



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)
UNIDADE ACADÊMICA INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

SANDRA LOPES DE SOUSA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE
OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE

CATALÃO (GO)

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Sandra Lopes de Sousa

3. Título do trabalho

"BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Guilherme Figueira Borges, Usuário Externo, em 27/06/2023, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por SANDRA LOPES DE SOUSA, Discente, em 27/06/2023, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3851199 e o código CRC BD9126C7.

SANDRA LOPES DE SOUSA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE
OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Unidade Acadêmica Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade. Linha de Pesquisa: Discurso, Sujeito e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges.

CATALÃO (GO)
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Sousa, Sandra Lopes de
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O
PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO
E JOGOS DE VERDADE / Sandra Lopes de Sousa. - 2023.
269, f.: il.

Orientador: Prof. Guilherme Figueira Borges.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de
Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, Catalão, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Sujeitos Professores. 2. BNCC . 3. Subjetivação. 4. Objetivação.
I. Borges, Guilherme Figueira, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 25/2023 da sessão de Defesa de Tese de Doutorado, que confere o título de Doutora em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos vinte e sete dias do mês de junho de dois mil e vinte três, a partir das nove horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE" de autoria da doutoranda Sandra Lopes de Sousa, matrícula 2019101278. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Guilherme Figueira Borges (UEG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU), membro titular externo; Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza (UFCAT), membro titular interno; Profa. Dra. Luana Alves Luterman (UEG), membro titular externo; Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva (UFERSA/UERN), membro titular externo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata (x) Aprovada () Reprovada por seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de junho de dois mil e vinte três.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2o A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Guilherme Figueira Borges, Usuário Externo, em 27/06/2023, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Grenissa Bonvino Stafuzza, Professor do Magistério Superior, em 27/06/2023, às 12:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Francisco Vieira da Silva, Usuário Externo, em 27/06/2023, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Luana Alves Luterman, Usuário Externo, em 27/06/2023, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Cristiane Carvalho de Paula Brito, Usuário Externo, em 27/06/2023, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3788921 e o código CRC 0946D7BB.

Referência: Processo nº 23070.030804/2023-18

SEI nº 3788921

À minha mãe, Maria de Lourdes, por toda a sua obstinada luta em presenciar as filhas graduadas na universidade pública. A primeira geração de graduadas. A primeira geração de especialistas. A primeira geração de mestres e a primeira geração de doutoras.

Aos professores da rede pública de ensino que se constituem em lutas, em resistências, em entregas, em cansaços, mas também, através de sonhos.

Aos professores da universidade pública, principalmente aos professores da UFCAT, que, determinados, encorajaram-se e criaram uma universidade pública em Catalão, Goiás.

Meu sincero respeito.

AGRADECIMENTO

À minha mãe, Maria de Lourdes Lopes, pela sua coragem de enfrentar os preconceitos e de me instigar a enxergar outras subjetividades às mulheres.

Ao meu pai, Alteny de Sousa, que pelas suas ausências em vida, fez-me fortalecer e pensar um novo discurso para a vida feminina.

Ao meu esposo, Ildemar de Santana, companheiro e amigo de todos os eventos passados ao longo destes anos de estudo. Meu agradecimento verdadeiro.

Aos meus filhos, Vítor e Heitor, que tiveram a paciência de me esperar, devido às minhas ausências em rodas de conversa e em momentos de lazer. Ficará o exemplo de determinação!

Aos meus colegas de trabalho da Semec, de anos anteriores, que se inspiraram na minha continuidade de estudo de pós-graduação e, hoje, finalizaram o mestrado ou as especializações e sonham com o doutorado. Estudar na pós-graduação e ser professora são tarefas muito árduas!

À minha eterna amiga, que me instigou a fazer o doutorado, e que se foi antes de finalizar o seu doutoramento. Agradecimento póstumo à Wânia Elias, pela nossa amizade no mestrado e pela continuidade até a sua partida.

Às queridas professoras que participaram da banca de qualificação, Prof. ^a Dr.^a. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU e Prof. ^a Dr.^a Grenissa Bonvino Stafuzza – UFCAT, que foram faróis em minha escuridão científica.

Ao meu querido orientador Guilherme Figueira-Borges, excepcional pessoa e profissional de excelência nos estudos discursivos. Sua orientação sempre assertiva me instigou a ir além do que eu imaginava para a minha pesquisa inicial. Agradecimentos verdadeiros pela segurança gerada durante os meus estudos e pelo propósito da humildade do estudante em sempre estar questionando suas próprias leituras, as suas próprias interpretações e a constituição de si. Gratidão!

Aos meus professores da Universidade Federal de Catalão pelo olhar cuidadoso e pelos debates tão instigantes sobre o discurso.

Aos funcionários administrativos da UFCAT, que tão atenciosos foram conosco. Agradecimentos verdadeiros.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos do Discurso e de Nietzsche – Gedin (UEG)–, que nos fortalecem com as discussões sobre a vida a partir de Foucault, Nietzsche e outros

autores comentaristas sobre os estudos foucaultianos. Nossa caminhada de debates ainda é longa!

Aos meus amigos mestres e do curso de doutorado da Universidade Federal de Catalão. Somos trabalhadores e estudiosos! Saudade de vocês!

Aos meus colegas de mestrado da UFU, que foram meus primeiros companheiros de estudo após a graduação. Foram dois anos maravilhosos de debates sobre o ensino de Língua Portuguesa!

Aos meus atuais colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senador Canedo, pelo cuidado de sempre e pelas palavras de apoio e encorajamento constantes, que eu guardarei no meu coração. São sentimentos preciosos para mim.

Aos professores da rede municipal de ensino de Senador Canedo, pela luta diária da sala de aula e do movimento pela qualidade do ensino.

Aos professores de Língua Portuguesa, pois é o nosso incômodo com a formação inicial, que nos move para a pós-graduação. Meu grande respeito.

Aos seis amigos, e quero tê-los assim, que se dispuseram a responder ao questionário, parte do meu *corpus* de análise de dois capítulos. Agradecimentos verdadeiros! Sem a disposição de vocês, as palavras ditas nesta tese seriam breves.

(...) em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (Foucault, 2000, p. 08)

RESUMO

Esta tese analisa de que modo os professores de Língua Portuguesa da rede de ensino do município de Senador Canedo são objetivados/subjetivados, a partir dos jogos de verdade instituídos na Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, foi traçado como objetivo geral analisar, historicamente, as relações de saber/poder na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os efeitos de sentidos acerca da constituição de professores de Língua Portuguesa, através dos jogos de verdade do documento normativo. Como objetivos específicos, foi pretendido: i) problematizar historicamente as condições de possibilidade e as regularidades discursivas da BNCC; ii) estudar os efeitos de sentido de subjetivação/objetivação dos focos de ensino de língua portuguesa e de formação continuada da BNCC e iii) analisar discursivamente as práticas de si dos professores de Língua Portuguesa diante dos enunciados da BNCC. Diante disso, este trabalho se inscreve no campo da análise do discurso, especificamente nos postulados de Foucault (1984, 2000, 2005a, 2010, 2014a, 2014b, 2014d, 2014f, 2016, 2018a, 2018b), ao priorizar a análise arqueológica, a análise genealógica e o pensar acerca do processo de subjetivação/objetivação. Os pressupostos teóricos estabelecem diálogos com Dardot e Laval (2016), com as leis essenciais da educação brasileira, com autores que discutem a análise do discurso associados ao ensino de língua portuguesa, além de autores que debatem o movimento da educação brasileira. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, em questão, é a pesquisa qualitativa a partir da análise documental, numa proposta analítico-descritiva e interpretativa de documentos, que evidenciam o acontecimento discursivo e os acontecimentos enunciativos construídos historicamente. Para a orientação do diálogo com os professores, foram criadas perguntas diretas que estabelecem uma relação entre si, de modo que os efeitos de sentido em torno de uma pergunta possam repetir-se e completar-se a partir das demais perguntas. Os resultados observados verificam que não há um único objeto base comum na dispersão, após a análise arqueológica. Além disso, os resultados do capítulo que aborda a prática de si ressaltam que os professores são objetivados e subjetivados pela BNCC e, por vezes, há a recusa dessa constituição através do documento normativo educacional. Assim, os professores entrevistados têm uma visão do que seria essa constituição identitária necessária para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: sujeitos professores; BNCC; subjetivação; objetivação; arqueologia; genealogia.

ABSTRACT

This thesis examines how Portuguese Language teachers within the teaching network of the city Senador Canedo are objectified/subjectified, based on the truth games established in the Common National Curriculum Base (BNCC). Thus, the general objective was to analyze, historically, the relations of knowledge/power in the BNCC and the effects of meaning surrounding the constitution of Portuguese Language teachers, through the truth games of the normative document. As specific objectives were: i) to historically problematize the conditions of possibility and the discursive regularities of the BNCC; ii) to study the effects of meaning of subjectification/objectification with focus on Portuguese language teaching and continuing education at the BNCC and iii) to discursively analyze the self-practices of Portuguese Language teachers in the face of the BNCC's statements. Thus, this work is part of the field of discourse analysis, specifically in Foucault's postulates (1984, 2000, 2005a, 2010, 2014a, 2014b, 2014d, 2014f, 2016, 2018a, 2018b), by prioritizing archaeological analysis, the genealogical analysis and thinking about the subjectification/objectification process. Theoretical assumptions are established by dialogues with Dardot and Laval (2016), with essential laws of Brazilian education, with authors who discuss discourse analysis associated with Portuguese language teaching, in addition to authors who debate the Brazilian education movement. The methodology adopted for the development of the study in question is qualitative research based on document analysis, in an analytical-descriptive and interpretative proposal of documents, which show the discursive event and the historically constructed declarative events. To guide the dialogue with the teachers, direct questions were created, to establish a relationship with each other, so that the effects of meaning around a question could be repeated and completed from the other questions. The observed results verify that there is not a single common base object in the dispersion, after the archaeological analysis. In addition, the results of the chapter that addresses the practice of the self-emphasize that teachers are objectified and subjectified by the BNCC and, sometimes, there is a refusal of the constitution through the educational normative document. In this way, the interviewed teachers have a vision of what would be the necessary identity constitution for the teaching of the Portuguese language.

Keywords: teaching subjects; BNCC; subjectification; objectification; archeology; genealogy.

