição em uma determinada conjuntura, em uma dada formação discursiva, tendo um papel também importante o funcionamento do controle das Instituições" (FURLAN; MEGID, 2009, p. 13).

Dando continuidade à análise, passaremos às questões que dizem respeito às condições de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, recursos tecnológicos, com destaque às tecnologias digitais, material didático e estrutura das salas.

> **SD4 (P1): (Q2)** As políticas devem proporcionar mais formações específicas e condições para o profissional estudar.
> **(Q3)** Na escola existe algumas tecnologias, mas é necessário ampliar os recursos devido a demanda.
> **(Q4)** As condições de materiais pedagógicos se faz necessário, pois na escola existe uma demanda que necessita para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

> **SD5 (P2): (Q2)** Acredito que as condições do ensino de Língua Portuguesa poderia ser repensada desde da base epistemológicas sustentada pelos documentos das políticas públicas de ensino e considerando as reais condições de produção social/econômica/cultural dos educandos. Claro, concomitante também com a formação continuada, mas está vista como recurso de atualização de estudos voltados para aperfeiçoar a metodologia didáticas em sala de aula, não apenas como a única propulsora/responsável da chamada "salvação da educação". Pois, o que vemos hoje, quando falamos do fracasso escolar, o maior culpabilidade é dada a classe dos profissionais da educação, como se fosse o único responsável, precisando estar em estudo contínuos para a melhoria dos índices da educação.
> **(Q3)** A Escola Deputado Bertoldo Freire, diria que é uma das poucas escolas do nosso estado que apresenta meios para que sejam trabalhadas as tecnologia de informação e comunicação (TDIC), claro, demanda manutenção, mas tendo em vista o real cenário das escolas brasileira, estamos no "céu". As salas de aula tem televisão com acesso a internet (só a partir de novembro o acesso à internet foi efetivamente possível nas salas de aula, antes era apenas na sala dos professores), data show e disponibilização de computadores.
> **(Q4)** A escola disponibiliza condições boas quantos ao recurso tecnológico, salas climatizadas, carteiras em perfeito estado (em cinco salas, e três salas com carteiras que precisam urgentemente ser trocadas), no entanto demanda atualização de materiais didáticos como: livros literários, atualização dos dicionários e gramáticas.
>
> **SD6 (P3): (Q3)** Penso ser necessário oportunizar capacitações para os docentes, infelizmente diante das necessidades do dia-a-dia, o professor acaba não dispondo de tempo e/ou recursos para capacitações fora do ambiente escolar.
> **(Q4)** Parcialmente, pois faltam materiais direcionados às TDIC aliada à língua inglesa.
> **(Q5)** Em comparação com as demais unidades de ensino do município, a escola é bem estruturada porém há muito o que melhorar. A sala de língua inglesa (sala temática) conta com uma televisão nova que é utilizada nas aulas auxiliando o trabalho com atividades que contemplem pronúncia e imagem.

Essas são as condições em que são desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na escola, *lócus* da nossa pesquisa. Condições que foram explicitadas pelos sujeitos-professores pesquisados, mas que, no entanto, constituem também os dizeres de tantos outros professores da Educação Básica espalhados pelo Brasil, ou seja, estão presentes outras vozes, sendo que esses dizeres são reproduzidos na história, "[...] já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro [...]" (PÊCHEUX, 2014a, p. 162).

Com relação à melhoria das condições de ensino, os três sujeitos-professores destacaram a necessidade de formações e capacitações para os professores, sendo que na SD5, o sujeito-professor acrescenta na sua formulação, ao tratar do fracasso escolar, que os professores são responsabilizados, como se, sozinhos, pudessem solucionar todos os problemas da educação. Essa prática é legitimada pelo Estado, por meio de suas políticas, que

sempre colocam o professor na condição de aprendiz, daquele que não sabe e precisa aprender, precisa ser orientado. Convém ressaltar que a condição de aprendiz não é algo ruim, mas a forma como isso é posto pelos documentos oficiais é que inviabiliza essa condição.

Dessa forma, esse discurso, que também é reproduzido fortemente na sociedade contemporânea pela mídia, se sustenta pelo imaginário que se constituiu a respeito do profissional. Nesse contexto, temos, conforme já apresentamos em capítulo anterior, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – denominada BNC-Formação**,** de forma abreviada, no documento – que traz prescrições para os professores a partir da BNCC e busca nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo país, o que vem reforçar a ideia de que o professor é responsável pelos equívocos que acontecem na educação.

A esse respeito, podemos também citar um documento anterior, no caso dos PCN+EM, ao apresentarem o tema "Sobre a formação do professor", que dizia para os profissionais se adequarem às mudanças educacionais, tratavam da desvalorização docente, condições inadequadas para desenvolver a prática pedagógica, precariedade das instalações dos aparelhos escolares etc. No entanto, após serem apresentadas essas dificuldades, é como se a culpa recaísse sobre o professor. Isso pode ser observado no seguinte recorte:

> Em um plano específico, mais diretamente ligado à disciplina Língua Portuguesa, percebe-se que o discurso oficial contemporâneo requer um profissional qualificado, e principalmente atualizado diante de teorias da linguagem que ganham espaço na escola. Entretanto, para o profissional que se encontra no mercado há algum tempo, algumas vezes torna-se difícil rever toda a sua formação e abrir-se para repensar o alcance real de sua prática. Já os professores que acabam de entrar no mercado ressentem-se, em sua formação, das lacunas deixadas pelo ensino da língua pátria ao longo de seu próprio processo de escolarização. O exame atento do desempenho oral e escrito de bacharéis recém-formados em letras ou de candidatos a concursos de ingresso ao magistério deixa antever uma série de dificuldades no domínio das situações comunicativas a que são submetidos aqueles que se propõem a trabalhar, junto às futuras gerações, com a Língua Portuguesa (PCN+EM, 2002, p. 85-86).

Observa-se, então, que nem o profissional que já está ministrando a disciplina de Língua Portuguesa há algum tempo nem o profissional que acabou de entrar no mercado de trabalho parece atender aos requisitos para trabalhar com essa disciplina na Educação Básica, que é ter domínio oral e escrito da língua nas situações comunicativas. A respeito dessas formações imaginárias em torno do professor, Bressanin (2018a, p. 87-88) assevera:

> Observamos que a educação e os sujeitos são discursivizados a partir de uma projeção imaginária calcada na ineficiência e na incapacidade de superação do déficit escolar. Na administração dos sentidos, esse funcionamento produz efeitos de evidência e de consenso, significando o sistema educacional como ultrapassado, desatualizado e os profissionais como despreparados.

Quanto às condições estruturais da escola e recursos tecnológicos, no que diz respeito às tecnologias digitais, na SD5, o sujeito enuncia que eles estão no "céu", dada a precariedade estrutural e tecnológica de outras escolas da Educação Básica, formulação parecida com a SD6: "Em comparação com as demais unidades de ensino do município, a escola é bem estruturada". No entanto, tanto na SD5 quanto na SD6 há, respectivamente, as conjunções adversativas "porém" e "no entanto", sendo na SD5: "no entanto, demanda atualização de materiais didáticos como: livros literários, atualização dos dicionários e gramáticas", e na SD6: "porém há muito o que melhorar". Esses enunciados vêm demonstrar que as condições estruturais e os recursos tecnológicos da escola ainda não são satisfatórios, dadas às exigências dos documentos oficiais com relação à prática do professor. Nesse contexto, os governantes se eximem de sua responsabilidade, alegando que não há recursos e, assim, a culpa do fracasso escolar é direcionada ao professor, que precisa ser orientado, capacitado e preparado para superar esse fracasso, que é constituído historicamente (BRESSANIN, 2018a).

Na SD4, a formulação do sujeito-professor de que "Na escola existe algumas tecnologias, mas é necessário ampliar os recursos devido à demanda" produz o efeito de sentido de que diante das exigências do Ensino Integral, Novo Ensino Médio e BNCC, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tornarem-se fundamentais no contexto escolar, o que demanda a ampliação das tecnologias digitais. Enquanto isso, na SD5 e na SD6, os sujeitos, ao mesmo tempo em que expõem a necessidade de manutenção e melhora dos equipamentos das TDIC, reconhecem que as condições dessa escola ainda são boas se comparada a outras escolas brasileiras.

Segundo a BNCC (2018), as TDIC ganham destaque, pois a contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico, e a utilização das TDIC na escola é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Essa ênfase dada ao desenvolvimento tecnológico dá a entender que o aprendizado dessas tecnologias irá solucionar os problemas educacionais existentes. Nas palavras de Bressanin (2018a, p. 91):

> [...] o dizer dos especialistas atua na produção do efeito de verdade daquilo que se divulga a respeito da tecnologia e na evidência de seu acesso a todos. Nessas condições, apagam-se as contradições existentes. Como se todas as escolas dispusessem de recursos tecnológicos.

Assim, no que diz respeito à linguagem, conforme a BNCC (2018, p. 486), "[...] a efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição". E com relação aos gêneros apresentam que:

> Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos (BNCC, 2018, p. 487).

Observamos um caráter prático ao se trabalhar os novos gêneros e ações, sem que o funcionamento da linguagem seja realmente considerado. A esse respeito, retomamos o estudo de Bressanin (2018a, p. 94), em que analisa o modo como a mídia compreende a tecnologia:

> Esse modo de funcionamento discursivo próprio da mídia restringe o sentido de tecnologia e reduz a prática pedagógica a um saber-fazer. Em outras palavras, direciona o trabalho com a língua, fornecendo informações sobre o que se pode/deve fazer, como fazer sem inferir discussões sobre o porquê e para que fazê-las. Esvazia-se, nessa prática, o sentido dessas novas tecnologias de linguagem ao tratá-las do ponto de vista pragmático e técnico. Apagam-se os efeitos do funcionamento de linguagem que nelas se dão.

Continuando com a análise das formulações dos sujeitos-professores, as próximas SDs são relacionadas à participação do professor em relação ao processo de elaboração da BNCC; aos cursos de formação continuada e estudo da BNCC; à mudança da BNCC em relação aos PCNEM, aos PCN+EM e às OCNEM para o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa; e à melhoria nas condições de ensino dessas disciplinas.

No que diz respeito à implantação da BNCC e melhora dos recursos tecnológicos, com destaque às tecnologias digitais, material didático e estrutura das salas, seguem abaixo as SDs:

> **SD7 (Q5; P1):** O documento [BNCC] contempla questões importantíssimas, porém é necessário que as políticas públicas nos dá condições para desenvolver todas as propostas contidas no documento.
> **SD8 (Q5; P2):** Acredito que não, pois mesmo tendo aparelhos tecnológicos acessíveis aos professores, requer novos equipamentos para os alunos (os denominados protagonistas) como: um laboratórios de práticas experimentais equipados, computadores (hardware e software) atualizados e claro melhorar infra estruturas da escola (rever algumas das instalações da escola).
> **SD9 (Q6; P3):** Talvez. Percebe-se nos textos da BNCC um destaque muito grande para as tecnologias sendo necessário aliar esta temática ao conteúdo da Base. Talvez as cobranças relacionadas a este trabalho transdisciplinar viabilize a disponibilização de recursos para conseguir tais melhorias (recursos tecnológicos, material didático, estrutura das salas).

Na SD7, o sujeito enunciador reconhece que a textualidade da BNCC apresenta importantes ações para serem aplicadas na prática de ensino, ao destacar "o documento contempla questões importantíssimas", no entanto, traz à tona a necessidade de que as políticas públicas possam dar condições para que as propostas – na verdade, "normatizações" apresentadas pelos documentos – sejam desenvolvidas.

Enquanto isso, na SD8, o sujeito, categoricamente, afirma: "Acredito que não", argumentando que só haverá mudanças após a implantação da BNCC se houver melhoria dos recursos tecnológicos, material didático e estrutura das salas, o que vem demonstrar o descrédito dessa profissional diante de tantos documentos oficiais produzidos que diziam melhorar a educação e, no entanto, depois deles, poucas ações foram realizadas com relação às necessidades da escola, dos professores e dos alunos.

Já na SD9, o dizer do sujeito, por meio do advérbio "talvez", faz produzir um efeito de sentido de dúvida, incerteza, diante do que a BNCC enfatiza, as tecnologias digitais, de uma forma que acredita que a escola só conseguirá responder às "cobranças" se for viabilizado recursos tecnológicos, material didático e estrutura das salas, comentário que também vem antecedido de um "talvez".

Com isso, essas SDs refletem sobre as condições necessárias para viabilizar melhorias na prática de ensino, que está bem distante do que almeja a BNCC (2018, p. 473), principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais e ao modo como estas são compreendidas:

> [...] É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa na BNCC e se explicita já nas competências gerais para a Educação Básica. Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores [...].

A BNCC toma as tecnologias digitais como se fossem a solução para os problemas educacionais e a porta de entrada para o mercado de trabalho. Nesse contexto, complementamos nosso raciocínio com as reflexões de Bressanin (2018a, p. 88), em que isso nos leva a pensar:

> [...] nos processos de significação dos instrumentos tecnológicos tomados como objetos pedagógicos que direcionam o sujeito-leitor ao sentido unívoco de que a partir de um modo singular de apropriação desses recursos para o uso no espaço escolar, a aprendizagem irá se realizar de modo mais eficaz.

No entanto, o que é posto pelos documentos não só é questionado e criticado como está muito distante da prática de ensino-aprendizagem com as estruturas precárias da maioria das escolas da Educação Básica, que não acompanharam o avanço das tecnologias digitais por falta de políticas públicas e incentivos que, na maioria das vezes, ficam apenas no papel. Essa situação, conforme já dissemos, tornou-se ainda mais evidente com a pandemia do Covid-19, em que as aulas presenciais foram suspensas e passadas ao ensino remoto de maneira apressada, revelando a realidade de nossas escolas no que diz respeito à falta de estrutura para trabalhar com as tecnologias digitais. Mas, observa-se que na BNCC há um dito e também um não dito, mas que significa, pois "[...] o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)" (ORLANDI, 2002, p. 82), revelando como pretexto maior a inserção da computação e das tecnologias digitais na escola a fim de formar os jovens para atender às novas exigências do mercado de trabalho.

Assim, os documentos legais apontam para o professor como o responsável em inserir as tecnologias digitais e trabalhá-las em sala de aula, sendo ele "[...] referido como objeto a serviço da tecnologia e não o inverso (BRESSANIN, 2018a, p. 92)". No entanto, como já explicitado, as estruturas das escolas não atendem às exigências de um ensino voltado

para as tecnologias digitais como apresentado na textualidade da BNCC. E o professor, na maioria das vezes, não domina essas tecnologias, pois não são oferecidos cursos de capacitação e, ainda, a maioria dos professores não dispõe de recursos financeiros ou tempo para realizarem tais cursos fora do ambiente escolar, como apresentado na SD6. No entanto, há uma naturalização dos sentidos, a partir de um imaginário de que essas tecnologias estão disponíveis e acessíveis a todos, sendo inconcebível que os profissionais da educação ainda não as dominem.

No que diz respeito às tecnologias digitais, Dias (2020) aponta para os impactos e os desdobramentos no campo da linguagem com o surgimento dessas tecnologias, e do digital como instância material dos modos de produção dos conhecimentos e dos objetos de conhecimento inscritos em diferentes disciplinas ou áreas de Ensino, no Brasil. Conforme a autora, o digital é trabalhado na escola sempre em sua organização, seja enquanto adequação curricular ou física, seja por meio de atividades práticas que utilizam computadores. Ao analisar a BNCC, referente ao uso das tecnologias, já como um modo de textualização do discurso digital relativamente ao ensino, a autora apresenta um questionamento que abre para uma importante reflexão e contribuição. Vejamos:

> [...] meu questionamento é justamente o que esse modo de organização do Ensino em competências e habilidades inscritos num pensamento digital, numa cultura digital e num mundo digital, pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção dos sentidos que aí estão funcionando em termos da ordem significante, ou, em outros termos, pode nos fazer compreender sobre o real do Ensino, da sala de aula, do sujeito aluno, da ordem do discurso. Enfim, do conhecimento. Penso que a questão que, enquanto professores da Educação Básica, devemos fazer é "como o digital afeta os conhecimentos em sua ordem?" É essa compreensão que precisamos produzir para, a partir ou com ela, trabalharmos o ensino em sua organização através de atividades, disciplinas, projetos etc. (DIAS, 2020, p. 166-167).

Essa reflexão deve ser levada para o contexto escolar, em momentos de estudos dos profissionais da educação, a fim de que as questões referentes às tecnologias digitais sejam problematizadas, sendo necessário pensar além da estrutura da escola para atender à demanda por essas tecnologias, ou seja, pensar também como esse digital afeta o sujeito-aluno e o sujeito-professor no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento. Destacamos, ainda, mais uma contribuição de Dias (2020, p. 169), quando enfatiza que "[...] é preciso pensar a relação linguagem e sociedade, sujeito e sentidos. Compreender como o sujeito produz sentidos nessa sociedade digital. Como ele é constituído pelas diferentes naturezas de memória. Como ele formula".

Dando continuidade às análises, quando questionadas se há algum curso de formação continuada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa na escola ou na cidade, as professoras responderam que há a oferta do curso de formação continuada na disciplina em que ministram as aulas e esses cursos ocorrem apenas na escola, sendo que na cidade não são oferecidos cursos de capacitação. A formação continuada acontece uma vez por semana, em que o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) envia os textos para serem estudados e discutidos pelos profissionais da escola:

> **SD10 (Q6; P1):** Sim. Pelo CEFAPRO estudamos teorias relacionadas à área, trocamos experiências, discutimos teorias para o ensino-aprendizagem.
> **SD11 (Q6; P2):** Na escola são oferecidos todas as terças-feiras das 16:30h às 18h a formação continuada da/na escola, momento em que são realizadas leituras e discussões sobre as propostas que contemplam os objetivos da escola plena, consequentemente rever algumas sequências didáticas e também as "mudanças" previstas para 2020 com a implementação da BNCC.
> **SD12 (Q7; P3):** Não são ofertados os cursos mencionados em minha cidade.

Vemos nas SD10 e SD11, a confirmação de que são realizados cursos de formação continuada na escola. "Pelo CEFAPRO", diz a primeira professora; em seguida, explica que nesses cursos, estudam/discutem "teorias" da área, no caso, a Língua Portuguesa, e complementa "trocamos experiências". A segunda professora também descreve como ocorrem os cursos e o que fazem nesses momentos: "leituras e discussões sobre as propostas" que recebem. Chama-nos a atenção o destaque dado à palavra "mudanças", na SD11, que é apresentada entre aspas. Essa marca é uma pista de que o sujeito-professor traz em seu dizer outros discursos que o constituem, esse discurso outro que pode ser compreendido como o próprio discurso do governo, por meio das propagandas que anunciavam que haveria mudanças com a BNCC e o Novo Ensino Médio. Já na SD12, a terceira professora responde que não há curso de formação continuada na sua área de atuação, a Língua Inglesa.

Referente à prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e ao que é prescrito nos documentos legais (PCNEM, PCN+EM, OCNEM e BNCC do Ensino Médio), as professoras reafirmam o distanciamento existente entre o que se descreve (prescreve) e o que se ensina (vivencia):

> **SD13 (Q7; P1):** Alguns conteúdos não fazem parte da realidade dos estudantes, pois não faz sentido para a vida prática, motivo que desmotiva a permanência na escola.
> **SD14 (Q7; P2):** Uma grande falácia, uma visão utópica que apresenta um desencontro dos orientativos com a realidade escolar em que estão sendo implementadas.

> **SD15 (Q8; P3):** Acredito que os documentos estão muito distantes da realidade das escolas, pois existem fatores sociais e regionais que influenciam muito nos resultados observados nas avaliações de ensino-aprendizagem.

Conforme já mencionamos, o discurso produzido pelos sujeitos-professores são dizeres reproduzidos na história, observamos que há um já dito de que os documentos estão distantes da prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo que esses dizeres são determinados "[...] pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)" (ORLANDI, 2015a, p. 19). Assim, os sujeitos-professores, nessas SDs, não se identificam com o discurso que vem sendo defendido por esses documentos e se inscrevem em outra formação discursiva. Notamos, então, que, por meio desses dizeres, defendem que o currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores e alunos, as necessidades da formação e as condições em que ela se processa. Ao oposto disso, em outra formação discursiva, inscrevem-se os sujeitos-autores desses documentos oficiais que, na maioria das vezes, nunca vivenciaram a prática de ensino nas escolas da Educação Básica e não conhecem as reais condições em que as escolas "deverão" incorporar as mudanças, inclusive, há o fato de que as escolas se diferenciam umas das outras.

Diante de discussões fomentadas a partir do que foi dito na SD15, de que os documentos oficiais estão "muito distantes da realidade das escolas, pois existem fatores sociais e regionais que influenciam muito nos resultados observados nas avaliações de ensino-aprendizagem", já está sendo implantado o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), que foi desenvolvido à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta da DRC-MT é que cada município também construa o seu Documento Referencial Curricular, atendendo às especificidades curriculares locais.

O documento já foi homologado para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental a ser desenvolvida no âmbito do Estado, em regime de colaboração SEDUC-MT (Secretaria de Estado de Educação) e UNDIME-MT (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), com base no Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC[50].

---

[50] Disponível em: https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental. Acesso em: 25 maio 2021.

O Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso, etapa Ensino Médio, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para análise, parecer e normatizações. Após análise do CEE, o documento segue para homologação por parte da SEDUC e, por fim, para ser implementado no Estado de Mato Grosso[51].

Assim como a BNCC, esse documento diz ter ouvido a comunidade escolar, mas da mesma forma que veremos nas SDs a seguir, que os sujeitos da pesquisa não participaram da elaboração da BNCC, é possível que muitos profissionais desconheçam o processo de formulação e participação do documento DRC-MT.

Dessa forma, sobre essa questão de tais políticas não levarem em consideração a realidade das escolas, não se atentarem ao que o professor tem a dizer e a contribuir, constatamos, a partir de suas respostas, que não houve participação no processo de elaboração da BNCC:

> **SD16 (Q8; P1):** Não participei, fizemos apenas uma leitura e discutimos alguns pontos reformulados.
> **SD17 (Q8; P2):** Talvez seja um dos maiores motivos do insucesso das políticas pública de ensino em nosso país, não ouvir e não incluir os professores na elaboração (regimentos) das políticas, estes são apenas condicionados a colocar em prática a proposta.
> **SD18 (Q9; P3):** Não participei, apenas lemos o documento.

Podemos observar que há uma contradição materialmente presente naquilo que é textualizado pela BNCC, pois essa "participação" apresentada pelo documento não aconteceu de forma ampla nem envolveu toda a comunidade educacional e a sociedade como está posto e foi divulgado nas propagandas do MEC. Não obtivemos nenhuma resposta que confirmasse essa participação[52]. Nesse contexto, conforme Silva (2017, p. 323), a BNCC:

> [...] se constrói sob a dominância de uma formação discursiva que podemos chamar de administração-burocrática, quase como um manual a ser aplicado, que não necessita nem mesmo do argumento inicial de autoridade, de produção conjunta e participativa de diferentes setores da sociedade [...].

---

[51] Disponível em: http://www3.seduc.mt.gov.br/-/15572411-documento-referencia-curricular-e-encaminhado-ao-conselho-de-educacao-para-analise#:~:text=O%20Documento%20de%20Refer%C3%AAncia%20Curricular,para%20a%20sua%20vers%C3%A3o%20final. Acesso em: 25 maio 2021.

[52] Sabemos que não se trata de que todos os profissionais sejam ouvidos, mas de o Estado se legitimar pela autorização de um conjunto de especialistas, de um lado e, por outro lado, pela encenação da consulta pública. Com isso, não podemos dizer que não há/houve consulta pública. A questão é de que modo isso se articula, pois o discurso da BNCC nos leva a compreender que todos foram ouvidos, já que, conforme esse documento, a consulta para sua elaboração ocorreu de forma "ampla" e envolveu toda a comunidade educacional e sociedade.

Ou seja, a BNCC é um documento que se diz inovador e que pretende contribuir para transformar a educação, mas não dá voz aos sujeitos mais interessados, que são os profissionais da educação que atuam nas escolas. Com isso, verifica-se que essas políticas concebem os professores como despreparados para exercitar a análise e a crítica e, dada essa suposta incapacidade, autorizam outros sujeitos a pensar e fazer as propostas por eles/para eles.

Diante disso que temos observado, cabe-lhes, então, se inteirarem a respeito de tais propostas. Nesse sentido, perguntamos se houve algum estudo a respeito da BNCC na escola pesquisada e se foi observada alguma mudança nesse documento em relação aos PCNEM, PCN+EM e OCNEM para o ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Vejamos abaixo as respostas:

> **SD19 (Q9; P1):** Sim. Mudanças na grade curricular bem como: itinerário formativo.
> **SD20 (Q9; P2):** Sim. Os estudos foram realizados na formação da/na escola e também no horário de formação de área de modo amplo e mostrando as possíveis "inovações". Quanto às mudanças dos documentos em relação aos documentos anteriores, diria que o que houve foi apenas uma (re)significação dadas as condições de produção capitalista.
> **SD21 (Q10; P3):** Sim, houve estudo da BNCC e do Novo Ensino Médio. A maior mudança observada é foco do ensino de língua inglesa que passou a pensar na língua inglesa como língua franca com objetivo principal de comunicação e não mais para estudo da língua, uma vez que o objetivo principal da BNCC é a formação para o mercado de trabalho e não para a academia (Universidade).

Observamos, então, que, nas SD19 e SD21, todas as respostas foram "sim" em relação ao estudo da BNCC na escola e foram ressaltadas mudanças que dizem respeito às disciplinas ministradas pelas professoras, no caso, em Língua Portuguesa, a grade curricular e os itinerários formativos e, em Língua Inglesa, a língua considerada como língua franca. Enquanto que na SD19, foi dito que não houve grandes mudanças na BNCC em relação aos documentos anteriores, "o que houve foi apenas uma (re)significação dadas as condições de produção capitalista", fazendo referência ao que está textualizado na BNCC, que várias vezes enfatiza a relação entre educação e o mercado de trabalho, ou seja, temos um discurso que se filia a uma formação discursiva capitalista que trata da necessidade de formar alunos na Educação Básica que atendam às exigências do mercado de trabalho. Igualmente, na SD20, após a leitura da BNCC, o sujeito enunciador demonstra sua percepção de que esse documento apresenta uma "formação para o mercado de trabalho e não para a academia (Universidade)".

Na SD19, a partir da explicitação dos itinerários formativos, é também possível, através de um gesto de interpretação, atribuir mais uma vez o sentido de que a BNCC busca preparar o aluno para o mercado de trabalho, pois os itinerários formativos, conforme informações do site Portal do MEC[53], podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. Dessa forma, ao se aprofundar em alguma área da formação técnica e profissional, o aluno está sendo preparado para o mercado de trabalho.

Consideramos que não há problema na preparação para o mercado de trabalho, mas sim na forma como tudo isso (algo necessário) é posto e para quem (o aluno de classe menos favorecida), um sujeito controlado, que é levado a atender aos interesses do Estado, sendo que para esse aluno não são apresentadas perspectivas de uma vida melhor, com a possibilidade de ingressar no Ensino Superior. Nesse contexto, Orlandi (2016, p. 141), ao analisar o slogan do Governo Federal na época: "País rico é país educado" apresenta que "[...] a educação poderia, se praticada como formadora do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito 'soubesse' do efeito de sua intervenção nas formas sociais". No entanto, o que vemos nessas políticas públicas, como é o caso da BNCC, é um discurso voltado apenas para capacitação ou treinamento, na maioria das vezes, por meio de cursos técnicos, para que o sujeito seja bem treinado, bem produtivo, o que não muda a qualidade da sociedade, sendo o sujeito apenas um instrumento para contribuir com um país rico. Assim, "[...] a questão do trabalho é só uma questão de capacitação, treinamento e não de educação. Relação fragilizada de educação e trabalho (trabalhador)" (ORLANDI, 2016, p. 140).

Com relação à escolha dos itinerários formativos, Pfeiffer (2018) afirma que há um imaginário de que com a Reforma do Ensino Médio, o jovem teria escolhas, pois há esses itinerários formativos à sua disposição para serem escolhidos. Então, de acordo com a autora, conforme o que é textualizado pelos documentos oficiais, é como se todos estivessem incluídos:

> [...] os jovens, as escolas e os professores, nesse processo de construção de diferentes itinerários a disposição de todos. Não há divisão, não há história, não há o político funcionando. As condições materiais de existência são iguais para todos – efeito imaginário dos mais transparentes (PFEIFFER, 2018, p. 46).

[53]Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 28 nov. 2020.

E, assim, a textualidade desses documentos, que colocam a educação como um direito de todos, se distancia da realidade da maioria dos alunos, que conciliam estudos e trabalho ou, muitas vezes, desistem dos estudos por causa do trabalho. Conforme a BNCC (2018, p. 08) defende: "[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes". Esse discurso de que "todos" os sujeitos-alunos compartilham das mesmas condições de aprendizagem, que deverão ocorrer em um "patamar comum" diz respeito ao processo de individuação do sujeito pelo Estado, ou seja, esses sujeitos são tomados como homogêneos, apagando-se, assim, as desigualdades, as divisões e as contradições.

Ainda no que diz respeito à educação como um direito de todos, destacamos o artigo 205 da Constituição de 1988:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, diante do exposto, a educação mais uma vez é colocada como direito de todos, como se todos os jovens participassem das mesmas condições de aprendizagem. Dessa forma, podemos tomar as reflexões de Bressanin, Guedes e Soares (2019, p. 40), sendo que:

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

Observa-se, então, esse mesmo discurso da Constituição de 1988 reproduzido na textualidade da BNCC e dos outros documentos publicados anteriormente, produzindo um efeito de sentido de que todos, ou seja, "até o pobre" poderá ter esse direito, exercendo, assim, sua cidadania e tornando-se qualificado para ingressar no mercado de trabalho. Assim, de acordo com Pfeiffer (2018, p. 36):

> A regularidade que coloca em um mesmo paradigma discursivo a educação pública, sua extensão até mesmo ao pobre, sua elementaridade, seu escopo ser equivalente ao da Constituição, as leis do Estado, vai se estabilizando. Regularidade que vai expandindo-se a cidadania, sem, contudo, deixar de dividir, de modo consistente, os cidadãos.

Assim, essas políticas, como é o caso da BNCC, conduzem para uma divisão do ensino, sendo que o ensino básico e o ensino técnico seriam destinados a todos, ou seja, ao povo, enquanto que o ensino superior seria restrito a poucos, ou seja, à elite, na maioria das vezes. Fato também observado na SD21, quando o sujeito enuncia que "o objetivo principal da BNCC é a formação para o mercado de trabalho e não para a academia (Universidade)". A esse respeito, conforme nos apresenta Bressanin (2018b, p. 26-27):

> O Estado, de maneira intervencionista, garante seu controle sobre a educação estabelecendo uma Base Nacional Curricular Comum que irá orientar "as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todo o país" (BNCC, 2017) e evita pôr em discussão (mas reafirma) a dualidade da educação no país: e o que se procura lembrar de esquecer pela indeterminação do "todos" é que o sujeito enunciador inscreve seu dizer numa formação discursiva específica, que por sua vez tem relação com a formação ideológica, que sustenta a divisão do ensino: o ensino básico e o ensino técnico destinados a todos (ao povo) e o ensino superior restrito a alguns (à elite quase sempre). Reafirma, desse modo, a divisão de sentidos, a divisão social entre sujeitos.

Com relação ao processo de individuação do sujeito pelo Estado, Orlandi (2015b) nos apresenta que para compreender o processo de significação que articula ensino, conhecimento e sociedade, é necessário observar que está presente o Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e a ideologia que faz parte do processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Então, a autora apresenta o trajeto do processo de constituição do sujeito em seus dois momentos principais:

> o da interpelação do indivíduo pela ideologia e o da individuação da forma sujeito pelo Estado (ORLANDI, 2001). É na individuação do sujeito que incide o modo como a instituição escola e seus discursos o produzem como tal, estabelecendo as condições para seu processo de identificação com este ou aquele sentido, esta ou aquela posição sujeito na sociedade e na história.
> O momento da individuação do sujeito, em seus diferentes modos, é crucial para a relação do Estado com o sujeito e deste com seu processo de identificação, pois daí resultam os diferentes sentidos trabalhados em sua formação e o modo como ele vai se inscrever em diferentes formações discursivas: repetição e diferença aí jogam o jogo da identificação, constituindo identidades (ORLANDI, 2015b, p. 190).

Este sujeito, o sujeito do capitalismo – individuado pelo Estado e, consequentemente, pelos discursos do ensino, no caso: os documentos oficiais, – vai se identificar, por sua inscrição em uma formação discursiva de que a aprendizagem é para todos, de que ele pode escolher "livremente" um itinerário formativo com o qual se identifica, participando das mesmas condições de outros sujeitos. Dessa maneira, conforme Orlandi (2015b, p. 190):

> Os diferentes modos de individuação do sujeito pelo Estado, através das instituições e discursos, resultam, como sabemos, em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres, e livre circulação social. Esta é a sua forma sujeito histórico: o sujeito do capitalismo. É este sujeito, individuado, que vai entrar no processo de identificação.

Diante do exposto, é importante entendermos o processo de identificação do sujeito pelo viés discursivo, em que a identidade do sujeito é compreendida enquanto processo de identificação, e não como algo estático. O processo de identificação do sujeito é um funcionamento inconsciente e ele acontece quando o sujeito se identifica com determinados sentidos que pertencem historicamente a uma posição-sujeito, que está inscrita em uma determinada formação discursiva, que se remete a uma determinada formação ideológica. A esse respeito, Indursky (2005), ao abordar a respeito das formações discursivas, traz também considerações que remetem, também, à noção de sujeito:

> Neste quadro teórico, a noção de sujeito é convocada para formular a noção de formação discursiva. Estas duas noções estão fortemente entrelaçadas nesta formulação teórica. Pode-se afirmar, juntamente com Pêcheux, que "os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 1988, p. 161). E Pêcheux é mais específico ainda ao afirmar que "a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)" (ibid, p.163). E, mais adiante, acrescenta que tal identificação ocorre pelo viés da forma-sujeito (ibid.,p.167) (INDURSKY, 2005, p. 04).

Conforme a autora, não é possível pensar em formação discursiva de forma dissociada à noção de forma-sujeito e sua fragmentação em posições-sujeito, pois estas questões estão embricadas na evolução na noção de formação discursiva. E, então, o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva em que se inscreve.

A respeito dos processos de identificação, da mesma forma, Orlandi (2015b, p. 191) apresenta que:

> Temos considerado, discursivamente, que a identidade não é uma essência que carregamos, ela resulta de processos de identificação. O sujeito individuado inscreve-se, por suas práticas simbólicas, em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social (patrão, empregado, traficante, aluno, pessoa com deficiência, ou professor, etc. com seus sentidos).

Assim, os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos, individuados pelo Estado com seus documentos legais, inscrevem-se na formação discursiva com a qual se identificam ou não se identificam ao produzirem seus discursos. E nessa posição sujeito que ocupam na formação social (aluno, professor), considera-se além do imaginário social, as condições de produção dos sujeitos e dos sentidos, pois não se nasce aluno, torna-se aluno, não se nasce professor, torna-se professor "[...] em um processo que envolve o indivíduo, seu assujeitamento, sua individuação pelo Estado, as imagens que o envolvem socialmente, e o modo como ele se identifica e é identificado, significado, etc." (ORLANDI, 2015b, p. 191).