RÉSUMÉ

Cette thèse examine de quelle manière les enseignants de langue portugaise du réseau éducatif de la municipalité de Senador Canedo sont objectivés/subjectivés à partir des jeux de vérité institués dans le Cadre Commun de Référence National. Ainsi, l'objectif général était d'analyser historiquement les relations de savoir/pouvoir dans le Cadre Commun de Référence National (BNCC) et les effets de sens relatifs à la constitution des enseignants de langue portugaise à travers les jeux de vérité du document normatif. Les objectifs spécifiques étaient les suivants : i) problématiser historiquement les conditions de possibilité et les régularités discursives de la BNCC ; ii) étudier les effets de subjectivation/objectivation des axes d'enseignement de la langue portugaise et de la formation continue de la BNCC ; et iii) analyser discursivement les pratiques de soi des enseignants de langue portugaise face aux énoncés de la BNCC. Ainsi, ce travail s'inscrit dans le domaine de l'analyse du discours, spécifiquement dans les postulats de Foucault (1984, 2000, 2005a, 2010, 2014a, 2014b, 2014d, 2014f, 2016, 2018a, 2018b), en privilégiant l'analyse archéologique, l'analyse généalogique et la réflexion sur le processus de subjectivation/objectivation. Les présupposés théoriques établissent des dialogues avec Dardot et Laval (2016), avec les lois essentielles de l'éducation brésilienne, avec des auteurs qui abordent l'analyse du discours associée à l'enseignement de la langue portugaise, ainsi qu'avec des auteurs qui débattent du mouvement de l'éducation brésilienne. La méthodologie adoptée pour le développement de cette étude est la recherche qualitative basée sur l'analyse documentaire, avec une approche analytico-descriptive et interprétative des documents mettant en évidence l'événement discursif et les événements énonciatifs construits historiquement. Des questions directes ont été créées pour guider le dialogue avec les enseignants, établissant une relation entre elles de manière à ce que les effets de sens entourant une question puissent se répéter et se compléter à partir des autres questions. Les résultats observés vérifient qu'il n'y a pas d'objet commun de base unique dans la dispersion après l'analyse archéologique. De plus, les résultats du chapitre abordant la pratique de soi mettent en évidence que les enseignants sont objectivés et subjectivés par la BNCC et qu'il y a parfois un refus de cette constitution à travers le document normatif éducatif. Ainsi, les enseignants interrogés ont une vision de cette constitution identitaire nécessaire à l'enseignement de la langue portugaise.

Mots-clés: enseignants sujets ; BNCC ; subjectivation ; objectivation ; archéologie ; généalogie.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Intelectuais presentes na IV Conferência Nacional de Educação (1931).....37

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados de conclusão do Ensino Primário de 1933 a 1953.....	68
TABELA 2 – Distribuição por série dos alunos na escola primária de 1944 a 1953.....	69
TABELA 3 – Percentagem dos alunos pelas cinco séries, de 1944 a 1953.....	69
TABELA 4 - Dados educacionais de Senador Canedo: equidade.....	148

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Primeira série enunciativa.....	42
QUADRO 2 – Escolhas Estratégicas 1.1.....	247
QUADRO 3 – Escolhas Estratégicas 1.2.....	247
QUADRO 4 – Escolhas Estratégicas 1.3.....	248
QUADRO 5 – Escolhas Estratégicas 1.4.....	248
QUADRO 6 – Escolhas Estratégicas 1.5.....	249
QUADRO 7 – Escolhas Estratégicas 1.6.....	250
QUADRO 8 – Escolhas Estratégicas 1.7.....	251
QUADRO 9 – Escolhas Estratégicas 1.8.....	252
QUADRO 10 – Escolhas Estratégicas 1.9.....	253
QUADRO 11 – Segunda série enunciativa A.....	55
QUADRO 12 – Escolhas Estratégicas 2.1.....	253
QUADRO 13 – Escolhas Estratégicas 2.2.....	254
QUADRO 14 – Escolhas Estratégicas 2.3.....	255
QUADRO 15 – Escolhas Estratégicas 2.4.....	256
QUADRO 16 – Escolhas Estratégicas 2.5.....	256
QUADRO 17 – Segunda série enunciativa B.....	58
QUADRO 18 – Escolhas Estratégicas 2.6.....	256
QUADRO 19 – Escolhas Estratégicas 2.7.....	257
QUADRO 20 – Escolhas Estratégicas 2.8.....	258
QUADRO 21 – Escolhas Estratégicas 2.9.....	258
QUADRO 22 – Terceira série enunciativa A.....	62
QUADRO 23 – Escolha estratégica 3.1.....	259
QUADRO 24 – Escolha estratégica 3.2.....	259
QUADRO 25 – Escolha estratégica 3.3.....	260
QUADRO 26 – Escolha estratégica 3.4.....	260
QUADRO 27 – Escolha estratégica 3.5.....	261
QUADRO 28 – Escolha estratégica 3.6.....	262
QUADRO 29 – Escolha estratégica 3.7.....	262
QUADRO 30 – Escolha estratégica 3.8.....	263
QUADRO 31 – Quarta série enunciativa.....	73
QUADRO 32 – Escolha estratégica 4.1.....	263

QUADRO 33 – Escolha estratégica 4.2.....	263
QUADRO 34 – Escolha estratégica 4.3.....	264
QUADRO 35 – Quinta série enunciativa.....	74
QUADRO 36 – Escolha estratégica 5.1.....	264
QUADRO 37 – Primeira série enunciativa A.....	79
QUADRO 38 – Primeira série enunciativa B.....	81
QUADRO 39 – Escolha estratégica 1.1.....	264
QUADRO 40 – Escolha estratégica 1.2.....	265
QUADRO 41 – Escolha estratégica 1.3.....	266
QUADRO 42 – Escolha estratégica 1.4.....	266
QUADRO 43 – Escolha estratégica 1.5.....	267
QUADRO 44 – Segunda série enunciativa.....	86
QUADRO 45 – Escolha estratégica 2.1.....	267
QUADRO 46 – Terceira série enunciativa A.....	89
QUADRO 47 – Terceira série enunciativa B.....	89
QUADRO 48 – Terceira série enunciativa C.....	90
QUADRO 49 – Escolha estratégica 3.1.....	268
QUADRO 50 – Quarta série enunciativa A	96
QUADRO 51 – Quarta série enunciativa B	96
QUADRO 52 – Quarta série enunciativa C	96
QUADRO 53 – Quarta série enunciativa D	97
QUADRO 54 – Quarta série enunciativa E	97
QUADRO 55 – Quarta série enunciativa F	97
QUADRO 56 – Escolha estratégica 4.1.....	269
QUADRO 57 – Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: papel do professor sob a sua própria ótica.....	135
QUADRO 58 – Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: formação continuada.....	151
QUADRO 59 – Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: políticas públicas e cultura neoliberal do insucesso.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DC	Documentos Curriculares
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEC	Liga Eleitoral Católica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
UnB	Universidade de Brasília
Gestar	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
SARS CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
COVID-19	Doença do Coronavírus. O número 19 está ligado a 2019
UFCAT	Universidade Federal de Catalão

SEPPGEL	Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
CNS	Conselho Nacional de Saúde
SEI/MS	Sistema Eletrônico de Informações no Ministério da Saúde
Semecel	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
QEDU	Empresa da Fundação Lemann de codificação de dados educacionais
IEDE	Interdisciplinaridade e evidência no debate educacional
B3 Social	Empresa que codifica dados educacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
NSE	Nível Socioeconômico
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
CONAE	Conferência Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultados
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE E REGULARIDADES DISCURSIVAS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM	35
1.1 As primeiras evidências na superfície histórica da Base Nacional Comum Curricular	36
1.1.1 <i>Primeira série enunciativa: a base comum numa perspectiva da escola única, sem estratificação de classes, como espaço de preparação para a vida</i>	40
1.1.2 <i>Segunda série enunciativa: a base comum numa perspectiva como ensino para todos, mas diversificado para ricos e pobres</i>	54
1.1.3 <i>Terceira série enunciativa: a base comum numa perspectiva mais crítica: escola universal, obrigatória e gratuita para a população.</i>	62
1.1.4 <i>Quarta série enunciativa: a base comum numa visão curricular</i>	72
1.1.5 <i>Quinta série enunciativa: a base comum numa visão curricular e fragmentada.</i>	74
1.2 Considerações deste capítulo	75
CAPÍTULO II- A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	77
2.1 Condições de possibilidade da implementação da Base Nacional Comum Curricular em âmbito nacional	79
2.1.1 <i>Primeira série enunciativa: a base comum a partir da lei que estabelece uma verdade constituída</i>	79
2.1.2 <i>Segunda série enunciativa: a base comum como referencial não impositivo</i>	85
2.1.3 <i>Terceira série enunciativa: a base comum como referência normativa</i>	87
2.2 Condições de possibilidade da implementação da Base Nacional Comum Curricular em Senador Canedo	93
2.2.1 <i>Quarta série enunciativa: implementação curricular normatizada</i>	95
2.3 Considerações deste capítulo	98
CAPÍTULO III – COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE: UM OLHAR DISCURSIVO	99
3.1 O acontecimento discursivo na base comum	99
3.2 A formação continuada e em serviço dos professores de Língua Portuguesa, a partir da implementação da BNCC	100
3.3 O foco teórico do componente Língua Portuguesa, nos Anos Finais.	106
3.4 Os efeitos de sentido acerca do “texto” no componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC	110
3.5 Considerações deste capítulo	125

CAPÍTULO IV – “A PRÁTICA DE SI” NOS DIZERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SENADOR CANEDO	127
4.1 A pesquisa com professores de Língua Portuguesa	128
4.2 Procedimentos de coleta de dados	128
4.3 Perfil dos participantes	132
4.4 Procedimentos de análise de dados	132
<i>4.4.1 O processo de constituição de professores de Língua Portuguesa, práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade</i>	<i>133</i>
<i>4.4.1.1 Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: papel do professor sob a sua própria ótica</i>	<i>134</i>
<i>4.4.1.2 Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: formação continuada</i>	<i>150</i>
<i>4.4.1.3 Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: políticas públicas e cultura neoliberal do insucesso</i>	<i>173</i>
4.5 Considerações deste capítulo.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
APÊNDICE I	215
APÊNDICE II	216
APÊNDICE III.....	220
APÊNDICE IV	221
APÊNDICE V.....	223
APÊNDICE VI.....	247

NOTA NAS TESES

Os programas de Pós-Graduação stricto sensu que ainda estavam vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG) já foram migrados na CAPES para a Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Entretanto, a UFCAT ainda utiliza o Sistema Eletrônico de Informação (SEI) da UFG. Por esse motivo, no Termo de Ciência e de Autorização (TECA) e na Ata de Defesa, ainda aparecem a informação e a logo da UFG.

INTRODUÇÃO

Não. Nunca sonhei em ser professora! Mas ser professora permitiu-me sonhar sonhos no meu mundo de luta!