Na análise, observamos que, na maioria das SDs enunciadas pelos sujeitos-professores, eles não estão se identificando completamente com o discurso do Estado. Então, convém apresentar, conforme Pêcheux (2014), algumas modalidades da tomada de posição do sujeito ao se inscrever em uma formação discursiva (FD).

A primeira modalidade refere-se ao processo de identificação do sujeito, que apresentamos nos parágrafos anteriores. De acordo com Pêcheux (2014a, p. 199), a identificação representa o "bom sujeito" e tem seu processo de identificação à formação discursiva dominante de forma livre ou ainda de forma cega/assujeitada inconscientemente através do interdiscurso, pois é "[...] o interdiscurso que determina uma FD, ou seja, o interdiscurso contém os dizeres que não podem ser ditos no âmbito de uma dada FD" (INDURSKY, 2005, p. 06). A autora, então, cita Courtine (1981), que apresenta que a reconfiguração de uma FD se dá a partir do interdiscurso. Ou seja: "[...] saberes que não fazem parte de uma determinada FD, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-lo, aí introduzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer FD".

Com relação à segunda modalidade, há o processo de contraidentificação que, de acordo com Pêcheux (2014, p. 209), caracteriza o discurso do "mau sujeito", em que "o sujeito da enunciação 'se volta' contra o sujeito universal por meio de uma 'tomada de posição' que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento,

contestação, revolta...) [...]". Ou seja, ainda no dizer de Pêcheux (2014a, p. 209), "[...] o sujeito-enunciador se volta contra o Sujeito universal da Ideologia, contraidentificando-se a ele". Assim, o sujeito permanece na mesma formação discursiva, mas afasta-se dela e passa a questioná-la. Conforme Indursky (2005, p. 06), "[...] a *contraidentificação* é um trabalho do sujeito do discurso sobre os dizeres e os sentidos que são próprios à formação discursiva que o afeta e, por conseguinte, se institui como forma de resistência à forma-sujeito e ao domínio de saberes que ela organiza [...]" e, ainda, segundo a autora, "[...] esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea".

Assim, na análise, podemos observar essas duas modalidades de tomadas de posição dos sujeitos-professores, que ora se identificam ora também se contraidentificam com o discurso do Estado e dos documentos oficiais e, então, se inscrevem em uma formação discursiva heterogênea nela mesma, pois há diferenças e divergências no âmbito da formação discursiva, em que é possível identificar várias posições-sujeito.

No que diz respeito à terceira modalidade, que é a desidentificação, segundo Pêcheux (2014a, p. 247):

> A desidentificação (e as tomadas de posição não-subjetivas que dela resultam) se efetua, paradoxalmente no sujeito, por um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos (representação da necessidade-real da necessidade-pensada), processo no qual a interpelação ideológica continua a funcionar, mas, por assim dizer, contra si mesma.

Com isso, conforme Indursky (2005), o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e sua forma-sujeito para deslocar sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito.

Após a conceituação das três modalidades da tomada de posição do sujeito ao se inscrever em uma formação discursiva, daremos continuidade à análise.

Destacamos que, quando questionadas se esperam alguma mudança importante na BNCC que poderá contribuir com a prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Médio, as professoras apresentaram as seguintes formulações:

> **SD22 (Q10; P1):** Sim, acredito na educação, em especial quando trabalhamos no mesmo olhar, na mesma direção, vejo nessa mudança uma esperança para uma melhoria no ensino-aprendizagem, porém é necessária uma parceria com governantes, caso contrário de nada adiantará a mudança feita na BNCC.

> **SD23 (Q10; P2):** Acredito que não, pois uma política que não leva em consideração os principais alvos - as condições de trabalho dos professores e de seus alunos (condições social/cultural/econômica) é posta para fracassar.
> **SD24 (Q11; P3):** Gostaria que houvessem capacitações que possibilitassem trabalhar as tecnologias de forma mais "real", ajudando os estudantes a utilizar a língua inglesa de forma efetiva nas suas atividades e/ou necessidades cotidianas.

Na SD22, o sujeito enunciador parece acreditar em possíveis mudanças com a BNCC, no entanto, utiliza a conjunção adversativa "porém" para dar continuidade ao seu dizer, ou seja, as mudanças poderão se concretizar com a parceria dos governantes: "caso contrário de nada adiantará a mudança feita na BNCC". Assim, de maneira implícita, o discurso desse sujeito-professor revela um descrédito com esses documentos normativos que não trazem grandes contribuições para as reais necessidades da prática de ensino.

Da mesma forma, mas de maneira explícita, na SD23, o sujeito-professor revela seu descontentamento e descrédito com o novo documento, que para ele é uma política posta a fracassar já que não leva em consideração as condições de trabalho de professores e alunos. Compreende-se, então, que assim enuncia por conhecer os documentos anteriores e não esperar muito dessa nova proposta, já que tantos outros documentos passaram pelas escolas e foram estudados pelos professores, sem que as necessidades da comunidade escolar fossem atendidas.

Com relação às SD22 e SD23, pode-se observar que há uma tomada de posição que comunga com outros profissionais, mas que se contrapõe ao discurso do Estado. Assim, esses sujeitos se contraidentificam, questionando e resistindo ao discurso da BNCC.

Enquanto isso, na SD24, o sujeito ressalta uma mudança que espera que aconteça com a implantação da BNCC. Convém destacar que essa mudança, que se refere ao uso das tecnologias digitais, é destaque na textualidade da BNCC, pois na descrição das dez competências gerais da Educação Básica desse documento, o digital está presente de modo mais explícito em quatro delas, o que demonstra o quanto ele é um elemento de grande relevância. Mas, infelizmente, como já abordamos anteriormente, as condições estruturais das escolas estão bem distantes do que almeja esse documento com relação ao uso dos recursos tecnológicos no que diz respeito às tecnologias digitais.

Diante do exposto, a partir da análise do questionário respondido pelas professoras sobre os documentos oficiais e a prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, reafirmamos o que defendemos neste trabalho, no que diz respeito à distância entre o que prescrevem os documentos legais e o que se delineia no decorrer do processo pedagógico.

Destacamos, também, que a BNCC é um documento que atualiza os PCNEM, PCN+EM e OCNEM, mas não significa uma grande mudança em relação ao que era defendido anteriormente com relação ao ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A esse respeito, destacamos alguns aspectos, sendo que a Língua Inglesa continua sendo a língua estrangeira de referência no currículo; o Ensino continua voltado para atender a interesses capitalistas e do mercado de trabalho; o estudo das tecnologias digitais continua distante das condições estruturais da escola. E tanto nos documentos anteriores quanto na BNCC, não houve mudanças com relação à concepção de língua utilizada. Assim, a BNCC segue por caminhos já trilhados, como se pode observar, quando menciona a perspectiva teórica que a sustenta:

> [...] assume-se aqui a **perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BNCC, 2018, p.67, grifos nossos).

Esses PCN citados pela BNCC são do Ensino Fundamental. Enquanto isso, os outros documentos, PCNEM, PCN+EM e OCNEM, diferente da BNCC não apresentam explicitamente a teoria que os sustenta. No entanto, os conceitos e explicações a respeito do processo de ensino-aprendizagem também são sempre voltados para a interação e comunicação. A esse respeito, conforme Silva (2017, p. 325) "[...] as teorias linguísticas dominantes ao longo desses anos foram a pragmática e o funcionalismo como atesta a própria BNCC/2016".

Na textualidade dos documentos, observamos que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e Língua Inglesa é sempre pautado por uma abordagem comunicativa, como podemos ver nos recortes abaixo:

> Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e 'desconstrói' significados sociais (PCNEM, 2000, p. 17).

> Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um "eu" que dialoga com um "outro" – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução (PCN+EM, 2002, p. 74).

> O estudo dos usos da língua e das formas de manifestação da linguagem deve fundamentar-se na reflexão sobre a relação entre produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação (OCNEM (2006, p. 42).

Conforme está posto nesses recortes, é como se o sujeito tivesse a intenção (sujeito consciente) e os sentidos fossem construídos na situação de interlocução. Ao contrário disso, compreendemos de outra maneira a constituição dos sujeitos e dos sentidos, pelo viés discursivo, segundo Orlandi (2015a, p. 16), "[...] na análise de discurso não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade".

A Análise de Discurso faz uma crítica ao sistema elementar de comunicação, em que segundo Pêcheux (1969 *apud* ORLANDI 2015a, p. 16), "[...] o discurso é mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentidos entre locutores." Assim, segundo Orlandi (2015a), ao dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, deslocamos a Análise de Discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação e interação. Enquanto os documentos oficiais preveem um sujeito intencional, a língua como sistema ideal e imutável, sendo apenas um código no esquema da comunicação para transmitir informações, e o texto, tratado como na análise de conteúdo, em que é possível atravessá-lo para encontrar um sentido, a Análise de Discurso tem como unidade o texto em sua discursividade: "[...] como em seu funcionamento o texto produz sentido. E entender isso é compreender como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina" (ORLANDI, 2015a, p. 19).

Entendemos, então, que, assim como a BNCC, todos os documentos adotam a concepção de linguagem como forma de ação e interação no mundo. E, o discurso, diferentemente da perspectiva materialista, é tratado "[...] também pragmaticamente no interior do processo de interação" (SILVA, 2017, p. 326).

Assim, conforme Geraldi (2015, p. 384):

> Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Diante do exposto, consideramos que esses documentos apresentam a linguagem como produto da interação social; o texto continua como objetivo central do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; as orientações para trabalhar os gêneros discursivos e seus contextos de produção também não mudaram; há o desenvolvimento de práticas escritas e orais e reflexão sobre a linguagem por meio de práticas de análise linguística; todos os documentos trabalham com competências e habilidades a serem atingidas.

Nesse aspecto, mesmo que os documentos apresentem a perspectiva teórica que abordam, em muitos momentos, transitam também por outras teorias, o que parece demonstrar uma inconsistência, ou seja, que não há uma teoria definida. A esse respeito, são importantes as considerações que apresenta Silva (2018, p. 10):

> Em um embate entre teorias linguísticas, algumas irão se tornar dominantes: a sociolinguística laboviana e a psicolinguística cognitiva, em uma leitura pragmática e funcionalista, calcada nos usos de língua dentro do arcabouço de uma ideologia da comunicação, e de uma ideologia da interação intersubjetiva em situações empíricas, a partir das quais o sujeito se desloca em direção a um universalismo de competências e habilidades, a serem medidas em avaliações de larga escala nacionais e internacionais. Movimento esse em que a língua portuguesa, em sua diversidade se torna variedade, em instrumento de comunicação e meio de expressão cultural, passível de ser gerida por um discurso tecnicista em que a falha, o equívoco não têm lugar. Mas, a ideologia é um ritual que sempre falha.

As palavras de Silva nos fazem pensar sobre o trabalho da ideologia na produção das evidências, pois nos discursos apresentados nos documentos há os efeitos ideológicos e a presença do político, estando implícitas relações de força e de poder que atuam no contexto escolar. Isto se dá porque, conforme Orlandi (2013a, p. 10), ao pensarmos a língua, "[...] pensamos os que a falam, a sociedade que os constituem e o próprio funcionamento do Estado com suas jurisdições e sua relação com a ciência".

Com a análise do discurso dos sujeitos-professores sobre o discurso da BNCC e dos outros documentos e a prática de ensino, corroboramos com a posição defendida por Geraldi (2015, p. 382), de que essas políticas convocam à necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, "[...] mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças". E, no caso da BNCC, ainda se vale do argumento de que sua elaboração contou com ampla consulta à comunidade escolar.

E, nessas condições de mudanças, a escola e, consequentemente, os professores continuam sendo responsabilizados pela (in)eficiência dessas políticas e, com isso, o Estado parece se eximir dessa responsabilidade, pois "[...] sempre em uma relação de memória e atualização (PÊCHEUX, 1990a), de derivas e deslocamentos, a educação se move nas relações instituídas em torno de quem ensina, onde se ensina, para quem se ensina, o que se ensina, para que se ensina, como se ensina" (PFEIFFER, 2018, p.31).

Ressaltamos mais uma vez que, no decorrer da análise, os sujeitos-professores, na maioria das SDs, se contraidentificam com o discurso do Estado, pois esperam dos documentos legais, principalmente da BNCC, mudanças que realmente possam contribuir com a prática de ensino e que sejam relacionadas à formação docente, à estrutura da escola, aos recursos tecnológicos e ao currículo para atender às necessidades do aluno, o que, na prática de ensino, ainda está muito distante da textualidade dos documentos. A esse respeito, retomamos e destacamos algumas SDs: SD13: "Alguns conteúdos não fazem parte da realidade dos estudantes, pois não faz sentido para a vida prática, motivo que desmotiva a permanência na escola."; SD14: "Uma grande falácia, uma visão utópica que apresenta um desencontro dos orientativos com a realidade escolar em que estão sendo implementadas."; SD15: "Acredito que os documentos estão muito distantes da realidade das escolas, pois existem fatores sociais e regionais que influenciam muito nos resultados observados nas avaliações de ensino-aprendizagem."; SD23: "Acredito que não, pois uma política que não leva em consideração os principais alvos - as condições de trabalho dos professores e de seus alunos (condições social/cultural/econômica) é posta para fracassar".

Foi possível perceber, nas formulações apresentadas nas SDs e, também, nas conversas que tivemos informalmente com os sujeitos-professores, que além de se contraidentificarem com o discurso posto em circulação, esses sujeitos procuram, na medida do possível, romper com a textualidade dos documentos oficiais, a fim de realizar sua prática de acordo com as condições da instituição escolar, se reinventando para trazer atividades que despertem o interesse dos alunos. E é aí que podemos observar a resistência do sujeito, que passa a questionar o que é imposto por esses documentos. Vemos, então, que a ideologia falha (PÊCHEUX, 2014a), ou seja, "[...] a falha no ritual remete para uma falha na interpelação do sujeito, ou seja: é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contraidentificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los" (INDURSKY, 2005, p. 09).

3.2 Discurso dos sujeitos-alunos do Ensino Médio a respeito da aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa

Nas respostas dadas pelos alunos, compreendidas aqui como o *discurso dos* sujeitos-alunos sobre o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, observamos o modo como os sentidos são construídos, em que o dizer desses sujeitos tem relação com o não dizer, que também significa.

Conforme já mencionado anteriormente, aplicamos o questionário para cinco alunos de um 1º ano e cinco de um 3º ano[54], sendo que o questionário, composto por 13 questões, foi o mesmo para as duas fases. Como já explicitado no capítulo anterior, optamos por entrevistar alunos das duas fases, a fim de compreender o posicionamento desses sujeitos a respeito da aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no início e término do Ensino Médio. Segue o questionário, no quadro abaixo:

Quadro 3	
Questionário – Alunos	
1	Quais são suas dificuldades em relação à disciplina de Língua Portuguesa? (Pode marcar mais de uma opção) Leitura ( ) Escrita ( ) Interpretação ( ) Oralidade ( ) Não possuo dificuldade nessa disciplina. ( )
2	Você utiliza alguma estratégia para superar essa(s) dificuldade(s)? Se sim, qual?
3	Quais são suas dificuldades em relação à disciplina de Língua Inglesa? (Pode marcar mais de uma opção) Leitura ( ) Escrita ( ) Interpretação ( ) Oralidade ( ) Não possuo dificuldade nessa disciplina. ( )
4	Você utiliza alguma estratégia para superar essa(s) dificuldade(s)? Se sim, qual?
5	Você tem contato com outras línguas (línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras) na sua família ou grupo de amigos? Na escola, já foi apresentado a você algo a respeito dessas línguas? Se sim, descreva como ocorreu.
6	Você observa alguma diferença entre a Língua Portuguesa que você fala em casa e a Língua Portuguesa que você aprende na escola? Se sim, qual ou quais diferenças?
7	Você já se comunicou com pessoas de outros países? Se sim, qual língua utilizou?

[54] Nas sequências discursivas (SD), para diferenciarmos, identificamos os sujeitos-alunos do 1º Ano como AP e do 3º Ano como AT, e enumeramos as SD de 1 a 5 para cada fase.

	Descreva como foi essa experiência.
8	Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar? ( ) sim ( ) não Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu? Por quê? Se você respondeu que não, qual disciplina você gostaria de escolher? Por quê?
9	Atualmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular, a Língua Inglesa é obrigatória para o Ensino Médio. Você consegue expressar ideias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas nessa língua? Justifique.
10	Na escola, vocês fazem uso de materiais digitais em diferentes meios e tecnologias para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa? Se sim, quais materiais são mais usados nas aulas de cada disciplina? Justifique.
11	Você acha importante estudar a Língua Portuguesa? E a Língua Inglesa? Por quê?
12	Ao terminar o Ensino Fundamental, você já conseguia compor textos em Língua Inglesa? E como era a composição de seus textos em Língua Portuguesa?
13	Após terminar o Ensino Médio, você pretende ingressar numa faculdade ou se dedicar apenas ao mercado de trabalho? Ou conciliar ambos? Justifique.

No *corpus* constituído pelas respostas dos alunos, optamos, ainda, por apresentar todas as questões de maneira indireta e suas respectivas respostas nas SDs, para que pudéssemos entender melhor as condições de produção e o olhar desses sujeitos-alunos para as questões referentes à aprendizagem da Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A primeira questão dizia respeito às dificuldades em relação à disciplina de Língua Portuguesa, para isso foram dadas as seguintes opções de respostas: leitura; escrita; interpretação; oralidade; não possuo dificuldade nessa disciplina. Assim, tivemos as seguintes respostas, que incluíram os cinco alunos de cada fase:

> **SD1 (Q1; AP):** interpretação (4 alunos); oralidade (2 alunos)
> **SD2 (Q1; AT):** interpretação (3 alunos); oralidade (2 alunos); escrita (3 alunos)

É possível observar que os alunos do 1º Ano não marcaram a escrita como uma de suas dificuldades, enquanto que três alunos do 3º Ano marcaram. Isso pode indicar que talvez os alunos do 3º Ano sejam mais cobrados em relação à escrita, tendo em vista que eles estão mais próximos de realizarem o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) quando concluírem o Ensino Médio, o que exige muito a habilidade de escrever por causa da redação, que é responsável por um maior peso na nota final.

Na segunda questão, no que diz respeito à utilização de alguma estratégia para superar essa dificuldade, foram dadas as seguintes respostas:

> **SD3 (Q2; AP1):** Leio bastante para superar a falta de interpretação.
> **SD4 (Q2; AP 2):** Ler.
> **SD5 (Q2; AP 3):** Ler.
> **SD6 (Q2; AP 4):** Não.
> **SD7 (Q2; AP 5):** Sim, trabalhos em grupo.
>
> **SD8 (Q2; AT1):** Sim, mantenho a calma, respiro fundo, tento ler pausadamente e com atenção.
> **SD9 (Q2; AT2):** Sim, procuro ler bastante e treinar a oralidade nas apresentações de trabalho.
> **SD10 (Q2; AT3):** Não.
> **SD11 (Q2; AT4):** Sim, escrevendo vários textos e praticando várias leituras.
> **SD12 (Q2; AT5):** Sim, procuro treinar interpretação.

Observamos que a leitura foi a estratégia para superar as dificuldades utilizada pela maioria dos alunos do 1º e 3º Anos. A nosso ver, esse fato está relacionado a um imaginário, que é construído historicamente, e um discurso reproduzido por professores e também pelos pais, de que a leitura contribui para sanar dificuldades em Língua Portuguesa. Dessa forma, esses sujeitos, interpelados ideologicamente, trazem para seu discurso o já dito em outros discursos que circula no espaço escolar, o interdiscurso que se constitui num conjunto de formulações feitas e já esquecidas. Assim, esse discurso é recorrente na textualidade dos documentos oficiais, que apresentam que o trabalho com a Língua Portuguesa na escola é fazer com que os alunos leiam e escrevam proficientemente ao terminar seus estudos. Assim, a BNCC (2018, p. 75) também textualiza os benefícios das atividades de leitura:

> A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Convém esclarecer que entendemos a importância da leitura, e também das outras habilidades no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essas habilidades não poderão ser alcançadas a contento se na escola não houver os recursos necessários para isso, se a noção de leitura não for bem explorada pelas políticas, lembrando que, na perspectiva discursiva, a leitura "[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade" (ORLANDI, 2001, p. 10). Ainda conforme Orlandi (2001, p. 11), "[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente". Dessa forma, a partir da citação acima da BNCC,

podemos refletir que não é a quantidade do que se lê que importa, mas como se lê e o que se lê; que há variados modos de leitura; que a leitura e a escrita fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s); que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente.

Seguindo com a análise das SDs, no que diz respeito aos alunos do 3º Ano, é possível observar um discurso constituído pelas condições de produção voltadas para o ENEM, sendo que essas condições são pré-estabelecidas pela ideologia. Sendo assim, na SD8, o aluno – ao enunciar que mantém a calma, respira fundo, lê pausadamente e com atenção para superar suas dificuldades – reproduz um discurso que circula na escola e em cursinhos preparatórios no que diz respeito à preparação para as avaliações. Dessa forma, os documentos oficiais, com destaque para a BNCC, apresentam um discurso recorrente referente à avaliação para testar o conhecimento dos alunos, sempre com o intuito de inseri-los no mercado de trabalho e, assim, por meio dessas políticas públicas, o sujeito é avaliado, controlado pelo Estado e suas instituições. Há, então:

> [...] um lugar comum de avaliação – as diferentes provas nacionais e internacionais – que certificam e atestam se há ou não, seja *conhecimento* (anteriormente validado como o melhor e o correto), sejam *capacidades de fazer*. Processo de certificação e validação que sustenta a necessidade contínua de estratificação do mercado. Como diz Macedo[55] (2016, p. 62-63), "o mercado não pode prescindir de estratificação, mesmo que esconda essa necessidade" (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 15, grifos das autoras).

O Estado – por meio da estratificação, ao separar os dados levantados pelas avaliações em grupos distintos, ou seja, os sujeitos que alcançaram e os que não alcançaram as metas – age de forma silenciosa e seleciona os sujeitos que atendam às exigências do mercado de trabalho da sociedade capitalista. Assim, contrárias à unidade, ao lugar comum apresentado pelos documentos oficiais, estão essas avaliações, responsáveis por medir, qualificar ou até mesmo desqualificar, excluindo ainda mais o sujeito-aluno que não participa das mesmas condições de outros sujeitos com melhores recursos.

Fizemos as mesmas questões anteriores voltadas para a disciplina de Língua Inglesa a respeito das dificuldades e das estratégias utilizadas para superar essas dificuldades. Tivemos, então, as seguintes respostas, respectivamente:

---

[55] MACEDO, E. **Base nacional curricular comum:** a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02. Abril-Junho 2016. p. 45-67.

> **SD13 (Q3; AP):** leitura (4 alunos); escrita (3 alunos)
> **SD14 (Q3; AT):** leitura (3 alunos); escrita (4 alunos); interpretação (4 alunos); oralidade (5 alunos)
>
> **SD15 (Q4; AP1):** (Não respondeu).
> **SD16 (Q4; AP2):** Sim, assisto séries com legenda em língua inglesa.
> **SD17 (Q4; AP3):** Eu não utilizo nada.
> **SD18 (Q4; AP4):** Não.
> **SD19 (Q4; AP5):** Não.
>
> **SD20 (Q4; AT1):** Sim, tento melhorar a pronúncia.
> **SD21 (Q4; AT2):** Sim, procuro aprender vocabulário, porém ainda estou longe de superar tais dificuldades.
> **SD22 (Q4; AT3):** Sim, aplicativos destinados ao aprendizado oferecem um método dinâmico de estudos e, além disso, assistir filmes e séries legendadas.
> **SD23 (Q4; AT4):** Vê séries e filmes em inglês.
> **SD24 (Q4; AT5):** Não.

Os alunos do 3º Ano, em relação aos alunos do 1º Ano, acrescentaram interpretação e oralidade como dificuldades. Convém ressaltar que a interpretação tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa preocupa os alunos, pois no ENEM as questões são voltadas para a interpretação. Enquanto isso, a oralidade ganha destaque diante da necessidade de enunciar na Língua Inglesa tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho.

Podemos observar que um aluno do 1º Ano, na SD16, disse que assiste a séries com legenda em Língua Inglesa, enquanto que os outros não utilizam nada para superar as dificuldades nessa língua. No 3º Ano, quatro alunos disseram que procuram alternativas para ajudar nas suas dificuldades, e apenas um respondeu que não utiliza nada. Na SD21, o aluno disse que procura aprender vocabulário, mas está longe de superar suas dificuldades, ou seja, o dizer desse sujeito-aluno se inscreve em uma formação discursiva capitalista que prega uma urgência em aprender uma LE para atender ao mercado. Então, há um imaginário de que se aprende uma LE rapidamente, ao contrário disso, sabemos que se trata de um processo complexo, "[...] que envolve identificações produzidas através de efeitos de sentido que se formam pela história, com as interpretações sobre as línguas daí advindas, envolvendo tanto a história do sujeito quanto a história da(s) língua(s)" (CELADA; PAYER, 2016, p. 36). No entanto, quando o aluno não consegue se comunicar na LE, acaba se frustrando e produzindo enunciados como esse da SD21, em que através do advérbio "longe" faz funcionar o efeito de sentido de que aprender a Língua Inglesa ainda é distante para ele. Na SD22, chamou-nos a atenção quando o aluno respondeu que utiliza "aplicativos destinados ao aprendizado", pois

oferecem um “método dinâmico de estudos” e, além disso, ele assiste a “filmes e séries legendadas”. Vemos na constituição desse discurso um já dito referente a metodologias de ensino que se pautam no uso de recursos técnicos e tecnológicos. Na SD23, o sujeito disse que vê séries e filmes em inglês. Ou seja, a maioria dos alunos busca superar suas dificuldades em Língua Inglesa fora do ambiente escolar, pois conforme ressaltou a professora de Língua Inglesa, na SD5, “faltam materiais direcionados às TDIC aliada à língua inglesa”.

Quando questionados se há contato com outras línguas (línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras) na família ou grupo de amigos e se, na escola, já foi apresentado algo a respeito dessas línguas, os alunos responderam que:

> **SD25 (Q5; AP1):** Sim, a de sinais, sei alguns gestos em libras, pois possuo uma prima que possui um déficit de audição então tive que aprender um pouco sobre a língua para comunicar com ela.
> **SD26 (Q5; AP2):** Não, não.
> **SD27 (Q5; AP3):** Não, não.
> **SD28 (Q5; AP4):** Não.
> **SD29 (Q5; AP5):** Não.
>
> **SD30 (Q5; AT1):** Sim, não.
> **SD31 (Q5; AT2):** Não.
> **SD32 (Q5; AT3):** Sim, minha família tem contato com a APAE, por meio da minha mãe que nos proporcionou contato com a língua de sinais (LIBRAS).
> **SD33 (Q5; AT4):** Não.
> **SD34 (Q5; AT 5):** Não.

Conforme os sujeitos-alunos, na escola, não foi apresentado algo a respeito de outras línguas (línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras) e apenas dois deles conhecem um pouco de LIBRAS pelo contato com suas famílias. Entendemos que essas respostas dizem respeito ao fato de que a Língua Portuguesa é tomada como uma língua padrão, uma língua oficial, de Estado, como uma única forma a ser difundida.

A esse respeito, corroboramos o raciocínio de Orlandi (2007b) ao dizer que “[...] não há possibilidade de se ter uma língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político”, que é gerida pelo Estado para ser a língua oficial, conforme também apontam Guerra, Cervo e Volk (2018, p. 254):

> Nesse sentido, considerando as relações entre línguas em um mesmo espaço, é inegável que a coexistência entre elas atesta a presença do político, tanto em relação ao modo como elas são praticadas pelo falante, quanto em relação ao modo como são geridas pelo Estado e suas instituições sociais,

> sendo valoradas por meio do ensino, das formas de acesso, das políticas de preservação e/ou de difusão, entre outros.

No entanto, ter uma língua nacional, gerida pelo Estado e valorada por meio do ensino, não significa reduzir as diferentes línguas brasileiras ou não reconhecer as diferenças ou a diversidade que constitui a Língua Portuguesa. Então, a outra questão apresentada aos alunos, foi se eles observam alguma diferença entre a Língua Portuguesa que falam em casa e a Língua Portuguesa que aprendem na escola e quais seriam as diferenças.

> **SD35 (Q6; AP1):** Sim, na escola à uma forma culta, já em casa falo informalmente.
> **SD36 (Q6; AP2):** Sim, formalidade.
> **SD37 (Q6; AP3):** Sim, a formalidade.
> **SD38 (Q6; AP4):** Em casa utilizo um vocabulário mais informal e na escola um vocabulário mais formal.
> **SD39 (Q6; AP5):** Na escola usamos a gramática na forma mais formal possível.

> **SD40 (Q6; AT1):** Sim, a que aprendemos na escola é culta e formal e em casa é coloquial e informal.
> **SD41 (Q6; AT2):** Sim, pois em casa e com pessoas próximas utilizo linguagens coloquial e informal.
> **SD42 (Q6; AT3):** Sim, a linguagem utilizada em casa é a informal, enquanto na escola é exigido o uso da norma culta.
> **SD43 (Q6; AT4):** Sim, em casa é usado muitas gírias enquanto na escola usa-se uma linguagem formal.
> **SD44 (Q6; AT5):** Sim, pois em casa utilizamos uma linguagem informal e na escola formal.

Todos os alunos responderam que observam uma diferença entre a Língua Portuguesa que estudam na escola e a que falam em casa, sendo na escola utilizada uma linguagem formal, culta, enquanto que em casa, a linguagem é informal, com gírias. Vale destacar a SD39, em que o aluno enuncia que: “Na escola usamos a gramática na forma mais formal possível” e a SD41: “Sim, pois em casa e com pessoas próximas utilizo linguagens coloquial e informal”, funcionando um efeito de sentido de que a Língua Portuguesa formal é distante de seu convívio, sendo utilizada apenas com pessoas que não são próximas. Na SD42: “Sim, a linguagem utilizada em casa é a informal, enquanto na escola é exigido o uso da norma culta.”, chama-nos a atenção que o sujeito se refere ao estudo da Língua Portuguesa padrão como uma exigência, uma obrigatoriedade. Com isso, esses sujeitos parecem não se identificar com a Língua Portuguesa aprendida na escola. No entanto, compreendemos, também, que há um imaginário por parte dos alunos e de toda a sociedade de que na escola é

onde se aprende a Língua Portuguesa formal, padrão. A esse respeito, conforme Mariani (2016, p. 51):

> No nosso país, o que acontece é que muitos brasileiros sentem-se excluídos desse imaginário. Em outras palavras, não se identificam com o que é chamado de língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e, acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar.

Essas diferenças em categorias como formal e informal apontadas pelos alunos vêm demonstrar o efeito do trabalho escolar, regido pelas políticas linguísticas atuais, que simplificam e explicam a variedade nesses termos, apagando sua historicidade, desconsiderando o processo de constituição da Língua Portuguesa, que se deu de modo específico, na relação entre as línguas, que foram/são silenciadas. Isso tudo representa os efeitos de uma colonização linguística, que apaga a tensão entre línguas, reforçando ainda mais a hegemonia de uma língua de mercado, em detrimento de condições que valorizem a variedade linguística praticada pelos sujeitos.

Vale ressaltar que consideramos importante estudar e aprender a Língua Portuguesa no espaço escolar, chamada também de "[...] norma culta, norma padrão, variedade culta, ou, ainda, variedade padrão" (FURLAN; MEGID, 2009, p. 14), sendo que "[...] a norma culta tem sido considerada pelos sociolinguistas uma variedade do português entre tantas outras existentes. Seria, especificamente, a variedade que circula principalmente em ambientes formais, registro oral ou escrito" (Ibidem). No entanto, afirmamos também a necessidade dos documentos oficiais – com destaque à BNCC – apresentarem em sua textualidade a multiplicidade, a riqueza da diversidade constitutiva da Língua Portuguesa com a devida atenção necessária, para que assim, nos estudos dos sujeitos-professores haja a possibilidade de melhor conhecimento e a abertura para a escuta do sujeito-aluno, com sua diversidade linguística e cultural[56].

Ainda conforme Furlan e Megid (2009, p. 17), a norma culta é resultado de embates ideológicos que se travaram em diversos espaços de circulação da língua. Então, as autoras nos permitem refletir sobre qual forma, por quais caminhos, determinada variedade do português foi legitimada como culta e adequada para ambientes formais. Assim, conforme as autoras:

---

[56] Destacamos a necessidade de que os documentos oficiais sigam as pesquisas desenvolvidas nas universidades, nas quais as teorias da área de estudos da linguagem tanto se avançam. Que não fique a ideia de que apenas o estudo dos documentos basta ou que só eles podem guiar os professores e suas práticas.

> [...] pelo trabalho da própria ideologia, tais divisões se mostram como únicas e evidentes quando, na verdade, a variedade considerada padrão na nossa língua poderia ser outra, caso fossem outras as condições históricas e ideológicas que as determinassem.

É preciso considerar, então, que essa língua padrão poderia ser diferente, caso as tomadas de posições ideológicas feitas com base num determinado contexto sócio-histórico também fossem outras.

Faz-se necessária uma reflexão a respeito dessa divisão criada pelos documentos oficiais entre a língua da escola (formal) e a que se fala em casa (informal), sendo que a língua da escola tem "o efeito de unidade", pois conforme Orlandi (2002) as políticas linguísticas apresentam-se, mantendo o efeito de unidade, como uma língua que todos têm acesso, de dominação, em que se aprende a língua que a escola ensina, sem levar em conta a diversidade constitutiva dessa língua.

É importante considerar que os alunos convivem com a diversidade em suas casas, tendo em vista as diferentes línguas que constituem a Língua Portuguesa, ou seja, conforme Orlandi (2009) somos um país multilíngue, que tem sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, língua de imigração etc. Assim, conforme a autora, "[...] somos um país em que convivemos cotidianamente com línguas indígenas e ao mesmo tempo somos falantes de uma língua latina, uma língua que se inscreve na história europeia, através da filiação ao português" (ORLANDI, 2009b, p. 160).

Além disso, com a globalização e a implementação das novas tecnologias, há a expansão de múltiplas línguas, aceitando-se, assim, outras línguas e culturas. No entanto, por outro lado, somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder, que seria a Língua Inglesa. Diante disso, perguntamos aos alunos se já se comunicaram com pessoas de outros países e, se sim, qual língua utilizaram.

> **SD45 (Q7; AP1):** Não.
> **SD46 (Q7; AP2):** Não.
> **SD47 (Q7; AP3):** Não.
> **SD48 (Q7; AP4):** Não.
> **SD49 (Q7; AP5):** Não.
>
> **SD50 (Q7; AT1):** Não.
> **SD51 (Q7; AT2):** Sim, conversei com uma mulher espanhola. Foi sensacional (meu sonho é ser fluente nessa língua).
> **SD52 (Q7; AT3):** Não.
> **SD53 (Q7; AT4):** Não.
> **SD54 (Q7; AT5):** Não.