Sandra Lopes de Sousa

Esta tese é para mim a expressão da transformação de minha perspectiva de vida. Como dito na epígrafe, eu nunca sonhei em ser professora. Nasci em Goiânia e, com a grande pobreza, eu e minha família fomos para a cidade de Uberlândia, Minas Gerais, onde eu cresci e tive o meu primeiro contato com a escola. Eu tinha quatro anos e fui para o que chamávamos de pré-alfabetização, pois queria ficar junto de minha irmã, que já ia completar seis anos. A minha primeira professora foi a Tia Neusa, quem me ensinou as formalidades da Língua Portuguesa, da Matemática e dos conhecimentos ditos gerais. Estudei meus quatro e cinco anos de idade nesta pequena escola, que era improvisada na área externa da casa da professora.

Meu segundo contato com o ensino formal foi em uma escola de grande porte, da rede estadual de ensino de Uberlândia, no Bairro Martins, Escola Estadual Clarimundo Carneiro. Ingressei aos seis anos de idade, mas, para ser admitida nesta série, tive que fazer uma avaliação, pois não estava legalmente autorizada a frequentar o ensino formal, cuja idade permitida pela lei era a partir dos sete anos. Senti-me intensamente interpelada pelos professores daquela grande escola. Mas nunca sonhei em ser professora. A figura do professor, para mim, era uma figura autoritária, mas amável e, como cresci num sistema antidemocrático e autoritário, ainda na Ditadura Militar, estava acostumada àquelas regras mais rígidas do ensino. Nada mais!

Queria ser, por vezes, dentista e, em outras, artista. Queria, enfim, ser qualquer coisa que me tirasse da situação gritante da pobreza, que rodeava a classe pobre brasileira na década de oitenta. Meus pais eram pessoas que tinham frequentado pouco a escola e não sabiam auxiliar os filhos a pensarem as profissões. Ora ou outra, algumas profissões eram citadas dentro da minha casa: a profissão do advogado associada ao *status* social; a sabedoria dos médicos em cuidar dos doentes e do salário avantajado e a eficiência dos bancários associada à mordomia do trabalho em um local que poderia trazer vantagens pecuniárias. Mas eu não me via nesse mundo profissional. Então, o que eu seria? Ninguém? Quero lembrar que, pelo fato de eu ser uma mulher, as profissões citadas eram quase inalcançáveis. Talvez os leitores acreditem ser um pouco exagerado, mas era uma década em que, ainda, o mundo profissional era intensamente voltado para os homens. Atrás dos burburinhos, as mulheres não ultrapassavam o trabalho de auxiliar os homens, tais como as enfermeiras, as secretárias, sem contar que as histórias sempre findavam com uma dose de sexualidade, concernente à má postura das mulheres no trabalho. Por esse tipo de pensamento, minha mãe teve que deixar o seu primeiro

trabalho remunerado, o de enfermeira na Universidade Federal de Uberlândia. Todavia, o universo das mulheres já era consolidado através do ato de “cuidar”, e a profissão de ensinar se encontrava imbuída nesse pensamento.

Então, como eu me tornei professora? Vou abreviar essa história. A saída de Minas Gerais trouxe a mim menos esperança do que antes. Goiânia, em Goiás, era uma capital populosa, mas com a pobreza mais evidente na década de 80 e na década de 90. Eu já era uma professora e não sabia, porque trabalhava e palestrava com os jovens no meu bairro, falávamos dos problemas do transporte, das ruas cheias de buraco, da falta de segurança e da espiritualidade (que era o que me consolava). E, no desespero de ajudar a família, ainda no 2º Grau, atrevi-me a ser professora da Primeira Fase do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que as normas para habilitar-se como professora dos anos iniciais estavam em início de regulamentação, já que o ensino não era para todos. O magistério era um dos cursos mais frequentados para quem quisesse seguir carreira. A partir desse momento, nunca mais parei de lecionar e me despertei para as diversidades, para as análises críticas de formação dos jovens da periferia e, cada vez mais, eu me envolvi nesse emaranhado discursivo, constituindo-me professora.

Através da falta de espaço de esperar a perspectiva profissional, a posição sujeito “professora” surgiu como uma possibilidade e agarrei-me a ela. Hoje, no meu ambiente de trabalho, questiono este “lugar”, meu espaço de debates. Para além disso, sinto-me apta a ajudar os jovens que cruzam o meu “lugar” a construir suas próprias perspectivas, a partir das poucas oportunidades que eles têm.

A partir disso, nunca deixei de esperar, como diria Paulo Freire (1997), de transformar a realidade. E, pouco a pouco, fui retomando ao meu espaço na Academia. Fiz especialização, mas não havia debates sobre isso, porque todos os meus pares professores acreditavam que esse era o ponto final da formação de um professor. Mas eu não parei nesse lugar. Eu queria ultrapassar as barreiras e, mais uma vez, através das lutas, passei em uma prova concorridíssima para 15 professores da rede básica. Era o mestrado profissional em Letras, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi uma forma de retornar àquela cidade que tinha me feito bem, mas também uma forma de superação, pois, inclusive os meus colegas de trabalho, criticavam-me por estar estudando em outro estado e “zombavam” das minhas conquistas: “Para que um professor vai fazer mestrado? Isso só gera gasto!” Meus caros parceiros de luta estavam objetivados e subjetivados por discursos que geravam efeito de sentido pela incapacidade de lutas, de desafios, de estudos, de coragem de ultrapassar as barreiras do que estava imposto. Hoje estou neste lugar, ocupo um espaço nos estudos

discursivos da Universidade Federal de Catalão com o intuito de finalizar o meu doutorado. Não está sendo fácil, mas é, provavelmente, o meu objetivo mais esperado em anos. Como somos objetivados pelas leis, há de se destacar que o estatuto do servidor de Senador Canedo foi criado a partir da perspectiva de que, jamais, um professor da rede básica pudesse adentrar um doutorado, pois concede apenas dois anos de licença estudo e não há progressão vertical de alcance de doutorado. E aqui estou eu, trabalhando o dia inteiro e escrevendo minha tese nas horas restantes do dia, lutando para que o estatuto do servidor público possa mudar e contemplar os vários doutores que adentrarão a rede básica. Neste meu mundo de luta, é este o meu sonho!

É através desse olhar que esta tese se inicia. Outro ponto fundamental é questionar o currículo de Senador Canedo, já que as minhas lutas incluem os meus colegas de trabalho, sujeitos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. Para iniciar os meus questionamentos acerca do currículo adotado no município, há um desdobramento que evidencia questões de pesquisa que são direcionadas tanto para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao que diz respeito à constituição dos professores e seu processo de objetivação e subjetivação através do documento normativo.

Desdobram-se, assim, alguns questionamentos de pesquisa sobre a BNCC e a constituição dos sujeitos professores, que foram fundamentais para a escrita desta tese, tais como:

- a) Quais são as condições de possibilidade e de existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se a analisarmos em uma perspectiva arqueológica?
- b) Historicamente, como seria esse acontecimento discursivo da BNCC e como ocorreu a sua implementação e seu desdobramento em currículo em Senador Canedo?
- c) Quais subjetividades/objetividades são construídas para o professor de Língua Portuguesa através das discursividades da BNCC, se observados o foco de ensino do componente curricular e a formação continuada?
- d) Como os professores se veem constituídos através da BNCC?

Poderia continuar escrevendo questões que afetam o trabalhador da educação básica, principalmente das Letras. Todavia, essas perguntas acima já me foram fundamentais para o próximo passo, que é a construção da hipótese, essencial para a constituição de objetivos para a escrita desta tese.

Conforme minha experiência em Educação, seja como professora, na sala de aula seja como técnica educacional, na secretaria de educação, afirmo que, no ano de Implementação da Base, 2019, ainda houve poucas discussões, no que tange ao conhecimento do professor de Língua Portuguesa, principalmente em relação aos conceitos básicos que pressupõem o ensino

desse componente curricular no Brasil. Inicialmente, a minha proposta de tese estava envolta a repensar o foco teórico da BNCC e questionar se o texto normativo preocupava-se com a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, mas principalmente com a formação continuada. Queria entender o porquê de a BNCC preocupar-se, principalmente, com metodologias ativas¹ Entretanto, ao fazer as leituras com base em Foucault e ao analisar os documentos normativos, mudei, de certo modo, o foco desta tese.

Através da problematização feita anteriormente, percebi que os professores são objetos necessários para se pensar o ensino no Brasil e que, ao mesmo tempo em que são objetivados, eles aceitam ou resistem ao que é imposto, ou seja, interiorizam uma perspectiva de sujeito constituído através dos documentos normativos de ensino ou criam uma contraconduta, neste momento, através dos enunciados da BNCC, que instituem uma ordem discursiva para as redes de ensino no Brasil.

A minha hipótese é que *os professores de Língua Portuguesa são objetivados por verdades constituídas historicamente, em uma ordem discursiva educacional, que é a BNCC, aceitando ou resistindo a essa constituição imposta.*

Desse modo, tracei como objetivo geral analisar, discursivamente, as relações de saber/poder na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os efeitos de sentidos acerca da constituição de professores de Língua Portuguesa, através dos jogos de verdade do documento normativo e das práticas de si. Como objetivos específicos, pretendi i) problematizar historicamente as condições de possibilidade e as regularidades discursivas da BNCC; ii) estudar os efeitos de sentido de subjetivação/objetivação dos focos de ensino de Língua Portuguesa e de formação continuada da BNCC e iii) analisar discursivamente as práticas de si dos professores de Língua Portuguesa diante dos enunciados da BNCC.

As materialidades discursivas constituintes dessa proposta foram os *corpora*, compostos pelos excertos da Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, excertos de documentos de implementação da base comum nas redes de ensino do país, além das leis que, ao longo da história, criaram um engendramento de verdade constituída dos documentos educacionais, tais como as Constituições brasileiras, as LDB e demais documentos regulatórios. Ainda como parte desse *corpora*, encontram-se os depoimentos de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de Senador Canedo, através da entrevista.

¹ Os documentos orientadores da implementação da BNCC interpelam os profissionais da educação com o conceito de metodologias ativas, cujo objetivo principal é ensinar o aluno a “aprender fazer”, ou seja, as metodologias discutem como o estudante aprenderá a estudar sozinho sobre a mediação do professor.

Os *corpora*: *corpus de análise* e *corpus de trabalho*. Baseio em Paveau² (2013), que subdivide essa nomenclatura, de modo a compreender a complexidade da constituição dos elementos de análise. Para a noção de *corpus de trabalho* utilizei a função de *aporte teórico*. Já para *corpus de análise*, a função se estabelece no momento em os excertos têm a função de serem analisados.

A BNCC e os demais documentos normativos educacionais, por exemplo, comporam tanto o *corpus de trabalho* quanto o *corpus de análise*. A explicação metodológica estará mais explícita na Metodologia desta tese.

De acordo com Borges (2015), há uma complexa rede acontecimental entre os *corpora* que evidenciam os jogos de outricidade a partir de uma memória instaurada por um acontecimento discursivo. Nesse caso, o acontecimento instaurador é a BNCC, que traz gestada, consigo, enunciados passados, mas também enunciados futuros, que são emaranhados de acontecimentos necessários para a compreensão das condições de possibilidade dos enunciados dos professores.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, em questão, foi a pesquisa qualitativa a partir da análise documental, numa proposta analítico-descritiva e interpretativa de documentos, que evidenciam o acontecimento discursivo e os acontecimentos enunciativos construídos historicamente. Para a orientação do diálogo com os professores, foram criadas perguntas diretas que estabelecem uma relação entre si, de modo que os efeitos de sentido em torno de uma pergunta possam repetir-se e completar-se a partir das demais perguntas.

A construção do documento norteador do currículo nacional traz no bojo práticas de objetivação e subjetivação constituidoras do professor da rede básica de ensino. Desse modo, no tocante ao estado da arte, ou seja, em relação às pesquisas e aos textos científicos da área da Linguística que envolvem a BNCC e o ensino, pesquisei artigos, dissertações e teses, que pudessem salientar o posicionamento da BNCC diante do componente curricular de Língua Portuguesa. Dessarte, apresento aproximações de diferenciais de pesquisas em relação ao meu estudo.

Alguns autores se propuseram a pesquisar o componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC e seus pressupostos teóricos. Xavier e Almeida (2016) destacam a “concepção de língua vinculada aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso”, entre os sujeitos historicamente instaurados nos processos discursivos. Além

² O desdobrar *dos corpora*, com base em Paveau (2013), será mais detalhado na metodologia no V Capítulo desta tese.

disso, apontam uma atualização dos conceitos de signo, enunciados e de heterogeneidade constitutiva da linguagem na Base Nacional Curricular Comum.

Acerca do conceito de linguagem, Souza e Baptista (2017) percebem o conceito de interação social bakhtiniana, apontando-o como conceito norteador da BNCC. Geraldi (2015), em revista *Retratos da Escola*, já defendia, a concepção de linguagem bakhtiniana na BNCC, em “que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem” (GERALDI, 2015, p. 385), num processo de interação no e com o mundo. Em relação aos métodos de ensino voltado para as tecnologias, Geraldi (2015) questiona acerca da formação de professores e de sua oferta, uma vez que a Base, na sua primeira versão, já trazia, em suas propostas, exigências de produção efetiva de vídeos, a partir dos gêneros textuais. Guedes e Oliveira (2017) também corroboram os demais, haja vista que, para os autores, o conceito de língua está intrinsecamente ligado à atividade fundamentalmente social, interativa e dialógica, “o dialogismo que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem” (GUEDES e OLIVEIRA, 2017, p. 1).

Há uma grande preocupação, de acordo com Szundy (2017), que tange o processo de formação dos professores, pois, para ela, “sendo o/a professor/a um/a protagonista central para a manutenção e/ou transformação de currículos, o lançamento de quaisquer diretrizes curriculares acaba por trazer posicionamentos acerca da formação de professores/as para o cerne das discussões” (SZUNDY, 2017, p.85). É a partir dessa preocupação que analiso o viés das formações continuadas destinadas aos professores que estão no dia a dia da escola, uma vez que os documentos de implementação da BNCC não colocam como primordial a atualização dos professores diante dos conceitos teóricos presentes no documento, que será a base curricular de todo o sistema nacional de ensino.

Entre as teses e dissertações nas universidades brasileiras, poucas foram as pesquisas que envolviam a BNCC e o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a normatização de uma base comum ainda é recente. Um dos estudos de Lozano (2020), cuja dissertação se intitula *A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* tem o intuito de verificar as várias vertentes teóricas de ensino de Língua Portuguesa evidenciadas na BNCC, mesmo que nos enunciados do texto da base, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva. Lozano (2020) verifica que o texto não traz as referências dos vários teóricos na Base, e isso é uma das suas preocupações para a transposição das teorias nas atividades práticas, principalmente no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que é nessa fase que a criança inicia a apropriação da escrita e da leitura nas diversas práticas de linguagem. Para ela, há uma dissonância entre a perspectiva central da

base e a implementação com o adentrar dos objetos de conhecimento e as habilidades para o processo de alfabetização. Em relação à minha pesquisa, o grupo pesquisado são os professores dos anos finais, ao analisar as discursividades enunciativas. Todavia, faço uma breve análise dos efeitos de sentido da perspectiva enunciativo-discursiva com as demais propostas teóricas para o ensino de Língua Portuguesa, discursivamente.

A dissertação *Ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística*, de Souza (2019), tem o intuito de verificar se a proposta de análise linguística está em consonância com os estudos da Linguística Aplicada contemporânea. A autora conclui que há uma aproximação entre os eixos de leitura e produção textual nos campos de atuação. Todavia, quando isola os eixos, há uma disposição semelhante à perspectiva da gramática tradicional, ao utilizar-se de termos lexicais dessa perspectiva. Minha proposta de tese não tem o objetivo de se ater na Análise Linguística. Entretanto, quero analisar discursivamente sobre as práticas que envolvem o olhar do professor de Língua Portuguesa e a BNCC.

A *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ensino de língua e política linguística* é uma dissertação de Rocha (2019) que é providencial para a minha pesquisa, haja vista que discute o caráter da política linguística no documento norteador. Ela conclui que o documento norteador é um impositor linguístico, mas que o trabalho com o documento BNCC será o diferencial para quebrar a lógica hegemônica do documento normativo, desde que sejam capazes de identificar o posicionamento político do documento. O diferencial da minha tese está, principalmente, na metodologia da pesquisa, já que a dissertação de Rocha (2019) é uma pesquisa bibliográfica. No meu caso, analisarei, discursivamente, através dos enunciados que se construíram a partir de um questionário para evidenciar esse pensar acerca da hegemonia política de um documento norteador.

Em relação à perspectiva enunciativo-discursiva, Peixoto (2018) escreveu a dissertação *O CONCEITO E A PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa*, a fim de analisar a proposta da base com o objeto leitura no âmbito da leitura literária nos anos finais. De acordo com a dissertação, o ensino de leitura literária se dá a partir de uma progressão do ensino de gêneros, de modo a ensinar a fruição leitora aos estudantes. Nessa tese, eu não tenho a intenção de me ater ao processo de construção do leitor literário, apesar de tratar de forma breve sobre os gêneros discursivos e/ou textuais.

Fraga (2020), em *Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire*, investigou em que medida a BNCC apresenta um discurso teórico-

metodológico coerente com os enunciados de princípios éticos, políticos e estéticos no documento. Para tanto, utilizou do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e da Análise Dialógica do Discurso (ADD). A autora conclui que há uma incoerência interna discursiva com o radical *dialog-*. Apesar da autora utilizar a análise de discurso, a partir das leituras do Círculo de Bakhtin, em minha tese, utilizo dos pressupostos teóricos foucaultianos para pensar Bakhtin e o Círculo de Bakhtin em questões relacionadas ao texto normativo da BNCC e para pensar os efeitos de sentido dessa escolha para o texto norteador dos demais currículos do Brasil.

Um dos textos que mais se aproximou de minha proposta de pesquisa é o de Striquer (2019), que propõe compreender se o texto da base nacional evidencia professores de Língua Portuguesa como atores responsáveis por suas ações ou como meros agentes. A partir dos pressupostos teóricos de Machado e Bronckart, a autora chega à conclusão que os professores de Língua Portuguesa são direcionados, através dos excertos da BNCC, a serem meros agentes, pois não são atribuídas a eles responsabilidades, cabendo-lhes apenas o ato de contribuir para que os objetivos da BNCC sejam alcançados. Na minha proposta, analiso enunciados da BNCC, verificando os jogos de verdade instituídos para a constituição objetiva/subjéctiva do professor de Língua Portuguesa, uma vez que, através de entrevista com os professores, verificamos como o tal trabalhador da educação se vê nessa constituição.

Ao pensar acerca de determinados conceitos teóricos, que se destinam a lançar luz sobre o espaço escolar, inclusive de modo a contemplar a base comum no processo de ensino e aprendizagem da escola pública, pesquisei sobre estudos que se referissem ao conhecimento do professor sobre abordagens enunciativo-discursivas, que, atualmente, permeiam os cursos de Letras pelo Brasil. Todavia, essas discussões são muito recentes, já que a primeira versão da BNCC foi disponibilizada no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 16 de setembro de 2015, e sua versão final foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2018.

O primeiro documento registrado que consolida a BNCC, de modo a ser implementada, é a Constituição Federal, ao dizer que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (Brasil, 1988). No mesmo documento, o artigo 205 aponta a educação como direito fundamental a ser compartilhado entre Estado, família e sociedade, e que deverá visar ao desenvolvimento da pessoa como cidadã e qualificada ao trabalho. São artigos que apontam o processo educacional como direito garantido do brasileiro.

Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), artigo 9, inciso IV, diz que a União será incumbida de “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.” (Brasil, 1996)

A própria LDB traz, no artigo 26, o que difere a parte chamada de “conteúdos mínimos e formação básica comum”, exposta na Constituição Federativa do Brasil de 1988:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1988)

Essas características regionais comporão os Documentos Curriculares estaduais, municipais e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a partir de 2019. No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas de implementação educacionais, também abordou a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas, cuja base respeite a diversidade local. Em 2017, houve a mudança da LDB, a fim de se adequasse à nova organização, que é a BNCC. No artigo 36, parágrafo 1º, diz que as competências e habilidades serão organizadas de acordo com cada sistema de ensino, além de inserir a nomenclatura Base Nacional Comum Curricular no artigo 35.

Todos esses textos normativos, de base jurídica, trazem discursivamente a BNCC como documento do campo do “verdadeiro”, haja vista toda uma colaboração para assegurar que a sua existência esteja explícita a todos os profissionais que lidam com a Educação no Brasil.

Foucault (1979) explana o que rege os enunciados e como eles se regem entre si de modo a serem proposições aceitáveis. Nesse ponto, também faço o mesmo questionamento: o que permeia os enunciados acerca da implementação, se serão aceitos, facilmente, os conceitos de gêneros discursivos e de campos de atuação da BNCC, e qual será a percepção do professor diante das modificações do currículo? Para uma maior compreensão desses conceitos, lanço mão de Bakhtin (2016), já que, para o autor, o uso da linguagem e os diversos campos da atividade humana estão imbricados, e o conceito de enunciado está relacionado com esses campos. Cada campo, assim, possui condições específicas de conteúdo, de estilo e de seleção dos recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais da língua. Além disso, na BNCC, os gêneros discursivos são elencados e associados aos enunciados relativamente estáveis, de acordo com

os campos de utilização da língua. Em termos de fundamentação teórica, Bakhtin e autores do Círculo de Bakhtin farão parte desta escrita.