Com exceção da SD51, todos os alunos nunca se comunicaram com pessoas de outros países. Observa-se que esse aluno – ao comunicar-se em outra língua, no caso, a Língua Espanhola – teve mais interesse em conhecê-la melhor e, então, tornar-se fluente. Assim, também, talvez se a Língua Inglesa ou outras línguas estrangeiras gerassem situações reais de aprendizagem, os alunos teriam maior interesse em estudá-las. Sabemos que as redes sociais e os jogos virtuais poderiam oferecer essa oportunidade, já que, por meio dessas tecnologias, muitos jovens interagem com outros de qualquer parte do mundo, utilizando a Língua Inglesa. No entanto, mesmo que alguns jovens possuam recursos digitais em suas casas, a escola ainda carece desses recursos, a começar pela qualidade da internet, que muitas vezes não suporta todos os alunos conectados. Muitos professores também têm dificuldade em trabalhar com as tecnologias digitais, porém não há cursos de formação para que eles possam utilizar as tecnologias digitais na prática de ensino. Nesse sentido, Sebas (2020, p. 73), através de sua pesquisa a respeito do ensino de Língua Estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres – MT, demonstrou que "[...] há uma carência dos letramentos digitais, por parte dos professores e, ainda, uma desatualização na sua formação, por força de seus processos formativos na graduação e pela falta de proposições do CEFAPRO, enquanto instituição formadora".

Com relação à Língua Estrangeira (LE), se foi escolhida aquela que gostariam de estudar, e qual língua escolheram ou escolheriam, os alunos respondem que:

> **SD55 (Q8; AP1):** Não. Espanhol, por eu saber um pouco dessa língua, porém não estudo ela na escola.
> **SD56 (Q8; AP2):** Não. Espanhol, porque é uma língua diferente.
> **SD57 (Q8; AP3):** Não. Espanhol, acho super interessante.
> **SD58 (Q8; AP4):** Não. Inglês. Porque é mais utilizada no mercado de trabalho.
> **SD59 (Q8; AP5):** Não. Língua Inglesa, porque ela é a mais utilizada.
>
> **SD60 (Q8; AT1):** Não. Linguagem de sinais, pois essa gama populacional tem em grande média no Brasil.
> **SD61 (Q8; AT2):** Não. Gostaria de aprender espanhol, pois é a língua latina e precisamos ampliar os horizontes.
> **SD62 (Q8; AT3):** Não. Gostaria de estudar a língua inglesa e LIBRAS. No primeiro caso, porque a língua inglesa é mundialmente falada e LIBRAS porque é a língua dos surdos brasileiros, que precisam de apoio de toda a sociedade brasileira quanto ao ensino de sua linguagem e a comunicação entre todas as pessoas.
> **SD63 (Q8; AT4):** Não. Espanhol, pois é a segunda língua mais falada no mundo.
> **SD64 (Q8; AT5):** Não. Espanhol, porque acho mais fácil e bonito.

Todos os alunos, tanto do 1º quanto do 3º Ano disseram que não puderam escolher qual LE gostariam de estudar. De cinco alunos do 1º Ano, três afirmaram que escolheriam a Língua Espanhola e dois, a Língua Inglesa. Enquanto que, no 3º Ano, dois alunos disseram Linguagem de Sinais, três, a Língua Espanhola e, um, a Língua Inglesa.

Esses sujeitos quando mencionam que gostariam de aprender a Língua Espanhola não se identificam com o que é prescrito nos documentos legais, no caso a BNCC, em que a Língua Inglesa é considerada obrigatória no currículo. Assim, justificam o aprendizado da Língua Espanhola, pois conforme a SD55, o aluno sabe "um pouco dessa língua". A seguir, temos outras SDs que justificam a oferta da Língua Espanhola, em que os alunos a consideram "diferente", "interessante", "uma língua latina para ampliar os horizontes", "segunda língua mais falada no mundo", "mais fácil e bonita". Convém ressaltar, também, a importância dessa língua no Estado de Mato Grosso, que faz fronteira com a Bolívia.

Notamos, também, que os alunos se identificam com a Língua Espanhola, diante do pré-construído de que é uma língua parecida com a Língua Portuguesa e, consequentemente, de mais fácil aprendizado. No que diz respeito ao ensino da Língua Espanhola, Celada (2008, p. 160) apresenta importantes contribuições, sendo que:

> Encarar o processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira, em nosso caso de espanhol, de um modo que permita explorar o que essa língua como função (como instrumento e matéria, no sentido de Revuz explorado por Payer) pode mobilizar no campo de uma subjetividade, implica trabalhar tendo como horizonte a possibilidade de fazer acontecer essa língua no sujeito (cf. Orlandi, 1998). E isso quer dizer que nesse campo - poderão ir tendo lugar tímidas "mexidas" na relação de identificação que pode se apresentar como já travada a respeito do interdiscurso, sob dois aspectos: a respeito de certos pré-construídos, pelo fato de esse sujeito estar tomado ou capturado pelos sentidos naturalizados ou pelas evidências que tais pré-construídos implicam; e a respeito da articulação que, segundo Pêcheux (1988, p. 164), "constitui o sujeito em sua relação com o sentido", que opera como premissa não explícita que suporta a evidência de uma substituição orientada por inferência ou implicação (cf. ZoppiFontana; Celada, s.d.) e que se relaciona com os efeitos produzidos pela sintagmatização. Isto redundará na desconstrução de certos estereótipos sobre si e sobre o outro e em deslocamentos subjetivos que incidam sobre as formas de horizontalizar ou sintagmatizar o interdiscurso; - poderão ser ampliadas e expandidas — pensemos no caso do espanhol e do português — as relações de sinonímia e as relações de sentido a partir de certos significantes, aproveitando o leque que abre a relação de (des) continuidade entre as línguas (cf. Celada, 2008).

E é permitindo a aprendizagem da Língua Estrangeira, no caso a Língua Espanhola, com a "possibilidade de fazer acontecer essa língua no sujeito", ou seja, aproveitando,

conforme Celada (2008), o que ela quer do sujeito, o que ela pode no campo da subjetividade, é que o sujeito-aluno poderá se identificar ou não com essa língua, desconstruindo certos estereótipos sobre si, sobre o outro ou a língua, conhecendo melhor a relação de (des)continuidade entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. Ainda nesse contexto, conforme a autora, faz-se necessário superar a visão de ensino de línguas de modo instrumental para atender de maneira urgente às necessidades do Mercado, com um imaginário de um sujeito que "domina a língua", um sujeito pragmático, que precisa se comunicar (CELADA, 2008).

Interessante observar que dois alunos do 3º Ano, nas SDs 60 e 62, citam a Língua Brasileira de Sinais como uma língua que gostariam de estudar, dada a importância de seu estudo no Brasil, sendo na SD 60: "Linguagem de sinais, pois essa gama populacional tem em grande média no Brasil" e SD62: "LIBRAS porque é a língua dos surdos brasileiros, que precisam de apoio de toda a sociedade brasileira quanto ao ensino de sua linguagem e a comunicação entre todas as pessoas". Esse aluno na SD32, já havia apresentado que tem contato com a LIBRAS em casa, pois a família tem contato com a APAE: "Sim, minha família tem contato com a APAE, por meio da minha mãe que nos proporcionou contato com a língua de sinais (LIBRAS)", o que vem justificar, então, na SD62, a importância dada a essa língua pelo aluno, pois através de sua realidade de vida, reconhece também a necessidade do apoio da sociedade para que de fato a inclusão social possa acontecer.

É possível perceber que o discurso dos sujeitos-alunos se filia a uma memória discursiva por meio de um discurso que circula na sociedade e se repete no decorrer da história, da importância da Língua Brasileira de Sinais e, também, no que se refere ao apoio à comunidade surda, que busca valer seus direitos. Essa memória ainda reflete o fato de que ambos os sujeitos-alunos se confundem com os termos língua/linguagem ao formular na SD60: "Linguagem de sinais" e na SD62 ao mesmo tempo em que enuncia que é a "língua dos surdos brasileiros", mais a frente apresenta "ensino de sua linguagem", ou seja, novamente há o funcionamento do interdiscurso, da memória discursiva, sendo que esses conceitos ainda não são claros e são repetidos de maneira equivocada pelos sujeitos, visto que não há oferta dessa disciplina nos currículos escolares nem cursos para capacitação dos professores. Assim, no que diz respeito aos conceitos, a Libras é uma língua, porque ela possui suas próprias regras.

Em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436, reconhecendo a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no país. Segundo essa Lei, entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema

linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto 5626/05, que institui a Libras como primeira língua de instrução aos alunos surdos, sendo a modalidade escrita do português do Brasil como segunda língua. Ainda conforme a referida Lei, no art. 4º:

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente[57].

Assim como os PCN, a BNCC também trata da necessidade do "uso dessa língua nos ambientes escolares", conforme já havíamos mencionado:

> No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em a âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (BNCC, 2018, p. 70).

No entanto, o documento apenas cita brevemente a respeito do estudo da LIBRAS e, na prática de ensino, ainda existem muitas dúvidas em relação a essa língua. Diante disso, em conversa informal perguntamos à coordenadora se há o uso dessa língua no ambiente escolar. Ela, então, respondeu que o governo contrata um intérprete de LIBRAS, mas para isso deve haver um aluno surdo. Segundo ela, na escola, somente em 2017, até então, houve um aluno surdo na escola. Esse aluno era do 1º Ano, mas, conforme a coordenadora, a mãe optou por ele não estudar na escola de tempo integral, pois ele frequentava a APAE em outro período. Nesse período, enquanto o aluno estava na escola, houve o contrato de um intérprete. Assim, a política do Estado é: se tem um aluno surdo, contrata-se um intérprete.

No que diz respeito à Língua Inglesa, há um imaginário dos sujeitos-alunos, que foi construído historicamente a respeito do seu estudo, no caso da SD58: "a mais utilizada no mercado de trabalho", SD59: "é a mais utilizada" e SD62: "mundialmente falada", um discurso reproduzido também pelos documentos oficiais, em que alguns sujeitos-alunos se

---

[57] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.436%2C%20DE%2024%20DE%20ABRIL%20DE%202002.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Libras%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias Acesso em 31 mai. 2021.

identificam e se inscrevem na formação discursiva que coloca a Língua Inglesa como dominante. Ou seja, os valores atribuídos às línguas pelos sujeitos dependem muito do modo como essas línguas significam para eles. Dessa forma, observamos que os modos de dizer dos alunos sobre as línguas faz funcionar um discurso em que a cada língua é dado um certo *status*, que pode ser, em cada caso específico, de prestígio, de relevância ou até mesmo de irrelevância, quando deixam de considerar o estudo de alguma língua.

Observamos que o discurso dos sujeitos-alunos é constituído por já ditos, memória do dizer construído historicamente, que vem sendo atualizado e legitimado pela textualidade dos documentos oficiais. Com isso, no que diz respeito à Língua Estrangeira a ser ensinada no contexto escolar, de acordo com o discurso dos PCNEM, PCN+EM, OCNEM e BNCC, a Língua Inglesa sempre foi prioritária. Com uma particularidade, podemos citar as OCNEM que apresentaram um capítulo destinado ao ensino de espanhol. Essa situação poderia justificar-se pelas condições de produção das OCNEM, o que envolve questões políticas: "É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul" (OCNEM, 2006, p. 127).

Assim, a implantação da Língua Espanhola foi sancionada na época pelo Ex-Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Lei de nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. De acordo com essa Lei, o ensino de Língua Espanhola seria de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, e a implantação dessa língua ocorreria gradativamente nos currículos do Ensino Médio. O processo de implantação deveria estar concluído no prazo de cinco anos após a implantação da Lei. Seria facultativa a inclusão da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e as aulas de Língua Espanhola deveriam acontecer no horário regular dos alunos. No Ensino Médio, houve preocupação em deixar que o aluno escolhesse a Língua Estrangeira que gostaria de estudar durante o ano letivo.

No entanto, em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei n º 13. 415, revogando a Lei acima citada:

> Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; **revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à**

> **Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**.[58] (Grifos nossos).

Essa Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), em que antes, na parte diversificada do currículo era incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Com a mudança dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que também aprovou a reconfiguração da estrutura do currículo do Ensino Médio e está atrelada ao discurso da BNCC, no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa, que passa a ser obrigatória. E os currículos do Ensino Médio também incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras Línguas Estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino[59]. Tudo isso "[...] sustentando-se na Formação Ideológica da Mundialização, mas, claro, abrindo espaço – sempre! – a outras línguas a serem ensinadas no mesmo lugar dos itinerários: desejando, tudo é possível" (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 13). Assim, conforme Daroz (2018, p. 03) "A língua inglesa adentra o cenário educacional brasileiro sob o discurso de inserção do sujeito na sociedade globalizada. Nesse contexto, a difusão do idioma se torna uma questão de Estado, que fornece a sua regulamentação e normatização por meio de suas leis".

No entanto, essa posição ocupada pela Língua Inglesa no currículo escolar não é nova, pois na textualidade de todos os documentos, mesmo quando falam em Língua Estrangeira, acabam voltando a exemplificações a respeito da Língua Inglesa. Assim, em todos os documentos, os títulos referentes ao ensino de Línguas Estrangeiras foram: PCNEM: Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna; PCN+EM: Língua Estrangeira Moderna; OCNEM: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, e Conhecimentos de Espanhol; BNCC: Língua Inglesa. Vemos que os documentos não apresentam explicitamente no título que vão tratar da Língua Inglesa; talvez esteja implícita a ideia de que, automaticamente, estudar uma Língua Estrangeira (LE) é estudar a Língua Inglesa, ou seja, Língua Inglesa é referência de LE. Apenas a BNCC, de maneira explícita, apresenta a Língua Inglesa como LE a ser estudada. Assim, Conforme Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 17), trata-se de um "[...] gesto

---

[58] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: fev. 2020.
[59] Idem.

político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira".

Justifica-se, então, que para que haja a inclusão de uma LE no currículo, há sempre discussões em torno das condições de produção, ou seja, da importância que esta língua exerce no contexto social, cultural e político, sendo que esses discursos são reproduzidos no decorrer da história, relacionando-se a uma memória discursiva. Com relação a esse discurso que fala antes, que remete a uma memória, podemos citar o caso a Língua Inglesa – língua franca, língua da globalização, língua do comércio, língua dos negócios, língua da informática – dizeres que se repetem a partir do momento em que essa língua ganhou destaque no cenário mundial. Para melhor explicarmos, utilizaremos um exemplo dado por Orlandi (2015a, p. 25) para a designação "família", mas nos referindo à designação "Língua Inglesa": não sabemos dizer quantas vezes "Língua Inglesa" foi dita em diferentes circunstâncias no contexto histórico e ocorreu em condições específicas que a fizeram significar de maneira particular, sendo que todas essas enunciações constituem a memória da designação "Língua Inglesa".

Diferentemente dos documentos anteriores, conforme já abordamos, a BNCC trata a Língua Inglesa como uma "língua franca", sendo que essa terminologia vai à direção de libertar o falante da pronúncia de um inglês pertencente a determinado país, como Estados Unidos ou Inglaterra, por exemplo, e também quanto a outras questões, como o sotaque. Ou seja, são acolhidos e legitimados os usos da Língua Inglesa por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BNCC, 2018). Busca-se, então, uma mudança de pensamento em relação ao imaginário de que se precisa falar e aprender "a" pronúncia correta, de servir "a" determinados donos dessa língua. No entanto, o documento, mesmo tratando a respeito da importância do uso da Língua Inglesa em contextos locais e optando pelo conceito de língua franca, em alguns momentos, principalmente a BNCC do Ensino Médio apresenta expressões que retomam o conceito de uma língua global: "língua de uso mundial", "língua de uso global" (BNCC, 2018, p. 476), que através de um não dito – mas que significa, pois há sentido no silêncio (ORLANDI, 2007a) – apresenta um discurso que acaba se voltando à globalização, à sociedade capitalista e, consequentemente, a países como Estados Unidos e Inglaterra. E quando a BNCC deixa de contemplar outras línguas e considera no currículo apenas a Língua Inglesa, há um gesto de interpretação de que querem estabelecer e expandir essa língua "[...] como uma língua estrangeira universal a fim de promover interesses capitalistas" (FURLAN; BIAZOTTO, 2007, p. 46). Com isso, de acordo com os autores, "[...] instaurou-se um conjunto discursivo a favor dessa expansão e esses dois países tornaram-se países-símbolos da língua inglesa" (Ibidem).

E, assim, conforme Orlandi (2009b, p. 163):

> [...] flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade, e apoio tecnológico, a língua (franca) "universal" da comunicação e do conhecimento: o inglês. Língua dominante não só do espaço digital, o espaço da multidão de usuários. O que se apresenta como universal é justamente o que resulta do poder dominante. É pois uma questão política silenciada.

Nesse contexto, diante da oferta apenas da Língua Inglesa no currículo da Educação Básica, voltamo-nos novamente para o que nos apresenta Orlandi (2009a, p. 222), que compreende esse processo, pelo viés discursivo, como efeito da "mundialização":

> O discurso sobre o mundo globalizado se acompanha de mistificações, de previsões fantasiosas, o que vai constituindo um imaginário sobre a mundialização que torna mais difícil compreender os seus sentidos.
> A mundialização, segundo Laurent Carroué (2005), é um processo geo-histórico de extensão progressiva do capitalismo em escala planetária e que é ao mesmo tempo uma ideologia (O liberalismo), uma moeda (o dólar), um instrumento (o capitalismo), um sistema político (a democracia), uma língua (o inglês).