Em relação aos PCNs, o professor do componente curricular Língua Portuguesa perceberá semelhanças nos enunciados da BNCC? Haverá a percepção de uma possibilidade de reaparecimento enunciativo? Para Foucault (2000), o discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva, isto é,

um enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização. Trata-se de uma relação singular: se, nessas condições, uma formulação idêntica reaparece – as mesmas palavras são utilizadas, basicamente os mesmos nomes, em suma, a mesma frase, mas não forçosamente o mesmo enunciado (Foucault, 2000, p. 101-102).

Assim, serão considerados os discursos dos professores de Língua Portuguesa, haja vista que a materialidade dos discursos em textos são objeto de análise desta tese.

Se, para Foucault (2018f), a teoria é uma prática, ambas se encontram intrínsecas pela vivência. Então, se o professor de Língua Portuguesa vivencia a sua teoria, qual seria? A sua tomada de consciência, como uma classe dita intelectual, é de agente? Ele se sente sujeito, enquanto possível conhecedor da teoria que é viva em sua prática?

A teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma "tomada de consciência" (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma "teoria" é o sistema regional desta luta. (Foucault, 2018f, p.132, grifo do autor)

Aliás, a ênfase do documento de *Implementação nos Sistemas de Ensino* destaca-se, no que concerne à compreensão das dez competências gerais e das competências específicas, conforme o componente curricular, e à compreensão das progressões das habilidades. Entretanto, o destaque relaciona-se, principalmente, às questões metodológicas. A minha maior preocupação não é, simplesmente, se o profissional conhece o objeto de conhecimento, mas quais as práticas discursivas que estabelecem esse vínculo com o que ele já conhece e irá conhecer. Em outras palavras, dentro do campo da liberdade, na individualidade de cada professor, como será estabelecida a formação de um profissional, que aceita ou refuta os novos conceitos estabelecidos na BNCC? Acredito que o professor ainda é esse profissional que atua, mesmo que sobre a égide das relações de poder, à sua própria dinâmica. Como diria Foucault,

“o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, e enquanto são ‘livres’ – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se.” (Foucault, 2014b, p. 134).

De modo a atingir os objetivos desta tese, dividi a escrita em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Condições de possibilidade e regularidades discursivas sobre a Base Nacional Comum*, lanço mão da *Arqueologia do Saber* de Foucault para discorrer as condições de aparecimento histórico do discurso da base comum, como objeto discursivo, num percurso descontínuo. Para a análise dos efeitos de sentido, foram pensadas séries enunciativas que analisam documentos como os manifestos dos intelectuais de 1932 e 1959 e os documentos normativos, que tratam do currículo educacional, tais como as Constituições Federais de 1934, 1946; as Leis de Diretrizes de Base de 1961, de 1971 e de 1982. Já no segundo capítulo, *A implementação da Base Nacional Comum Curricular* faz-se necessária por apontar as condições de implementação do documento de forma nacional e, principalmente, na cidade de Senador Canedo, já que os sujeitos evidenciados na pesquisa são os professores de Língua Portuguesa dessa cidade. Nesse capítulo, os pressupostos da arqueogenealogia são fundamentais para descrever e analisar os efeitos de sentido a partir de séries enunciativas: a base comum a partir da lei que estabelece uma verdade constituída; da base comum como referencial não impositivo e da base comum como referência normativa. As séries enunciativas analisam a Constituição Cidadã, de 1988; a LDB de 1996 e suas várias mudanças; os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC e as Resoluções dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Senador Canedo. O terceiro capítulo, *Componente Curricular de Língua Portuguesa na base: um olhar discursivo*, além de abordar a base comum como um acontecimento discursivo, tem o intuito de questionar o foco teórico do componente de Língua Portuguesa, sobretudo os efeitos de sentido acerca do que é o texto nesse componente curricular na BNCC. Ainda nesse capítulo, analiso a formação continuada e em serviço dos professores de Língua Portuguesa, a partir da implementação da base. E por fim, no quarto capítulo, *A prática de si nos dizeres dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Senador Canedo*, tem o intuito de analisar discursivamente o processo de constituição dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Senador Canedo, através dos enunciados das entrevistas, de acordo com três categorias de análise da perspectiva genealógica: sob a ótica da verdade, sob a ótica do campo do poder e sob a ótica da moral.

Convido a todos que iniciaram a leitura deste trabalho, a partir da introdução, a lerem esta tese e, ao mesmo tempo, a repensarem a Educação brasileira, através dos ditos da Base

Nacional Comum Curricular, e das vivências instituídas na memória dos sujeitos da educação, nesse caso, os professores de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Senador Canedo, grupo do qual eu faço parte.

CAPÍTULO I - CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE E REGULARIDADES DISCURSIVAS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (Foucault, 2014a, p. 25)

Considero, inicialmente, pensar as condições históricas e discursivas que constituem o saber que versa sobre o percorrer da base nacional comum e, ao mesmo tempo, quais são as forças que engendram tal percurso, já que não há saber sem poder. Ao utilizar o termo condições de possibilidade, evidencio as condições em que emergem o discurso acerca da base comum e assumo a *arqueologia*³ como um processo de análise, ou seja, a compreensão da emergência do objeto de saber e seus registros, a partir do presente do acontecimento discursivo chamado BNCC. Com um olhar na história e nos seus recortes, ao assinalar o surgimento do objeto base comum, analiso também o seu desaparecimento em determinados pontos da história.

O discurso educacional, ao que se refere à base comum, apesar de estar inserido em uma forma de repartição, mantém com outros discursos relações complexas, que permitem entender acerca do aparecimento do acontecimento discursivo chamado BNCC, caracterizando-o como uma prática das políticas educacionais de caráter irruptivo no momento histórico da educação brasileira. Descrevo, assim, as regras de formação, ou seja, as condições de existência e como diria Foucault (2000) sobre as regras de formação “(mas também de coexistência, manutenção, modificação ou desaparecimento) em uma dada distribuição discursiva” (Foucault, 2000, 44). Desse modo, abro a discussão para pensar como essa prática, que é o discurso educacional da BNCC, emergiu e quais as suas condições de aparecimento histórico.

Escrever sobre as superfícies de emergência, sobre a história descontínua, sobre a formação destes objetos, sobre a instância de delimitações de cada objeto fez-me pensar nas regras de aparecimento, de transformação, de reelaboração, de total mudança da base comum ao longo do tempo. Como organizar, no meu caso, as diferentes grades de especificação, que me auxiliam a separar, opor, associar, reagrupar, classificar os diferentes objetos, nesse caso, a base comum? Para responder a essa pergunta, no decorrer dessa análise, traço séries de acontecimentos enunciativos que compõem o *corpus* de análise e o *corpus* de trabalho deste

³ É um recorte na história, a partir dos acontecimentos discursivos, de um momento presente, numa descontinuidade histórica. Os acontecimentos discursivos fundam outros acontecimentos no trato histórico, através das práticas discursivas e sua articulação num regime de discursividade e relação de poder.

primeiro momento. Traço observações importantes que revelam a articulação entre os enunciados das séries e também a articulação entre as séries de acontecimentos discursivos.

Quero mostrar que a história desta tese é uma história descontínua, pois há uma ruptura na história tradicional, cuja forma de enunciar excluiu narrativas dos sujeitos excluídos (como os professores da escola pública) na construção de uma memória coletiva. Quero trazer, apesar da “história contada” ser homogênea, pontos singulares acerca da história da educação, que se conectam com o que hoje chamamos de base comum. Se, na história da BNCC, em sua cronologia, tudo se inicia com a Constituição de 1988, quero mostrar que, em algum momento anterior, disperso na temporalidade, já se falava numa base comum. Não quero trazer a origem, mas quero problematizar o seu surgimento na história das ideias, já que parecia estar tudo em seus devidos lugares, sem questionamentos. Além disso, proponho pensar como as ideias ficaram suspensas, aparentemente desaparecidas e como entram em vigor, com tanta força, no século XXI, com a BNCC? Quais seriam essas forças que estabelecem o rigor do ato de aparecer na história, do seu desaparecer, mas sobretudo do ressurgir de um discurso educacional que recorta uma base comum? Assim, é necessário que eu demarque, de acordo com Foucault (2000, p.47), “as superfícies primeiras de emergência” do objeto, que, nesse caso, é a base comum.

1.1 As primeiras evidências na superfície histórica da Base Nacional Comum Curricular

Se voltarmos no tempo, a queda do Império no Brasil foi resultado de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. De acordo com Ghiraldelli Jr. (1994), a República foi, inicialmente, representante de três forças sociais: Exército, cafeicultores do Oeste Paulista e representantes das classes médias urbanas, tidos como os intelectuais⁴ daquele tempo. Os governos iniciais advinham do próprio Exército. A partir de 1894, as oligarquias cafeicultoras passaram a comandar a economia do país e, conseqüentemente, a sociedade política, que imprimiu um estilo de vida ruralístico, deixando de lado um dos temas mais prioritários, qual era a Educação do país.

Todavia, com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), surgem os ideais de patriotismo e nacionalismo, associados com o vislumbrar do desenvolvimento do país, a partir da educação

⁴ O conceito de intelectual terá sua variação nesta tese, conforme as condições históricas educacionais. Neste momento, o que chamo de intelectual, numa realidade de ascensão burguesa, relaciona-se com sujeitos que eram a “voz da verdade” daqueles que não podiam dizê-la, principalmente pelo seu “status” social. Neste caso, representavam os profissionais do ensino do Brasil, que já eram desvalorizados.

popular, haja vista que, em 1920⁵, a taxa de analfabetos de 15 ou mais anos de idade era quase o dobro da população de alfabetizados nessa faixa etária. Assim, novas propostas de ensino advindas de intelectuais americanos, como Dewey, fizeram parte de uma reestruturação de pensamento pedagógico, que se chamou de Escola Nova, espreado-se pelos anos 30 do século XX. Ressalto que o ensino tradicional ainda mantinha suas instruções pedagógicas baseadas nos preceitos católicos, oriundos das escolas jesuíticas.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) promovia Conferências Nacionais para educadores vanguardistas. Em 1931, a IV Conferência, cujo tema era “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, teve a presença dos educadores do Manifesto de 32, além do ministro do recente **Ministério da Educação e Saúde** (MESP), Francisco Campos e do então presidente Getúlio Vargas.

Imagem 1 - Intelectuais presentes na IV Conferência Nacional de Educação (1931)



Fonte: INEP (2019)

Como os enunciados de interesse desta pesquisa encontram-se nesse momento de ruptura da Educação, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* elenca questões essenciais para as políticas educacionais, num cenário que propunha a alertar o povo e o governo acerca das propostas de mudança. Eu quero pensar, desse modo, nas regras de constituição dos enunciados que compõem o manifesto, ou melhor, nas condições de existência e nas correlações com demais enunciados educacionais. Para tal, o documento se intitula: *O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) / A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO.*

A partir desse enunciado, percebo que o manifesto se propõe, discursivamente, a inserir o povo como uma parcela protagonista da mudança da Educação no Brasil, ou ao menos

⁵ Os dados encontrados foram apresentados em Souza (1999), que fez um estudo sobre o crescimento da alfabetização no país num enfoque demográfico, a partir de dados retirados do Anuário Estatístico de 1995 do IBGE.

participante dos debates que serão traçados a partir deste documento. Quando eu faço a análise da materialidade linguística “ao povo e ao governo”, a preposição “a” estabelece um direcionamento do manifesto acerca da reconstrução educacional endereçada tanto à massa popular quanto aos governantes que estabelecem as leis educacionais. Todavia, há de se questionar que a presença da massa popular não se fez presente nem nas conferências, nem no manifesto, já que, nos anos 30, a população brasileira ainda se encontrava em estágios de analfabetismo muito grandes.

Ao fazer a leitura dos “corpos” na fotografia do evento que marca o Manifesto de 1932, não visualizo a figura corporal do analfabeto. Se eu elencar os nomes retratados, aparecerão figuras ilustres intelectuais da sociedade brasileira que discutiam, naquele momento, ações que transformassem a educação para o povo. Isso é perceptível nas vestes da época, na postura ao sentar-se, ao manter-se em pé para a pose fotográfica com olhares fixos no futuro. O corpo do operário, do trabalhador braçal, que era em sua maioria de analfabetos, não estava apto a figurar a imagem acima. Era um corpo dócil aos trabalhos braçais e muito pouco acostumado, ou melhor, pouco dado a compreender o funcionamento das discussões educacionais da época. A sua ausência retratada também é parte da composição da ordem educacional daquele momento histórico. Mas é importante compreender que essa disciplina do corpo, como diria Foucault (1984, p. 127) “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Dessa maneira, eram outros corpos a discutir o futuro das escolas e dos métodos de ensinar dos professores e da forma de aprender das crianças, dos jovens e inclusive dos adultos.

A posição-sujeito a que se refere o documento atingiria um grupo de intelectuais que estavam em contato com pensamentos liberais e que se alinhavam ao liberalismo social, principalmente influenciados por John Dewey. De acordo com Dardot e Laval (2016), Dewey não se contentava com os ideais liberais e pensava um liberalismo da nova ordem social e econômica.

Hobhouse, Keynes ou Dewey encarnam uma corrente, ou melhor, um meio difuso do fim do século XIX e início do século XX, no cruzamento do radicalismo com o socialismo, que se empenha em pensar a reforma do capitalismo. A ideia de que a política é guiada por um bem comum e deve ser submetida a finalidades morais coletivas é fundamental nessa corrente, o que explica as intersecções possíveis com o movimento socialista. (Dardot e Laval, 2016, p. 62)

Se eu analisar o pensamento liberal dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum, no Brasil, tenho Anísio Teixeira como um dos intelectuais da educação, mais bem posicionados nesse manifesto.

Ao pensar acerca do que seriam as formações discursivas, para a análise das regras de possibilidade e de existência da base comum, na dispersão em que me atenho a refletir, preocupei-me se havia várias formações discursivas sobre a base comum ou se uma única formação discursiva geraria todos esses encontros e desencontros ao longo da história. A partir das sutilezas, acredito ser uma formação discursiva do campo educacional que se enlaça com outros campos de experiência como o campo jurídico, campo jurídico educacional e o campo dos movimentos sociais ligado às políticas públicas educacionais, definindo e desarticulando os acontecimentos a partir da base comum. Dessa forma, inicio uma sequência de séries enunciativas para entendermos essas regras de formação que tratam de heterogeneidades ao longo da história. Outro ponto fundamental se encontra no que estou a chamar de emergência, pois verifico, através das séries enunciativas, como o discurso educacional enquanto prática está envolto por uma luta constante, um embate de forças que fazem surgir da superfície do discurso educacional o objeto **base comum**, enquanto na história, um **acontecimento discursivo**.

É importante ressaltar que os enunciados que compõem as séries enunciativas em destaque ao longo deste capítulo nos auxiliam a compreender por que Foucault (2000, p.98) tratou os enunciados como função, já que as justaposições entre eles, no caso desta pesquisa, demonstram as regras de aparecimento dos enunciados da base comum, no campo enunciativo educacional, e por que não foram outros os enunciados em destaque, já que, através do seu referencial, trarão à tona as diferenciações do objeto base comum na história do pensamento educacional.

Tentei organizar as diversas regularidades que compõem as séries enunciativas ⁶e descrevi as condições realizáveis da função enunciativa. Pensei no campo da coexistência do objeto base comum ao longo da história, como uma materialidade que se repete. É necessário que eu pense nesses vários campos associados da base comum para identificar a formação discursiva, ou seja, o sistema enunciativo geral que rege as possibilidades enunciativas que serão apresentadas e estabelecidas no complexo feixe de relações, conforme surgem as condições, ou seja, o “discurso enquanto prática” (Foucault, 2000, p. 53).

⁶ Explicito como série enunciativa, um agrupamento de enunciados advindos de documentos do campo educacional e de outras instâncias de delimitação, que se relacionam de acordo com uma função enunciativa, caracterizando o discurso educacional enquanto prática.

Diante disso, inicio a análise da primeira série enunciativa, a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, cuja *Escolha Estratégica* se estabelece na *perspectiva da escola única*, como espaço de *preparação para a vida*. Proponho uma análise discursiva interpretativa das regularidades desta formação, de base histórica, bem como uma análise linguística desses conceitos e suas relações para a formação sistemática do objeto base comum.

É válido ressaltar que todos os quadros que compõem as séries enunciativas deste capítulo e os quadros que compõem as escolhas estratégias encontram-se no Apêndice VI.

1.1.1 Primeira série enunciativa: a base comum numa perspectiva da escola única, sem estratificação de classes, como espaço de preparação para a vida

Retomo, um pouco, as condições histórico-sociais anteriores a este momento, já que o “agora” se entrelaça com as práticas anteriores. Em Dardot e Laval (2016, p.41), os autores expõem que, no final do século XIX, a Europa encontrava-se num movimento de regulamentações da consolidação das condições de vida dos assalariados, de modo a evitar que a pobreza se ampliasse cada vez mais pelos cidadãos europeus. Criou-se uma legislação acerca do trabalho infantil, questões que limitavam a jornada de trabalho dos adultos e o direito de greve, ou seja, foram criadas medidas de proteção e segurança social. Internacionalmente, esse movimento foi se ampliando, já que, com o crescimento dos nacionalismos e imperialismos e a crise dos sistemas monetários, colocavam em crise o liberalismo dogmático - grupos cartelizados, que manipulavam políticos, e que influenciavam a pensar essas formas liberais, além do empobrecimento cada vez maior dos cidadãos – o que se percebia incompatível com o momento.

Há um movimento político que aos poucos ocupa-se das frestas da humanidade. A teoria clássica da soberania, cujo código “fazer morrer e deixar viver”, entrelaça-se com uma nova teoria a tecnologia disciplinar, ou seja, o “poder de fazer viver e de deixar morrer” (Foucault, 2010a, p. 202). Enquanto a vontade do soberano determinava quem morreria, pois a ele era dado esse direito, uma nova tecnologia começa, suntuosamente, a centrar-se no corpo individual para trazer-lhe força, cujos procedimentos asseguravam uma economia de poder através da utilidade dos corpos. Assim, por meio da disciplina, começou-se a tratar os corpos em um dos espaços mais efetivos, sem dúvida, o espaço da escola. A escola é o espaço de vigilância, de cuidado do corpo e de punição. O final do século XIX, no Brasil, tinha esse misto de monarquia com o entrelaçar de uma sociedade disciplinar, em que a vigilância era um dos maiores mecanismos de controle. A filosofia de fazer morrer, principalmente de grupos étnicos, era

intensa, de modo a transparecer a filosofia da ascensão do deixar viver de uma sociedade colonizadora, que se associou a uma sociedade disciplinar, já que o “ser humano-corpo” era útil para a economia do país.

Ao analisar as condições históricas na Europa, já se discutiam e implementavam as reformas trabalhistas e as questões internacionais de mercado, enquanto no Brasil, além de experienciar, naquele momento histórico, a monarquia já tinha indícios de transferência de poderes nas/das mãos da oligarquia. Em termos econômicos, as riquezas eram acumuladas com base na mão-de-obra, principalmente, advinda dos escravos. No início do século XX, um dos questionadores internacionais do pensamento liberal mas também um dos maiores influenciadores dos intelectuais do Brasil naquele momento, John Dewey (estadunidense), empenhou-se em pensar a reforma do capitalismo, já que, para ele, a política era guiada por um bem comum e devia ser pensada, coletivamente, com finalidades morais. Anísio Teixeira, um dos tradutores de Dewey, foi um dos maiores divulgadores de suas ideias no Brasil. Todavia, esse novo liberalismo se entrecruzava com ideias socialistas, em que se pensava em garantir a liberdade em que o Estado traria, legislativamente, a proteção aos trabalhadores e aos mais fracos e desprovidos socialmente. Obviamente, isto seria algo a ser combatido, já que as políticas estadunidenses influenciavam o mundo a questionar o que seria o comunismo e a criar estratégias de combate a quaisquer pensamentos que se aproximassem de políticas sociais desse viés. Essas ideias do liberalismo social que influenciaram o mundo a repensar a economia, a educação, as relações de trabalho, a infância estão contidas no *Manifesto de 1932* e destacadas na série enunciativa abaixo.

Era uma nova tecnologia de poder que saía do pensar homem-corpo para o homem-espécie (Foucault, 2010a, p. 204). A preocupação agora não era mais com o indivíduo-corpo, mas com a população. Há um entrelaçar de ideias do liberalismo social no Brasil, já que se pensava a intervenção do Estado na escola para o bem comum, através da regulamentação, da normalização educacional, num processo de governamentalidade, ou seja, com o intuito de dirigir a conduta humana.

As Escolhas Estratégicas *Escola única, Não estratificação de classes, Espaço de preparação para a vida*, destacadas nos **Quadro 2 e Quadro 3**, no Apêndice VI, auxiliam a compreender os efeitos de sentido de excertos recortados da série enunciativa do **Quadro 1**.