Para a autora, essa mundialização reforça as desigualdades, tanto no plano espacial como no plano social. Orlandi (2009b, p. 182) destaca, também, que para falar de mundialização/globalização manterá "[...] a referência ao fato de que temos a colonização em nossa história e, que, nela, ocupamos a posição de colonizado. E, agora, de 'países emergentes'". Assim, o estrangeiro tem passe livre em nossas fronteiras territoriais e maior reconhecimento em relação à vida intelectual, cultural e artística e, então, conforme a autora:

> A essas características de uma fronteira que se traça de fora para dentro, do acontecimento discursivo da colonização, se sobrepõem, na atualidade, os modos de significar da globalização, unificando, uniformizando o que deveria ter as características da universalidade, como seria de desejar. E a língua franca atual, a língua da ciência é o inglês (ORLANDI, 2009b, p. 183).

Sendo assim, considerando as condições de produção de um mundo globalizado, voltamos novamente a nossa atenção ao gesto político de valorização da Língua Inglesa em relação a outras LE, que poderiam estar presentes no currículo da Educação Básica. Dessa forma, com relação ao que já foi aqui exposto, pode-se remeter à questão curricular e às LE, na Educação Básica, sendo que essas línguas deveriam participar em iguais condições com as

outras disciplinas, mas não são plenamente reconhecidas assim, e, em consequência disso, são produzidos efeitos negativos nos estudantes em relação à aprendizagem, pois muitos estudantes se identificam ou necessitam estudar outras LE. Tudo isso nos leva "[...] a refletir sobre contradições da política educacional no que se refere às 'escolhas' da comunidade escolar, que, de fato, são cada vez mais reduzidas" (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018 p. 16). Ainda, de acordo com as autoras:

> A ausência de menção a outras línguas estrangeiras no texto da BNCC e o efeito de sentido produzido pela vinculação estreita entre "pluralidade" e língua inglesa constroem o efeito de evidência de que o inglês é suficiente e bastante para atingir os objetivos de uma educação linguística em língua estrangeira na escola básica brasileira. Impõe-se o ensino de uma mesma língua para todos no país, ao mesmo tempo em que se afirma garantir as demandas dos alunos para que possam construir seus projetos de vida individuais (Ibidem, p. 18).

Desse modo, conforme mencionam as autoras, a oferta de uma única LE não contribui para que os sujeitos-alunos construam seus projetos de vida individuais, pois há alunos que se identificam com outras LE, e a maioria deles não consegue enunciar na Língua Inglesa, conforme podemos observar nas SDs abaixo, quando perguntamos se os alunos conseguem expressar ideias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas na Língua Inglesa.

> **SD65 (Q9; AP1):** Não, não tenho muito contato com a língua.
> **SD66 (Q9; AP2):** Não, por não ter muito contato com essa língua.
> **SD67 (Q9; AP3):** Não, por não ter muito contato com essa língua.
> **SD68 (Q9; AP4):** Não. Não tenho conhecimento suficiente da língua inglesa.
> **SD69 (Q9; AP5):** Não, não tenho conhecimento suficiente.
>
> **SD70 (Q9; AT1):** Gostaria, mas não consigo.
> **SD71 (Q9; AT2):** Não.
> **SD72 (Q9; AT3):** Não. Porque o meu vocabulário é bastante limitado.
> **SD73 (Q9; AT4):** Não.
> **SD74 (Q9; AT5):** Não.

Todos os alunos responderam que não conseguem enunciar em Língua Inglesa, sendo que três deles não apresentaram justificativa. Isso vem contrapor a textualidade dos documentos oficiais, quando é posto que o aluno, ao término Ensino Médio, deverá apresentar competências para se comunicar nessa língua, pois como observamos não é o que acontece na prática de ensino. Três alunos responderam que não conseguem se comunicar por não ter

muito contato com essa língua, o que vem demonstrar que o contato com a LE em situações reais, que condizem com as necessidades do aluno, poderia gerar mais interesse e aprendizado. Na SD68, o aluno enuncia “Não tenho conhecimento suficiente da língua inglesa”; na SD69: “Não tenho conhecimento suficiente”; na SD70: “Gostaria, mas não consigo”; e na SD72: “Porque o meu vocabulário é bastante limitado”, podemos perceber que há marcas linguísticas de que eles se culpabilizam por não conseguirem enunciar nessa língua. Assim, os documentos oficiais e também a mídia, ao reproduzir discursos acerca da emergência de aprender a Língua Inglesa para a inserção do sujeito na sociedade capitalista em meio à globalização, produzem para esses sujeitos-alunos sentidos de que eles deveriam terminar o Ensino Médio com as competências necessárias para se comunicar nessa língua.

Nesse contexto, a BNCC do Ensino Fundamental, em que a textualidade aponta prescrições que também deverão ser seguidas no Ensino Médio, apresenta que além das competências gerais da Educação Básica, há as competências específicas de cada componente curricular, sendo em Língua Inglesa seis competências. Destacamos, então, a número dois, em que o aluno deve se comunicar nessa língua:

> Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BNCC, 2018, p. 246).

Esse discurso já foi enunciado em documentos anteriores, como exemplo os PCN+EM (2002, p. 107), em que o aluno, ao terminar o Ensino Médio, deverá “[...] ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas”. Observa-se, então, o “peso” que esses alunos carregam ao tentar aprender uma LE, sendo que, segundo os documentos oficiais, eles devem se “comunicar” nessa língua, produzindo “enunciados corretos e apropriados”. Assim, diante das condições de ensino-aprendizagem da escola, os alunos, na maioria das vezes, não conseguem atingir essa competência, o que os frustra, contribuindo assim, para que desistam de estudar uma LE, no caso, a Língua Inglesa.

Em alguns casos, os alunos, que têm interesse em estudar a Língua Inglesa ou outra LE, e possuem poder aquisitivo para isso, recorrem a um curso de idiomas. Com relação a isso, as OCNEM (2006, p. 90) expõem que, “[...] em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos

dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas". Conforme esses documentos, essa falta de clareza ocorre quando a escola se concentra apenas no ensino linguístico ou instrumental da LE, desconsiderando objetivos educacionais ou culturais.

No entanto, questionamos: se os objetivos da escola regular e dos cursos de idiomas são outros, por que os documentos oficiais – incluindo a BNCC com estudos mais recentes – continuam insistindo em cobrar dos alunos, que ao terminarem o Ensino Médio, apresentem habilidades de compreensão e comunicação na Língua Estrangeira/ Língua Inglesa? Esse não seria um objetivo das escolas de idiomas, conforme os próprios documentos apresentam?

Ainda no que diz respeito às competências a serem atingidas em Língua Inglesa, para alcançar a competência referente à oralidade, a BNCC (2018, p. 243) prescreve que:

> Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas.

No entanto, esses diferentes recursos midiáticos verbo-visuais deixam a desejar no contexto escolar, seja pela falta ou mau funcionamento. Assim, quando perguntamos aos alunos se na escola fazem uso de materiais digitais em diferentes meios e tecnologias para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e, se sim, quais materiais são mais usados nas aulas de cada disciplina, obtivemos as respostas abaixo:

> **SD75 (Q10; AP1):** Sim.
> **SD76 (Q10; AP2):** Sim. Uso de celular, computador, TV.
> **SD77 (Q10; AP3):** Sim, celulares, televisão com computadores.
> **SD78 (Q10; AP4):** Sim. Televisão para apresentação de slides e computadores para pesquisar.
> **SD79 (Q10; AP5):** Sim. Televisão e computadores para apresentação de trabalhos.
>
> **SD80 (Q10; AT1):** Não, nenhum.
> **SD81 (Q10; AT2):** Sim, celulares.
> **SD82 (Q10; AT3):** Sim, em Inglês é utilizado o celular para traduzir as palavras que não são encontradas no dicionário. Em Língua Portuguesa, slides e pesquisas são utilizados.
> **SD83 (Q10; AT4):** Sim. Celular com acesso a internet.
> **SD84 (Q10; AT5):** Sim, celulares utilizamos o google tradutor.

Observa-se que a maioria dos alunos utiliza recurso próprio, no caso, o celular. Mas nem sempre a Internet funciona para realizar as pesquisas. Com relação ao uso dos

computadores, não há uma quantidade suficiente para todos e, muitas vezes, alguns ainda não funcionam. Resta, então, a TV, ou seja, os recursos tecnológicos voltados para as tecnologias digitais são poucos diante das exigências apresentadas na textualidade dos documentos oficiais.

Consideramos que o uso das tecnologias digitais no contexto escolar tem papel fundamental na formação do aluno, tendo em vista a evolução das novas tecnologias e seus efeitos na sociedade contemporânea. No entanto, essa emergência, em que é colocado esse uso das tecnologias digitais sem o devido preparo da equipe escolar juntamente com a estrutura da escola, revela a pressa em atender aos interesses capitalistas de um mercado de trabalho que necessita de sujeitos que dominem essas tecnologias. A respeito do trabalho com e sobre tecnologias digitais, Nogueira e Dias (2008, p. 30-31, grifos dos autores) afirmam:

> [...] tais sentidos na discursividade *mercado-lógica,* a da lógica binária, a do digital, das tecnologias do contemporâneo, é determinante de um efeito de pré-construído de que para se produzir conhecimento e ao mesmo tempo condições para a constituição do sujeito na Escola, na atualidade, é necessário trabalhar com e sobre tecnologias (digitais). Dito de outro modo, de um lado, as tecnologias audiovisuais, imagéticas, sonoras, os *hiperlinks* e dispositivos móveis se colocam como evidências de "facilidades" para o ensino e para a Educação a Distância (EaD) encurtando distâncias e ganhando tempo, ou seja: ganhar tempo para aumentar a velocidade da roda que "patinha em regras estéreis" em meio ao processo de (re)produção *mercado-lógico* capitalista, neoliberal.

Nesse sentido, torna-se importante voltarmos nossa atenção para o Ensino e as tecnologias digitais, sem que essas sejam concebidas apenas como facilitadoras do processo de ensino e sem utilizar dessas tecnologias como pretexto para atender a interesses do mercado capitalista. Novamente recorremos às reflexões de Dias (2020), que também destaca a necessidade de refletirmos a respeito do modo de organização do Ensino em competências e habilidades inscritas num mundo digital, o que pode nos fazer compreender sobre o real do Ensino, da sala de aula, do sujeito-aluno, da ordem do discurso, ou seja, como o digital afeta a produção do conhecimento.

Quando questionados, se achavam importante estudar a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa, os alunos responderam que:

> **SD85 (Q11; AP1):** Sim, muito pois através dessas línguas irei ingressar no mercado de trabalho.
> **SD86 (Q11; AP2):** Sim, para a comunicação e o mercado de trabalho.
> **SD87 (Q11; AP3):** Sim. Sim. Para aprendizado e mercado de trabalho.

> **SD88 (Q11; AP4):** Sim. Sim. Porque são essenciais no mercado de trabalho e no dia-a-dia.
> **SD89 (Q11; AP5):** Sim. Sim, porque elas são essenciais para o mercado de trabalho.

> **SD90 (Q11; AT1):** Sim, sim, pois é a língua oficial brasileira, e é bom para quem vai fazer intercâmbio.
> **SD91 (Q11; AT2):** Sim, é importante estudar todas as línguas, porém as escolas públicas deveriam ter na Base Estudantil outras línguas também como espanhol e linguagem de sinais.
> **SD92 (Q11; AT3):** Sim, ambas são importantes na formação de profissionais capacitados que possuam uma boa capacidade de comunicação nessas línguas.
> **SD93 (Q11; AT4):** Sim, pois é nossa língua de origem e o inglês é a língua mais falada do mundo.
> **SD94 (Q11; AT5):** Sim. Sim. Pois a língua portuguesa é necessário para não trazer ambiguidades na escrita e língua inglesa pois é uma língua dominante.

Vemos que todos responderam afirmativamente para a importância de se estudar as Línguas Portuguesa e Inglesa, tecendo um comentário ou uma exposição a respeito desse fato.

O primeiro grupo (alunos do 1º Ano) mencionou a relação entre o ensino de línguas e o mundo do trabalho. Sobre essa relação, consideramos o caráter constitutivamente ideológico inerente ao discurso (PÊCHEUX, 2014a) e compreendemos que os dizeres dos sujeitos-alunos a respeito da Língua Portuguesa e Língua Inglesa se ancoram numa concepção de língua utilitarista e se regularizam no seio social a fim de atender as demandas da atual sociedade, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Ou seja, esses dizeres estão inscritos em uma formação discursiva capitalista "[...] na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação para o trabalho" (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 07).

O dizer dos sujeitos do segundo grupo (alunos do 3º Ano) também se filia na mesma formação discursiva capitalista fazendo outros comentários e citando a Língua Portuguesa nos argumentos. Quando, na SD90, o aluno enuncia a importância de estudar a Língua Portuguesa, pois é "a língua oficial brasileira", seu discurso se filia a uma ideologia dominante, que faz aceitar como evidência uma forma e não outra da língua como sendo a correta, significando assim, como uma língua ideal e sinônima de poder e ascensão social, em que seu conhecimento contribuiria para inseri-lo no mercado de trabalho.

Na SD91, o sujeito apresenta a importância de estudar outras línguas como "espanhol e linguagem de sinais". Na SD92, o sujeito-aluno tece um comentário voltado ao mercado de trabalho ao dizer que as línguas "são importantes na formação de profissionais capacitados que possuam uma boa capacidade de comunicação nessas línguas", reproduzindo também o caráter comunicativo do ensino dessas línguas, conforme preconizam os documentos oficiais,

intervendo uma memória discursiva, um já dito, tendo em vista que esse sentido tem uma filiação histórica e ideológica. Nesse sentido, "[...] a estrutura da língua é submetida aí a instâncias do imperativo da comunicação para atender ao mercado de trabalho e as suas urgências" (CELADA, 2008, p. 161).

Enquanto que, na SD93, o sujeito, ao dizer que a Língua Portuguesa é a nossa "língua de origem", sustenta seu dizer no imaginário de que saber essa língua é saber a sua origem, o que remete à filiação com uma memória ligada à Língua Portuguesa de Portugal, aquela que deu origem a nossa Língua Portuguesa que, no entanto, conforme Orlandi (2009b, p. 160):

> Face a Portugal, o Brasil é um novo espaço de comunicação (S. Auroux, 1994) que se elabora com seus próprios instrumentos. Temos nossos instrumentos linguísticos, temos nossa língua nacional, temos nossos mestres. Entre eles, um dos maiores: Machado de Assis. Sem esquecer Júlio Ribeiro nosso "primeiro gramático" (1881). Um país livre, com sua história, sua língua, sua literatura, sua vida social organizada, suas instituições, sua escrita.

No que diz respeito à Língua Inglesa, destacamos as seguintes formulações dos sujeitos-alunos, em que, na SD93, é "a língua mais falada no mundo", e na SD94, é "uma língua dominante", intervindo aí, então, mais uma vez, a memória discursiva de uma sociedade capitalista. Enquanto que, na SD90, o sujeito-aluno enuncia que a importância de aprender essa língua é "para quem vai fazer intercâmbio", ou seja, ele não vê utilidade dessa língua na construção de seu projeto de vida, sendo uma língua útil apenas para aqueles que possuem recursos financeiros para fazer intercâmbio, estudar em outro país, pois quando esse sujeito usa o sintagma "quem", ele se exclui e direciona esse enunciado para outras pessoas.

Entendemos, então, que as formulações dos sujeitos-alunos remetem aos efeitos de sentido de evidência e de verdade, produzidos pela textualidade das políticas públicas de ensino, que apontam a Língua Inglesa como imprescindível ao aprendizado dos alunos, com uma discursividade vinculada ao mercado de trabalho, que "[...] prevalece um imaginário de um 'sujeito pragmático' que precisa falar e falar – 'tagarelar'" em Língua Inglesa (CELADA; PAYER, 2016, p. 30).

A esse respeito, segundo Daroz (2018, p. 350-351):

> A pensar nas relações de poder constitutivas dos jogos na e da língua, a legitimação dos dizeres sobre a língua inglesa no cenário educacional está intrinsecamente ligada a uma política de línguas que se marca por um descompasso entre o discurso da imprescindibilidade da aprendizagem do

> idioma e a prática docente. A mera reprodução desses sentidos regulariza uma memória do dizer sobre a língua e cultura norte-americana, operando no sujeito pragmático a instauração do desejo do outro que se marca por uma mimese comportamental, em consonância com as demandas do mercado cujas bases se firmam na sociedade capitalista.

Esse sujeito pragmático pode ser vinculado ao sujeito pragmático também apresentado por Pêcheux (1990, p. 33), que seria, para o autor, cada um de nós "[...] 'os simples particulares' face as diversas urgências de sua vida [...]". A noção de sujeito pragmático para o autor implica uma avaliação utilitária que se origina tanto de sistemas discursivos estabilizados quanto instabilizados: sua adoção na ordem do vivido é função de sua utilidade para obtenção do fim, sempre urgente no ritmo da vida cotidiana visado pelo sujeito.

Nesse sentido, a Língua Inglesa, em meio à sociedade capitalista, impera no currículo escolar e necessita formar um sujeito pragmático, visando atender com urgência às necessidades do mercado de trabalho. Assim, conforme Orlandi (2009b, p. 163): "[...] somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder: o inglês. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de circular de concretizar relações entre os 'falantes' de diferentes lugares do mundo".

Assim, diante da desigualdade social e educacional e da oferta unicamente da Língua Inglesa, nas palavras de Celada e Payer (2016, p. 19),

> [...] cabe relembrar quão necessário foi o reconhecimento feito nos anos 80 por Gadet e Pêcheux (2004, p. 37) acerca da constituição dos Estados em mãos das burguesias nacionais, quando concluíam que a "questão da língua é, portanto, uma questão de Estado" e especificavam a modalidade dessa predicação mediante este circunstancial: "com uma política de invasão de absorção e de anulação das diferenças".