Quadro 1 – Primeira série enunciativa

MANIFESTO DOS EDUCADORES de 1932

[...] **a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos** que, nessa idade, sejam **confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos**. (Manifesto dos educadores, 2006, p.193, grifo nosso)

[...] Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, **estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais**. (Manifesto dos educadores, 2006, p.195, grifo nosso)

[...] Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o **indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação**. (Manifesto dos educadores, 2006, p.196, grifo nosso)

[...] No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, **corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema** (se é que se pode chamar sistema), **caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino**, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e **cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação"** e dos **princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas**. De fato, o **divórcio** entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, **"para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social"**. (Manifesto dos educadores, 2006, p.196-197, grifo nosso)

[...] A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de **servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo**, e que se funda sobre o princípio da **vinculação da escola com o meio social**, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, **mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação**. A **escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário**, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A **escola socializada**, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se **considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade** em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, **se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes**. (Manifesto dos educadores, 2006, p.191-192, grifo nosso)

[...] **A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada** e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do **direito biológico que cada ser humano tem à educação**. (Manifesto dos educadores, 2006, p.193-194, grifo nosso)

[...] **A obrigatoriedade** que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, **é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o**

jovem", cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. **A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação**, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação. (Manifesto dos educadores, 2006, p.194, grifo nosso)

[...] **A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais**, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, **a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus** e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem **o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador** que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares. (Manifesto dos educadores, 2006, p.194, grifo nosso)

[...] **Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade**. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na **aplicação da doutrina federativa e descentralizadora**, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, **de acordo com um plano comum**, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, **dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição**, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. **A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação** que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas. (Manifesto dos educadores, 2006, p.195, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Na primeira Escolha Estratégica *Escola única*, selecionei o excerto **a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos**, uma vez que “todas ao menos que” possui o efeito de sentido da delimitação etária da totalidade de crianças de 7 a 15 anos, em que a relação condicional deixa transparecer uma possibilidade do ato de confiar de um pequeno grupo de pais que acredita numa educação em que os educadores do manifesto chamam de “igual para todos”. É importante salientar que a educação pública não era para todos, já que excluía, por motivos de planejamento educacional, uma boa parte das crianças e dos jovens das classes mais carentes, sendo já orientados ao trabalho.

Ao pensar na Escolha Estratégica *Não estratificação de classes*, através do recorte **confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos**, o efeito de sentido é o da escola desejada no documento, ou seja, uma escola ainda não vista naquela sociedade estratificadora, afirmada pela expressão “igual para todos”, uma escola única que trará educação comum para todas as crianças e jovens de 7 a 15 anos de idade, indistintamente de sua classe social.

Na próxima análise, através da Escolha Estratégica *Escola única*, analiso o liberalismo social e as novas técnicas de poder, ao pensar o Estado como uma instituição que garanta uma regulamentação do ensino no Brasil. Nesse recorte, **estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios**, há uma estatização da vida, do biológico. A técnica de poder instaurada quebra a lógica da tecnologia disciplinar do trabalho, para a utilidade do corpo e de aumentar-lhe sua força útil, já que estabelece que o Ministério da Educação será responsável por vigiar e executar orientações que estarão estabelecidas “na carta constitucional e em leis ordinárias” para a intensificação das relações pedagógicas e espirituais. A preposição “em” assegura o lugar de regulamentação da forma do registro da lei que orienta o intercâmbio pedagógico entre os Estados.

Em continuidade à análise de efeitos de sentido, no excerto **facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados**, analisado pela Escolha Estratégica *Não estratificação de classes*, evidencio o fazer de um documento que obriga os Estados a vigiarem e a executarem as ações pedagógicas para o cumprimento da lei, isto é, ocorrerá um ajuste nessa ordem, situada através de “facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural”. Ora, é perceptível, através do enunciado, que cada Estado realiza as suas propostas pedagógicas sem se preocupar com uma unidade comum de ensino. Nessa ótica, não há uma exclusão da tecnologia disciplinar, haja vista que se agrega um outro cuidado com as massas em que o Estado é o responsável por unificar o ensino.

Espaço de preparação para a vida é a outra escolha estratégica que me permite pensar os efeitos de sentido de **facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais**. O que se tem por “relações espirituais”, nesse enunciado, é a necessidade de pensar como um país único, que precisa, dentre a multiplicidade cultural, ter uma unidade. Portanto, há uma nova tecnologia de controle nesse discurso.

A partir do efeito de sentido da escola única, que impõe uma regulamentação da forma de registro da lei, com a finalidade de orientar os parâmetros pedagógicos, percebe-se que as tecnologias de poder começam a mudar. Aos poucos, o que Foucault (2010a, p.204) nomeia

como biopolítica adentra, com sutileza, a cultura dos intelectuais, que são influenciados por autores e pensadores da política mundial.

Na Coleção Educadores, de 2010, livro escrito por Robert B. Westbrook e Anísio Teixeira, editado pelo MEC, sobre os pensamentos de John Dewey na Educação coloca em evidência o pensamento do liberalismo social, em que se destaca a crítica à escola como espaço de reprodução da sociedade. Dewey aponta para a necessidade de mudança da função social da escola como agente da reforma democrática e não como agente de reprodução social. Para ele, a escola deveria mudar por completo, sendo instrumento de democratização.

Nesse momento histórico da educação, além dos ideais destacados acima, quais seriam os pontos de maior destaque no Manifesto de 1932? É parte deste trabalho pensar a irrupção discursiva, nessa instância de emergência. Destarte, faço a análise dos **Quadros 4, 5 e 6** do Apêndice VI. No **Quadro 4**, ao pensar o efeito da construção discursiva **ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação**, nessa determinada ordem, aciono a *Escolha Estratégica da Escola única*, em que o advérbio “solidamente” modifica o conceito de sistema de educação que existe no então momento do manifesto, já que terá bases científicas em seus conceitos básicos. Nesse ponto, temos um misto da tecnologia disciplinar associada à tecnologia de biopoder, haja vista que os dados educacionais, médicos e de outros campos da “ciência” auxiliarão para ampliar o desenvolvimento educacional dos jovens em fase escolar obrigatória. Ao pensar os efeitos de sentido, a *Escolha Estratégica Não estratificação de classes* para o excerto **indivíduo para o seu desenvolvimento integral**, destaco o termo “indivíduo”, já que o texto manifesto inclui todos os jovens brasileiros, numa faixa determinada faixa etária⁷. Para o mesmo excerto, ao acionar a *Escolha Estratégica Espaço de Preparação para a vida* os efeitos de sentido para o termo “indivíduo” associado ao “desenvolvimento integral”, remete-me ao advento da psicologia e também da assistência social no campo educacional.

No **Quadro 5**, a partir da *Escolha Estratégica Escola única*, o efeito de sentido a ser destacado relaciona-se ao recorte “**o erro capital que apresenta o atual sistema**”. O artigo “o” define, provavelmente, a maior discussão desse manifesto, que é a falta de continuidade e articulação do ensino, chamado de “erro capital”. Aqui não há apenas uma crítica ao ensino, mas também ao capitalismo, já que Dewey é um dos maiores questionadores do capitalismo no momento do documento.

⁷ É válido rememorar que nos **Quadros 2 e 3** citamos a faixa etária estipulada para tal proposta de educação.

O segundo destaque relaciona-se com os graus de ensino, enfatizado pela expressão “cada um”, a fim de explicar as particularidades. Todavia, no documento, essas particularidades devem corroborar um único objetivo: **cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação"**

No terceiro ponto, há uma discussão acerca dos princípios e dos métodos, que também devem seguir o mesmo padrão em todos os graus e instituições. Não é um princípio qualquer, mas “o” princípio e “os” métodos que estão em destaque na nova forma de pensar a educação, ou seja, a Educação Nova.

A Escola Nova faz crítica contundentes, nesse quarto ponto, aos “dois sistemas escolares paralelos”, já que, no momento da história da educação, temos as escolas tradicionais jesuíticas, particulares, que mantêm um pensamento da escola para a burguesia, que é muito forte. Então, temos o paralelo entre o ensino privado e o ensino público, destacado pelo numeral “dois”.

Para o último excerto, também acionei a *Escolha Estratégica Não Estratificação de Classes*, cujo aposto “instrumentos de estratificação social” resume as divergências do sistema escolar que mantém o ensino em todos os graus em pleno “divórcio”. A palavra “divórcio” é um substantivo que figura o estado do sistema de ensino: escola para os ricos e escola para os pobres. Ao analisar o pequeno trecho **diferentes nos seus objetivos culturais e sociais**, com o olhar voltado para a Escolha Estratégica Espaço de Preparação para a vida, os efeitos de sentido me auxiliam a pensar que, se há um divórcio no sistema de ensino, provavelmente, nessa forma de conceber a educação, a preparação para a vida terá objetivos diferentes conforme as classes sociais e a cultura dos grupos sociais: aos ricos, ensino científico, e aos pobres, ensino voltado para as técnicas de trabalho. Noutro caso, mais complexo ainda, a não escolarização crescente, ao longo dos anos, de crianças, cujo futuro traçado será majoritariamente o trabalho com o uso do corpo e de sua força. São essas diferenças de objetivo educacional que dão força aos intelectuais para debaterem o sistema de ensino.

As *Escolhas Estratégicas da Escola única*, da *Não estratificação de classes* e do *Espaço de Preparação para a vida* foram acionadas nos **Quadros 6** ao **Quadro 10**, do Apêndice VI, de modo a pensar os efeitos de sentido de outros excertos.

Ao fazer a análise dos efeitos de sentido no **Quadro 6**, a oração “instalada para uma concepção burguesa”, numa perspectiva da *Escola única*, caracteriza a escola tradicional do início do século XX. É importante ressaltar que os efeitos de sentido para os conceitos são cambiantes, conforme a posição-sujeito. Naquele momento da educação, a tecnologia de poder disciplinar era o maior trunfo, já que a escola era um privilégio da burguesia, e a instituição educacional era de cunho tradicional.

Ao analisar os efeitos de sentido, sob a *Escolha Estratégica Não estratificação de classes*, não é uma escola qualquer, é “a escola socializada”, destacada pelo artigo definido, cuja concepção traz o trabalho como fator preponderante para a socialização. Grosso modo, a escola tradicional era para os filhos da burguesia, que seguiam o curso dos graus de estudo, sem se preocupar com o sustento de suas famílias, já que os jovens estavam determinados a configurarem a classe aristocrática da sociedade. Essa escola tradicional pública não assegurava o direito de vaga para as crianças de todas as classes, uma vez que, ao crescerem, o quantitativo de crianças e jovens na escola reduzia devido às dificuldades das famílias da classe operária em manterem seus filhos na escola. É importante ressaltar que o trabalho era fundamental para a sobrevivência. Cabe aqui a expressão de Foucault (2010a, p.202), ao que foi chamada de sociedade disciplinar, “fazer viver e deixar morrer”. Ao mesmo tempo em que as crianças da classe operária adentram a escola, elas têm o direito de estudar muito pouco, “deixar viver”, para poderem sobreviver no trabalho, que não é o intelectual, para que não se consuma o “deixar morrer”.