As autoras complementam que é preciso retomar essa observação atualmente e reafirmá-la, mostrando, assim, a necessidade de:

> [...] trabalhar na direção de ruir a série de sentidos instaurada e estabilizada [...] que continua a atingir não apenas as línguas nacionais, mas todas as línguas que habitam os espaços delimitados como próprios dos referidos Estados. [...] Trabalhar oferecendo resistência aos monolinguismos instalados na contemporaneidade, seja aquele que funciona por efeito do processo de formação dos Estados Nacionais, seja, aquele imposto, prioritariamente pelos imperativos do Mercado – em muitos casos, como já adiantamos, atendidos pelo próprio Estado em vias de estabelecer políticas de gestão que resultem em "eficiência" e "resultados imediatos" – que estabelecem a supremacia do inglês (CELADA; PAYER, 2016, p. 38).

Dessa forma, diante desses imperativos do Mercado, conforme ressaltaram Celada e Payer (2016), a aprendizagem da Língua Inglesa torna-se ainda mais distante dos alunos pertencentes às classes menos favorecidas, que não veem nessa língua uma necessidade prática, que atenda a sua realidade de vida. Portanto, se fossem criadas políticas públicas educacionais de incentivo ao processo de ensino-aprendizagem, pensando também na oferta de outras LE na Educação Básica, os alunos poderiam escolher a LE tivessem maior afinidade, contribuindo para ampliar seu conhecimento e atender melhor as suas necessidades.

A BNCC do Ensino Médio traz poucas orientações a respeito da Língua Inglesa e, ao trazer as considerações a respeito da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, expõe que essas considerações podem ser levadas ao Ensino Médio. Então, a respeito do ensino-aprendizado de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, Anos Finais, destacamos:

> [...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para **engajamento e participação**, contribuindo para o **agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa,** além de ampliar as **possibilidades de interação e mobilidade**, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BNCC, 2018, p. 241, grifos nossos).

Sendo assim, conforme apontado pelo discurso da BNCC, é como se o aluno que não participasse desse estudo da Língua Inglesa ficasse à margem do processo de interação, não seria engajado e até mesmo não exerceria a cidadania de forma ativa. Entendemos que esse discurso excludente também já foi apontado em documentos anteriores. Diante do exposto, esse conceito de cidadania, presente em muitos documentos, conforme apresenta Silva (2017, p. 319) "[...] permite, assim, a movimentação de sentidos no processo de individua(liza)ção do sujeito no espaço político e simbólico da urbanização – pobre, excluído – em que busca valer seus direitos".

Assim, também, a BNCC retoma o conceito de cidadania com o propósito de superar a desigualdade social, "[...] redefinindo a cidadania no campo das políticas públicas de educação em que a inclusão, pela via jurídica" (PFEIFFER, GRIGOLETTO, 2018, p. 08) "[...] em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos" (BNCC, 2018, p. 35), "[...] tende a neutralizar as divisões, os conflitos, possibilitando que a sociedade, o sujeito, a língua se apresentem e se representem como visíveis" (SILVA, 2017, p. 323).

Além da discussão em torno da exclusão/inclusão que envolveu os avanços científicos e tecnológicos, as OCNEM (2006), ao abordar a respeito do ensino de LE, também discutem o problema da exclusão no ensino diante dos efeitos da globalização e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LE. A respeito da exclusão/inclusão, Silva (2018, p. 250) apresenta que:

> Os sentidos de e sobre a exclusão-inclusão – um par em que os sentidos se engendram em sua historicidade – em termos de limites e de fronteiras sempre em movimento, passam a circular, no Brasil, a partir dos anos de 1990, no âmbito de políticas públicas, criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e suas instituições, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado.

Dessa forma, deve-se atentar que os documentos são produzidos por sujeitos sócio-historicamente determinados que, ao produzi-los, estão inscritos em uma formação discursiva que, no caso, em meio à globalização, valorizam o aprendizado de uma LE, no caso a Língua Inglesa, e quem não participa desse processo é como se ficasse à margem desse contexto. Sendo assim, nos discursos de todos os documentos, a todo instante depara-se com o já dito, dando destaque à Língua Inglesa, como língua global a ser ensinada no currículo da Educação Básica.

Dando continuidade à análise, passaremos ao próximo questionamento, que também surgiu após a leitura dos documentos PCNEM, PCN+EM, OCNEM e BNCC, que colocam o Ensino Médio como uma fase para aprofundar, consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental, como se todos os alunos concluíssem essa fase do Ensino Fundamental sem dificuldades, no que diz respeito às disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Destacamos, então, um recorte da BNCC relacionado à Língua Portuguesa e um recorte voltado à Língua Inglesa, dos PCN+EM.

Assim, ao tratar especificamente do componente de Língua Portuguesa, a BNCC apresenta que os estudantes chegam ao Ensino Médio em condições de participar de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois dominam certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental e já desenvolveram várias habilidades relacionadas aos usos das linguagens. Então, o discurso da BNCC volta-se para o Ensino Médio como uma etapa para:

> **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos,** intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção

> de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2018, p. 498, grifos do autor).

No que diz respeito aos PCN+EM de Língua Estrangeira Moderna, destacamos os seguintes recortes:

> O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (PCN+EM, 2002, p. 93).
> [...]
> Tal é o escopo que se pretende alcançar por meio da disciplina. Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações (PCN+EM, 2002, p. 93).
> [...]
> Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio (PCN+EM, 2002, p. 97).

Da mesma forma, os PCN+EM reproduzem o discurso de que o aluno encerra um aprendizado no Ensino Fundamental, como se as dificuldades fossem todas sanadas naquela fase e, então, o aluno utilizará esse conhecimento no Ensino Médio de maneira que possa aprofundá-lo. É importante destacar, também, que o aluno não sai preparado para utilizar "esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional" diante das condições em que ocorre o ensino de uma LE na Educação Básica. E, ainda, os PCN+EM apresentam um discurso excludente ao dizer que não há como conceber alguém que ao terminar o Ensino Médio não se expressasse nessa língua.

Diante disso, perguntamos aos alunos se ao terminarem o Ensino Fundamental, eles conseguiam compor textos em Língua Inglesa, e como era a composição dos textos deles em Língua Portuguesa. Assim, obtivemos as respostas abaixo:

> **SD95 (Q12; AP1):** Em inglês não, já em português eu sempre tive facilidade.
> **SD96 (Q12; AP2):** Não, muita dificuldade.
> **SD97 (Q12; AP3):** Não. Me dava bem.
> **SD98 (Q12; AP4):** Não. Regular.
> **SD99 (Q12; AP5):** Não. Era regular.
>
> **SD100 (Q12; AT1):** Não, de nível intermediário.
> **SD101 (Q12; AT2):** Não. Em Língua Portuguesa apenas textos simples e básicos.
> **SD102 (Q12; AT3):** Não. Já em língua portuguesa, conseguia elaborar textos, mas com certa dificuldade e pouco domínio da norma culta de escrita.
> **SD103 (Q12; AT4):** Não, os textos em português ainda possuía textos inadequados para a escrita.
> **SD104 (Q12; AT5):** Não. Meus textos em língua portuguesa era ruim e básico.

De maneira contrária ao que é posto na textualidade dos documentos oficiais, todos os alunos responderam que não conseguiam compor textos em Língua Inglesa quando terminaram o Ensino Fundamental. E, em Língua Portuguesa, apenas na SD95 e SD97, os alunos disseram ter facilidade na produção de textos, enquanto que a maioria deles disse que tinha dificuldades. Observamos na SD102, que o dizer do aluno se inscreve na mesma formação discursiva em que se sustentam as políticas linguísticas ao conceber o ensino da Língua Portuguesa com uma escrita pautada na língua culta, formal, pois ele enuncia: "Já em língua portuguesa, conseguia elaborar textos, mas com certa dificuldade e pouco domínio da norma culta de escrita". De modo semelhante ocorre na SD 103: "Não, os textos em português ainda possuía textos inadequados para a escrita". Vemos que seu dizer atualiza um discurso de "(in)adequação às normas da escrita" legitimado no espaço escolar por meio dos documentos curriculares, especialmente os PCN. Diante do exposto, entendemos que a prática de produção textual se inicia no Ensino Fundamental, mas nem todas as competências e habilidades dessa fase são alcançadas, pois muitos alunos chegam ao Ensino Médio com muitas dificuldades. É necessário repensar, então, o que se ensina e para que se ensina, e só depois poderemos pensar em como se ensinar. Assim, os documentos oficiais trabalham com uma língua homogênea e estável passível de ser escrita e ensinada na escola que, no entanto, é desvinculada do cotidiano dos sujeitos-alunos, apagando-se todo o conflito e confronto existente entre línguas em nosso País.

Por fim, apresentamos nosso último questionamento, se após terminar o Ensino Médio, o aluno tinha pretensão de ingressar numa faculdade ou se dedicar apenas ao mercado de trabalho, ou conciliar ambos. Seguem as respostas:

> **SD105 (Q13; AP1):** Conciliar ambos.
> **SD106 (Q13; AP2):** Conciliar ambos.
> **SD107 (Q13; AP3):** Conciliar ambos.
> **SD108 (Q13; AP4):** Conciliar ambos. Ter independência e estabilidade financeira.
> **SD109 (Q13; AP5):** Conciliar ambos. Ter uma estabilidade financeira.
>
> **SD110 (Q13; AT1):** Conciliar ambos, pois se me formar, posso decidir se atuo no mercado de trabalho ou pela graduação da faculdade.
> **SD111 (Q13; AT2):** Pretendo conciliar ambos, pois além de ingressar numa faculdade preciso de um emprego para me manter.
> **SD112 (Q13; AT3):** Ao terminar o ensino médio, a minha prioridade será o ensino superior, com a possibilidade de conciliar com os estudos um trabalho. O trabalho seria para obter experiência, principalmente na área de arquitetura, trabalhando com arquitetos experientes.
> **SD113 (Q13; AT4):** Pretendo conciliar ambas as partes pois pretendo me alto sustentar.
> **SD114 (Q13; AT5):** Em uma faculdade. Pretendo conciliar ambos.

Todos os alunos disseram que pretendem conciliar os estudos com o mercado de trabalho, a fim de adquirir "independência e estabilidade financeira", conforme enunciado nas SDs 108 e 109. Na SD111, o aluno justifica que precisa do emprego para se manter e, inscrito na mesma formação discursiva, na SD113, o aluno disse que pretende conciliar ambos, trabalho e estudos, para se auto sustentar. Apenas na SD112, o aluno coloca o ensino superior como prioridade, mas não descarta a possibilidade de conciliar com o trabalho, no entanto, ressalta que o trabalho seria para adquirir experiência na área que gostaria de atuar.

Diante das SDs apresentadas, podemos observar que o dizer dos sujeitos-alunos inscreve-se em uma formação discursiva capitalista e se identifica com o discurso do Estado, materializado nos documentos oficiais, de que é necessário se inserir no mercado de trabalho, pois o contato com o trabalho lhes possibilitará ter experiência no futuro, mas sem deixar de projetar seu ingresso ao Ensino Superior. A esse respeito, conforme Pêcheux (2014a), o sujeito é tomado a partir da interpelação ideológica do indivíduo, que tem como efeito um sujeito assujeitado e, assim, o sujeito, o qual é afetado pela história e pela ideologia e ao mesmo tempo inconsciente, age por meio da linguagem. A esse respeito, segundo Orlandi (2002, p. 50):

> A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

Assim, os sujeitos-alunos, livremente, se submetem ao Estado e a suas leis. E, então, todos os alunos responderam que pretendem conciliar o trabalho juntamente com um curso do Ensino Superior. Dessa forma, os documentos oficiais – com um discurso de democracia, que busca incluir e formar cidadãos – produzem nos sujeitos-alunos o efeito de sentido de que eles devem se esforçar para alcançar seus objetivos, que na verdade, são também os objetivos do Estado: formar para o mercado de trabalho.

Entendemos, então, que esses sujeitos possuem seus direitos e deveres, buscam ser incluídos na sociedade democrática por meio de seu trabalho, buscam se tornar cidadãos autônomos financeiramente, tendo em vista que são constituídos pela forma-sujeito atual, relativa ao sistema capitalista, o sujeito jurídico.

Ao se identificar com o discurso do Estado e suas leis, os sujeitos aceitam aquilo que é determinado pelas políticas, parecem não questionar. No caso, a política pública BNCC, com as normatizações postas, constitui um currículo do Ensino Médio que será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que, conforme já explicitamos anteriormente, são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho[60], que os sujeitos-alunos poderão escolher no Ensino Médio. Então, o aluno poderá "escolher" seu itinerário formativo condizente com seu projeto de vida, mas com objetos prontos a serem escolhidos, através de uma "[...] *liberdade de escolha* dentro de um processo já bastante consolidado em termos da evidência de uma escola *para todos"* (PFEIFFER, 2018, p. 02, grifos da autora), que na verdade tem o interesse em atender com qualidade ao mundo do trabalho.

Assim, a BNCC do Ensino Médio apresenta que o aluno deve ser preparado ao mercado de trabalho, atendendo a necessidades práticas:

> Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...] explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza; relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural [...] (BNCC, 2018, p. 465).

Essa textualidade também é reproduzida por documentos anteriores, conforme o recorte abaixo, extraído dos PCNEM:

---

[60] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medioduvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 30 nov. 2020.

> Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho.
> [...]
> Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho (PCNEM, 2000, p. 27).

Nessas condições, esses documentos oficiais, na divisão de sentidos e de sujeitos, parecem indicar que certos alunos podem cursar a universidade e outros não possuem essa mesma oportunidade, por terem de trabalhar e contribuir com a renda familiar, embora se produza, ao mesmo tempo, efeitos de uma falsa aparência de que os direitos são iguais para todos os cidadãos.

Nesse sentido, a forma como o sujeito-aluno é individuado e se identifica com o discurso do Estado resulta de um longo e complexo processo de significação, de identificação, em que ele é falado, significado, pela ideologia que o interpela e pelas instituições e discursos que o dizem. No caso, entre as instituições que promovem esse processo está a escola e o ensino (ORLANDI, 2015b). Conforme a autora, "[...] é na individuação do sujeito que incide o modo como a instituição escola e seus discursos o produzem como tal, estabelecendo as condições para seu processo de identificação com este ou aquele sentido, esta ou aquela posição sujeito na sociedade e na história" (ORLANDI, 2015b, p. 190).

Diante do exposto, ao mesmo tempo em que esse sujeito-aluno se identifica com o discurso do Estado, é possível, também, perceber que em algumas SDs ele se contraidentifica a esse discurso quando não vê ligação entre sua realidade de vida e o que é apresentado pelos documentos oficiais, quando dizem que buscarão "conciliar" mercado de trabalho e estudos, conforme enunciado na SD110: "Conciliar ambos, pois se me formar, posso decidir se atuo no mercado de trabalho ou pela graduação da faculdade" e na SD112: "[...] minha prioridade será o ensino superior, com a possibilidade de conciliar com os estudos um trabalho. O trabalho seria para obter experiência, principalmente na área de arquitetura, trabalhando com arquitetos experientes". É possível perceber, então, que não está excluída a possibilidade de continuar os estudos e ultrapassar a barreira imposta aos pobres, e é nessa abertura que o sujeito-aluno começa a praticar sua resistência ao romper com uma ideologia dominante que procura formar apenas para o mercado de trabalho.

No entanto, esse processo de contraidentificação dos sujeitos-alunos ocorre de maneira mais sutil em relação à maneira que se posicionam os sujeitos-professores, que

questionam e resistem mais à prática autoritária prescrita pelos documentos em relação ao ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. É possível perceber a contraidentificação tanto dos sujeitos-professores – quando não concordam com o que é posto pelos documentos – quanto pelos sujeitos-alunos – quando rompem com o sistema ao buscarem se ingressar no Ensino Superior. Mesmo que não esteja explícito nas formulações dos sujeitos professores e alunos, podemos observar o funcionamento do não dito, pois conforme Orlandi (2008, p. 57) "[...] também o que não é falado significa".

É nessas condições, em que o Estado capitalista e suas leis produzem a diferença e a divisão, que esses sujeitos resistem ao que é posto e encontram, então, outros sentidos nos processos de identificação e de significação. A esse respeito, conforme Orlandi (2015b, p. 198, grifos da autora):

> O Estado capitalista é *estruturado pela falha*, produzindo a *falta* e, em consequência *a divisão, a diferença* que, pelo funcionamento da ideologia em uma sociedade hierarquizada, cujas relações são dissimétricas, configurando-se como relações de força, e de poder, simbolizadas, produzem a *segregação* (preconceito). Faltam instituições e discursividades que estejam disponíveis para todos os indivíduos: *dividem-se* assim os que estão (e os que não estão) na escola, os que têm fluência em diferentes discursos (e os que não têm), os que têm trabalho (e os que não têm), os que têm casa (e os que não têm etc.), os que dispõem de seu corpo sem obstáculos (e os que não o fazem). Esta falha, no entanto, pode ser tanto o lugar em que o indivíduo *submerge na falta* e é segregado, ou *resiste*, dadas as condições que abrem a falha para o possível, e encontra outros sentidos, define-se em outra posição sujeito. O sujeito não resiste por "mágica", ou por voluntarismo, mas por condições que abrem para ele um espaço politicamente significado em que os sentidos podem ser outros.

Os sujeitos-professores e sujeitos-alunos, então, podem apenas se identificar, se conformando com as condições em que são prescritas as normas a serem seguidas pelos documentos oficiais com a forma sujeito histórica (capitalista), seus modos de individuação e a constituição da posição-sujeito, ou então, ocupar outra posição sujeito ao produzir outros sentidos, se ressignificando, pelo acesso a outros processos de produção de significação, a outras formulações, a outras redes de filiação à memória, constituindo outros modos de identificação. Situação esta que a análise nos permitiu observar que já está sendo praticada, pois nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, principalmente entre os sujeitos-

professores, cresce o número de sujeitos “bem formados”[61], ou seja, “sujeitos que resistem” (ORLANDI, 2005, p. 196).

Assim, com a análise, notamos indícios de resistência nas formulações apresentadas na pesquisa, sendo que, em alguns momentos, esses sujeitos se identificam ao discurso do Estado, mas em outros resistem e se contraidentificam. Este efeito é explicado por Orlandi (2015b), em que a falha e o equívoco trabalham em permanência esses processos de interpelação ideológica e de individuação pelo Estado, por onde vazam sentidos e posições-sujeito irrompem.

[61] Conforme Orlandi (2005, p. 196), a formação, nesse caso, “[...] tem a ver com as condições reais de existência dos sujeitos e suas necessidades de saber para transformar essas condições”.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, analisamos, a partir do discurso dos sujeitos professores e alunos, sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e as políticas que regem a prática escolar, no caso, os PCNEM, PCN+EM, OCNEM e BNCC do Ensino Médio. Assim, após analisar o dizer dos sujeitos participantes da pesquisa e a textualidade dos documentos oficiais, foi possível observar a distância entre o que é discursivisado por esses documentos e a prática de ensino de línguas e, também, que a BNCC, que se apresenta como um documento de mudanças em relação aos PCNEM, PCN+EM e OCNEM, não é tão inovadora assim. Há uma repetição de dizeres, que acionados por uma memória discursiva, intervêm na textualidade dessas políticas em vários momentos.

Todos os documentos, incluindo a BNCC, se pautam na LDB para afirmar que o Ensino Médio é visto como uma fase para aprofundar e consolidar os estudos e conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Em todos eles, também, a fase do Ensino Médio é colocada como preparação do aluno para o mundo do trabalho. No entanto, a esse respeito, há maior ênfase na textualidade da BNCC, que visa ofertar um ensino em tempo integral e apresenta os itinerários formativos, dando uma suposta liberdade de escolha aos alunos para sua capacitação técnica e profissional, com o intuito de que eles possam atender com qualidade ao mercado de trabalho, reproduzindo-se assim, um discurso sustentado por uma ideologia neoliberal, típica de um sistema capitalista.

Como apresentamos nesta pesquisa, a escola integral de Mato Grosso, Escola Plena, teve início com a Política de Fomento à Educação Integral do Ministério da Educação e teve como base a Escola da Escolha, um modelo de educação integral idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Assim, as mudanças ocorridas na escola, *lócus* deste trabalho, se referem à implantação da escola integral, sendo que as mudanças relacionadas ao Novo Ensino Médio e à implantação da BNCC ainda não estão acontecendo. A leitura dos documentos, que tratam da educação integral, nos possibilitou compreender que há um diálogo entre a textualidade deles (BNCC, ICE, Escola da Escolha e Escola Plena), principalmente no que se refere à educação integral, à construção do projeto de vida do educando, ao protagonismo juvenil, à formação do aluno que atenda aos interesses pessoais e sociais, voltados ao mercado de trabalho. No entanto, a textualidade da BNCC reproduz um já dito pela Escola da Escolha sem mencionar o ICE e seu modelo de escola.

Através das ações do ICE em parceria com o Estado, em prol da educação, foi possível constatar que a culpa, muitas vezes atribuída ao fracasso escolar, não é do professor e que, na verdade, faltam investimentos financeiros na educação. Ao contrário disso, observa-se que o Estado, através de seus documentos normativos, cobra excelência na educação, muitas vezes culpabilizando o professor, mas se exime de suas responsabilidades ao deixar de dar condições necessárias à escola e ao trabalho do professor. Apresentamos, como exemplo, as estruturas precárias da maioria das escolas da Educação Básica, que não acompanharam o avanço das tecnologias digitais.

No entanto, com relação ao uso das tecnologias digitais no contexto escolar, todos os documentos colocam em evidência essa importância, com destaque à textualidade da BNCC, pois dadas as condições de produção desse documento, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) está mais presente no cotidiano das pessoas. Assim, de maneira explícita, a BNCC justifica essa importância com um discurso direcionado para a necessidade de uma formação voltada ao mercado de trabalho, pois, segundo esse documento, as futuras profissões envolverão, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais.

A partir das formulações dos sujeitos-alunos, vemos que há uma divisão entre a Língua Portuguesa da escola e também a que será utilizada no trabalho (formal) e a que se fala em casa (informal), ou seja, os sujeitos-alunos não se identificam com a língua que aprendem na escola, pois é uma língua diferente daquela utilizada com familiares e amigos, já que esses sujeitos convivem com a diversidade em suas casas. Os documentos oficiais, com destaque à textualidade da BNCC, apresentam a importância de se considerar outras línguas no currículo, mas as políticas públicas não dão condições para que isso se concretize no contexto escolar. Com relação à Língua Inglesa, os sujeitos-alunos apontaram a necessidade de seu estudo, apresentando-a como a língua da globalização, que possibilitará mais sucesso no mercado de trabalho. Assim, esses sujeitos se identificam com o discurso do Estado quando reproduzem o dizer a respeito da Língua Portuguesa e Língua Inglesa ao se ancorarem numa concepção de língua utilitarista, que busca atender as demandas da atual sociedade, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho.

Com relação ao ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), a Língua Inglesa sempre ocupou e ocupa uma posição de destaque no currículo escolar. Atualmente, na textualidade da BNCC, essa língua é colocada como a única LE que é considerada obrigatória. No entanto, mesmo em documentos anteriores em que havia a possibilidade de ofertar outras LE, a Língua Inglesa também era posta como uma língua dominante no currículo, visto que, ao tratar a respeito das LE, os exemplos voltavam-se apenas para essa

língua. Nesse caso, torna-se importante que o currículo escolar possa contemplar outras LE. A esse respeito, Celada (2008) afirma que a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, no caso o português brasileiro, têm uma relação que provém do Mercosul e devem ser pensadas como línguas que impliquem o conhecimento do outro e de si, em que as práticas de ensino devam ser pensadas como processos de subjetivação que atravessam o campo de uma subjetividade e trabalham a memória discursiva. Então, a autora aponta a necessidade de explorar a relação da Língua Espanhola com o interdiscurso e as várias formações discursivas que em seu funcionamento prevalecem; "[...] isto implica historicizar a língua, e não torná-la 'neutra', de forma a evitar o processo de gramaticalização que sofreu o inglês para se tornar a língua veicular que hoje se ensina na escola brasileira" (CELADA, 2008, p. 162).

A BNCC, aparentemente, se diferencia dos outros documentos por seu caráter normativo. Mas no decorrer da análise vemos que os outros documentos, que se colocam apenas como parâmetros e orientações, ao contrário disso, de maneira implícita, também impõem normas direcionadas ao trabalho do professor e prescrevem os conteúdos a serem ensinados. Desse modo, vemos em funcionamento, nessas políticas de ensino, um discurso autoritário que não abre para a possibilidade de polissemia, que é a todo momento controlada (ORLANDI, 2003). A nosso ver, há apenas um agente do discurso (o Estado) que se pretende único, não dando aos seus interlocutores (professores e alunos) condições de participar dessa interlocução. No entanto, a pesquisa nos permitiu observar que há indícios de resistência dos sujeitos: dos sujeitos-professores em relação ao fato de as políticas não os ouvirem, não levarem em conta a realidade escolar; e dos sujeitos-alunos, em projetar a continuidade de seus estudos, conciliando trabalho e estudo.

É importante considerar, também, que as mudanças previstas pela BNCC, que são bem parecidas com algumas propostas apresentadas pelos PCNEM, PCN+EM e OCNEM, alcancem realmente a prática de ensino. Para isso, faz-se necessário que as políticas públicas apresentem condições para que as normatizações, postas pelos documentos, sejam desenvolvidas no que diz respeito à estrutura da escola, aos recursos tecnológicos, ao material didático, ao currículo e à formação do professor, deixando de atribuir a esse profissional a culpabilidade pelo déficit educacional.

Através deste estudo, não pretendemos prescrever como deve ser o trabalho do professor. Buscamos possibilitar uma reflexão aos sujeitos que atuam no contexto escolar, sendo que, na sala de aula, a linguagem permeia as relações entre alunos e professores, colocando sujeitos, história e ideologia em movimento durante o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. É importante, então, refletirmos sobre

essas línguas e o funcionamento delas na sala de aula, assim como os sentidos que circulam nesse espaço, considerando a polissemia, ou seja, a multiplicidade de sentidos que é constitutiva da linguagem. Além da polissemia, também a incompletude é característica da linguagem, pois os sentidos não estão completos, eles são constituídos no momento da enunciação, considerando-se as condições de produção, que incluem os sujeitos, a situação e também a memória, aquilo que já foi dito anteriormente (ORLANDI, 2015a). Diante disso, os sentidos sempre podem ser outros, pois variam mediante relações estabelecidas entre o sujeito, a língua e a história. Conforme foi abordado nesta pesquisa, a Análise de Discurso busca uma compreensão da linguagem não mais centrada apenas na língua, um sistema ideologicamente neutro, mas na linguagem enquanto discurso, ou seja, ao contrário do imaginário que foi construído histórico e ideologicamente sobre a língua e a linguagem, que eram remetidas a estruturas, a códigos a serem decifrados, a sistemas abstratos que possuem nenhuma relação com a exterioridade (FURLAN; MEGID, 2009). Assim, é importante considerar no trabalho em sala de aula, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa, que para a perspectiva discursiva, a língua é mediação necessária entre o homem e a realidade que o cerca. Ela não é um sistema abstrato, e seu funcionamento, no processo de produção de sentidos, se dá em relação com a história e a ideologia (Ibidem).

Com isso, destacamos a importância de haver uma reflexão ao trabalhar as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em sala de aula, com relação ao que é posto pelos documentos oficiais, que trabalham com uma teoria não definida de linguagem sempre voltada para comunicação e interação, tendo o texto como pretexto para se estudar a língua. Dessa forma, é importante refletir, também, a respeito da concepção de texto que a Análise de Discurso adota, que é diferente: não é visto como na análise de conteúdo, em que é possível atravessá-lo para encontrar um sentido, "[...] mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade" (ORLANDI, 2015a, p. 19) Ou seja, conforme Orlandi (2002), enquanto na análise de conteúdo, pergunta-se: "O que este texto quer dizer?", a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, então a questão que ela coloca é: "Como este texto significa?". Assim, a Análise de Discurso tem como unidade o texto em sua discursividade: "[...] como em seu funcionamento o texto produz sentido [...] como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina" (ORLANDI, 2015a, p. 19).

Assim, também, as formulações produzidas pelos sujeitos-professores e sujeitos-alunos pertencem a uma formação discursiva que, por sua vez, tem relação com uma

determinada formação ideológica. Em grande parte das formulações apresentadas a respeito dos documentos oficiais e do ensino de línguas, observamos que esses sujeitos, individuados pelo Estado com suas políticas linguísticas, identificam-se com a formação discursiva dominante ao filiarem seus discursos a uma memória discursiva, que retomam os já ditos sobre a educação, que são atualizados nos documentos normativos. Mas, em outras formulações, principalmente dos sujeitos-professores, foi possível perceber que os sentidos vão à outra direção, pois esses sujeitos afirmam o fato de tais políticas não os ouvirem deixando de considerar a realidade da escola, e procuram, na medida do possível, romper com a textualidade dos documentos oficiais, a fim de trabalhar a prática de ensino maneira diferenciada. E é aí que observamos a resistência do sujeito-professor, que passa a questionar a prática autoritária prescrita pelos documentos em relação ao ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Portanto, considerando que os sujeitos e as línguas se constituem, esperamos, com este trabalho, contribuir para uma reflexão sobre como a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa são pensadas e trabalhadas nas escolas da Educação Básica. Desse modo, esperamos possibilitar aos sujeitos, que são afetados por condições sócio-históricas, refletir sobre a forma como o Estado e seus documentos oficiais prescrevem a respeito do ensino dessas línguas e como as línguas, atravessadas pelo político, se significam nas instituições escolares. Assim, esperamos que esses sujeitos possam ressignificar sua prática pedagógica, fortalecendo os espaços de resistência a essas políticas, que, conforme vimos com esta pesquisa, já vem acontecendo.

REFERÊNCIAS

BECK, Maurício; ESTEVES; Phellipe Marcel da S. **O sujeito e seus modos** – identificação, contraidentificação, desidentificação e superidentificação. Maceió, N.50, P. 135-162, JUL./DEZ. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999/2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** V. 1, Brasília, DF*:* MEC/SEF, 2006/2008.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 21 dez. 1996. Disponível em: <www. mec.gov. br/home legislacao/default. Slitm.> Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. A discursividade da mídia na construção de sentidos para o sujeito-professor. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 87-97, jan./abr. 2018a.

_____. Educação é a base: a discursividade da propaganda do Governo Federal. **Traços de Linguagem**, Cáceres, 22 v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018b.

BRESSANIN, Joelma Aparecida; GUEDES, Izaildes Cândida Oliveira; SOARES, Neures de Paula. Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio. **Traços de Linguagem**, Cáceres, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2019.

CELADA, Maria Teresa. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras, Santa Maria,** v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. [1981]. **Análise do Discurso: o** discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DAROZ, Eliane. A disciplinarização da língua inglesa no Brasil e os seus efeitos no imaginário acerca do idioma aos alunos de escolas públicas no Brasil. **Cad. Letras** UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 341-353, 2o semestre 2018.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das Competências. **Revista Investigações.** Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

DIAS, Cristiane. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, Eni (org.) **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

DIAS, Cristiane. Ensino e tecnologia: o texto pelo digital. **Revista Ecos.** vol.28, ano 17, n° 01 (2020). Disponível em: http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v28n01/2020p157-175. Acesso em: 20 nov. 2020.

FURLAN, Cássia Cristina; BIAZOTTO, Adilson D. Inglês e o silenciamento dos povos. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.) **Discurso e ensino:** a língua inglesa na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAZAZZI, Suzi (Orgs.) **Discurso e ensino:** práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa *e a Base Nacional Comum Curricular*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>.

GUERRA, Caroline Dambrozio; CERVO, Larissa Montagner; VOLK, Romário. ENEM 2017: uma análise interpretativa sob a perspectiva da política de línguas. **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 29, n. 57, p. 253-271, 2o semestre 2018.

INDURSKY, Freda. Do desdobramento à fragmentação do sujeito em análise do Discurso. Formação Discursiva: Ela ainda merece que lutemos por ela? In.: **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso,** Porto Alegre, 2005. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf. Acesso em: jan. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. 2015. Disponível em: www.icebrasil.org.br. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico** – Conceitos. 2015. Disponível em: www.icebrasil.org.br. Acesso em: 20 mar. 2020.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso:** reler Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania Sampaio Correa. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? **Matraga**, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016.

_____**O comunismo imaginário:** práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). 1996. 256f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270690>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MELO E COSTA, Stephanie Lyanie; SANTANA, Wedencley Alves. Quem sou eu para lhe falar assim? A construção de "discursos de si" por pessoas com HIV e o lugar do analista na entrevista discursiva **Entremeios:** revista de estudos do discurso. v.9, jul/2014 Disponível em < http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 20 maio 2021.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações.** Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli, SOUZA, C.C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli **Política Linguística na América Latina.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Paráfrase e polissemia:** a fluidez nos limites do simbólico. Rua, Campinas. 4: 9-19, 1998.

_____. **Discurso e leitura.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____**. Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Cidade dos Sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____**. As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007a.

_____. **Política Linguística no Brasil.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

_____. **Terra à vista:** discurso do confronto. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

_____. **Espaço da violência:** o sentido da delinquência. Caderno de estudos linguísticos. Campinas, SP: Unicamp, v. 51, v. 2, p. 219-234, jul./dez., 2009a.

_____. **Língua Brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, Editora RG, 2009b.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013a.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano:** sentido e materialidade digital [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013b. Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/ Acesso em: 12 set. 2020.

_____. Análise de discurso. In.: ORLANDI, ENI. PULCINELLI.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e Textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

_____. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua.** Campinas. Número 21. Volume 2. Novembro, 2015b, p. 187 – 198.

_____. **Discurso em Análise:** sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa. Sobre sujeitos, língua(s), ensino, notas para uma agenda. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação.** Sujeito e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1988, 1975] 2014a.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma Análise Automática do Discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2014b.

PFEIFFER, Claudia. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

PFEIFFER, Claudia. Reforma do Ensino Médio – A Evidência de uma Liberdade de Escolha em uma Escola para Todos. **Cad. Letras** UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 27-51, 2o Número, 2018.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações.** Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

PROJETO Político Pedagógico. (PPP). **Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire**. São José dos Quatro Marcos, MT, 2019.

PRZYLEPA, Mariclei. Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: Continuidade? **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai.- ago. 2015, p.119-131. Disponível em: file:///C:/Users/Simone%20Miller/Downloads/Dialnet-PoliticasCurricularesnoBrasilNosGovernosFHCELula-6193560%20(3).pdf. Acesso em: 10 jn. 2021.

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. **Entre adaptações e complexidades:** um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT. Trabalho de Conclusão do Curso (Dissertação/Mestrado). Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade de Mato Grosso, 2020. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Adson-Luan-Duarte-Villasboas-Seba(1).pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER – SEDUC. **PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – ESCOLA PLENA.** Mato Grosso, 2017.

SILVA, Marisa Vieira da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In.: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; NECKEL, Nádia Régia Maffi; PFEIFFER, Cláudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mónica G. **Análise de Discurso em rede:** cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, Mariza Vieira da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. **Revista Investigações**. Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

SOUZA, Fernanda Dione Sales de; ANDRADE, Elisângela Aguiar Oliveira; PEREIRA, Reginaldo Santos. **A BNCC do Ensino Médio:** Apontamentos e Reflexões sobre Currículo e Educação. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 105-119, maio, 2019.