Sob a *Escolha Estratégia Espaço de preparação para a vida*, ao dar continuidade nessa análise, o excerto **vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação**, cujos efeitos de sentido, naquele determinado momento histórico da escrita do manifesto, descrevem a escola tradicional, que não está conectada com a vida das classes operárias, pois a desconsidera. A escola é parte de um dos mecanismos de controle da estratificação de classes e privilegia a burguesia. Ao pensar a escola condicionada à vida social, o advérbio “profundamente” destaca uma necessidade de arrancar as raízes da exclusão social e inserir o projeto de humanização e de solidariedade na educação.

Ao fazer a análise dos enunciados e de seus excertos, ao refletir acerca da configuração de uma tecnologia disciplinar, a escola socializada visa a criar mais corpos dóceis, próprios para o trabalho técnico, principalmente os corpos dos filhos da classe trabalhadora, ou melhor, operária. Não posso me esquecer que os nascidos pobres, praticamente de forma imperiosa, terão que realizar os trabalhos mais pesados. Não quero dizer que concordo com isso, mas reconheço essa realidade por ter sido uma estudante do ensino ginásial e colegial (hoje anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) nos anos oitenta. Mesmo em um deslocamento histórico, ainda a classe burguesa era a privilegiada ao estudar para o vestibular, enquanto os filhos dos operários, para conseguirem bons trabalhos, em um futuro turvo, tinham que frequentar o ensino técnico, se houvesse vaga, ou em disputas através de provas classificatórias e eliminatórias. O segundo grau, na década de oitenta, ainda era para os privilegiados.

Ao fazer uma reflexão de cinquenta anos depois do Manifesto, já que pretendo pensar a análise do presente em que eu frequentava a escola de ensino médio (segundo grau) nos anos oitenta, posso dizer que a minha única oportunidade para a sobrevivência foi de conciliar o estudo com o trabalho aos dezesseis anos. Um fator em destaque é que o ensino e as variáveis de desvalorização do trabalho do professor, como o pouco investimento em políticas públicas educacionais, entre outros pontos, traziam o diferencial curricular, mas também a heterogeneidade de métodos de trabalho entre a escola pública e a escola privada. Em Goiás, havia escolas técnicas estaduais no ensino médio, localizadas em bairros mais centrais da capital, cuja oferta de vaga era para poucos. Foram escolas que se consagraram como escolas de formação para o trabalho, haja vista que, no término desse ensino médio, os jovens, em sua maioria, assumiam trabalhos referentes aos seus estudos. Da rede federal, apenas a Escola Técnica Federal fazia esse papel, ou seja, poucas vagas, muita concorrência e poucos jovens da classe pobre adentravam em seus processos seletivos – jovens da classe média também disputavam as vagas e, muitas vezes, assumiam esse espaço como seu. As antigas escolas colegiais eram as instituições que tinham o maior número de alunos das classes mais pobres e poucos adentravam as universidades.

Ao fazer a análise do presente, na década de 20 do século XXI, não tirando os olhos do Manifesto de 32, a configuração da tecnologia de poder é outra, ou seja, a tecnologia é de biopoder, em que a escola socializada forma “empreendedores”, ou seja, ela não educa para o trabalho hierárquico, que está obsoleto no pensamento do mundo dos jovens, uma vez que há uma nova gestão do que se chama de “força de trabalho”. Todos têm que ser empreendedores, donos de seu próprio negócio e capazes de ficarem ricos o mais rápido possível. É também preocupante, pois o discurso que envolve o trabalho é incluído nos documentos, mas as técnicas que envolvem os discursos são neoliberais para a produção de um sujeito empreendedor, ou melhor, gestão da própria vida, despreocupada das relações tradicionais do trabalho.

No **Quadro 7**, sob a *Escolha Estratégica da Escola única*, o Manifesto de 32 enuncia outros pontos relevantes, para a análise de efeitos de sentido. No excerto **a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada**, o sujeito composto pelos núcleos “laicidade”, “gratuidade”, “obrigatoriedade” e “coeducação” demonstra como a futura Constituição Federal (1988), deslocada mais de cinquenta anos do documento, está embricada com o liberalismo. De acordo com Dardot e Laval (2016, p.95), uma lei comum expressa as relações gerais entre os indivíduos privados, cujo “controle social” “define direitos e deveres recíprocos às pessoas”. A partir da Constituição de 1988, a escola tornou-se laica e, antes, a República Federativa do

Brasil tinha uma religião oficial, que era a religião católica. A partir desta lei comum, houve a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e da sua gratuidade. Além disso, com a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Básica, a partir das Diretrizes Curriculares e da Lei de Diretrizes e Bases, é obrigatória em todas as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Já os efeitos de sentido do excerto **decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação**, através da *Escolha Estratégica Não estratificação de classes*, remetem-me para a seguinte análise, que, apesar de contraditório ao comparar com o momento do presente, fala-se em igualdade de classes, a partir do direito biológico. Esse é o primeiro ponto. Há uma caracterização da palavra “direito”, que se aproxima de uma perspectiva disciplinar; todavia, quando caracterizo esse direito como biológico, aproxima-se de uma técnica de biopoder. Nesse excerto, há a presença de duas tecnologias de poder embricadas: tecnologia disciplinar e tecnologia biopolítica. Acreditava-se que, através do trabalho com o corpo e com a mente, todas as crianças encontrariam o seu dom, conforme fossem surgindo as suas “tendências”, tanto a partir do dote físico, como das “inteligências”. É bom destacar que o conhecimento de inteligências múltiplas não era aceito e que a sociedade e os trabalhos eram mais braçais. O trecho **direito biológico que cada ser humano tem à educação**, ao ser analisado através da *Escolha Estratégica Espaço de preparação para a vida*, traz o efeito de sentido de uma nova perspectiva de olhar a todas as crianças e jovens, através da observação e do contato com os trabalhos, pelo corpo e pela mente. O jovem era indicado para uma escolha profissional que se relacionava com a escolha de instituição escolar, de grau de estudo a ser seguido.

Ao dar seguimento às análises discursivas e efeitos de sentido, no **Quadro 8**, sob a perspectiva da *Escolha Estratégia da Escola única*, no documento do Manifesto dos intelectuais de 1932, novamente, a escola unificada é uma escola que acolhe as aptidões tanto psicológicas, quanto profissional. Todavia, ao utilizar o advérbio “ainda”, permite a separação de aptidões por sexo. Quero acreditar que, possivelmente, o termo “ainda” tenha sido utilizado por indicar um tempo determinado, mas que, um dia, as ações elencadas em seu entorno poderiam modificar-se. É importante olhar para aquele momento e compreender que as mulheres intelectuais integravam o movimento, ao dar pistas de que a igualdades de direitos educacionais perpassam homens e mulheres. Ao integrar a essa análise a *Escolha Estratégica Não Estratificação de classes*, mesmo que, ainda, haja a separação das aptidões por sexo, o

enunciado do Manifesto traz o efeito de sentido de que não se deve haver estratificação por classe, mas sim por questões de aptidão biológica.

Quando eu utilizo a *Escolha Estratégica Espaço de preparação para a vida*, ao falar sobre a obrigatoriedade do ensino, o advérbio de tempo “ainda” novamente é explicitado para demonstrar uma insatisfação em relação à idade obrigatória dos estudos, que, para o movimento, deveria conciliar com o início da idade em que se estabelece o marco para o trabalho em relação ao que o corpo está apto, que é os dezoito anos. Mais uma vez, a tecnologia de biopoder é acionada. Fica claro que não se admite violentar a vida de crianças e jovens, retirando-lhes o direito ao estudo para o fim do trabalho, que é obviamente o trabalho com a força e resistência do corpo.

O Manifesto de 32 se propunha a ser um “programa de uma política educacional” e, no **Quadro 9**, ao analisar os efeitos de sentido sob a perspectiva da *Escola única*, há uma afirmação acerca do que vem a ser esse documento. O substantivo “programa” amplia a visão desse projeto, já que são destacados: a democratização do ensino pelo direito biológico; uma escola que não é estratificadora pelo poder aquisitivo; o reconhecimento do professor para a criação de uma formação universitária; a equiparação salarial aos professores; o direito à continuidade do ensino pelas crianças e jovens em todos os graus e a certeza de que o processo unificador é primordial para que aconteça esse programa. Mais uma vez, ao abordar os efeitos de sentido numa ótica da *Não estratificação de classes*, o documento destaca a importância de suprimir a estratificação de classes no programa educacional da Escola Nova. Essa análise corrobora ao observar os efeitos de sentido através da *Escolha Estratégica Espaço de preparação para a vida*, em que esse programa educacional, naquele momento histórico, era uma manifestação de quebra de paradigmas, principalmente, no que concerne às perspectivas de vida das crianças e dos jovens das classes trabalhadoras.

Outro destaque desse programa de uma política educacional proposto pelos intelectuais no manifesto é um dos pontos relevantes nesse estudo, já que eu analiso o objeto base comum. No **Quadro 10**, o excerto explicita acerca do conceito de unidade, cujos efeitos de sentido sob a *Escolha Estratégica Escola única* trazem a mim uma reflexão de que há uma aproximação dos fundamentos educacionais do documento de 32 com a BNCC, se eu tiver como base o conceito de unidade. Há o cuidado em distinguir “unidade” e “uniformidade”, uma vez que a uniformidade não respeita as diferenças elencadas, principalmente do direito biológico que foi tão defendido, por isso, unidade pressupõe “multiplicidade”. A unidade pressupõe um plano comum, princípios gerais que deveriam ser fixados em lei. Outro ponto fundamental é que os intelectuais da Escola Nova sabiam a importância da ordem educacional através das leis,

explicitadas desde a Constituição Federal e as demais leis como o plano de diretrizes educacionais tão esperado por décadas, após o manifesto.

Ainda na análise desse quadro, conforme a *Escolha Estratégia Não estratificação de classes*, fica subentendido que a unidade respeita a diversidade inclusive acerca das classes, permeado por vários pontos já analisados nesta tese. Já ao analisar os efeitos de sentido de *Espaço de preparação para a vida*, os substantivos abstratos e seus adjetivos são muito evidentes e trazem efeitos de entusiasmo neste excerto: “unidade educativa”, “ânimo nacional” e “regime livre”. Dessarte, os substantivos “solidariedade” e “cooperação” são palavras de estímulo para um momento de mudanças econômicas e de preparação para repensar momentos de pós-guerra do início do século XX. O “perecer como nacionalidade” é um dos pontos de evidência do desejo de uma base comum de educação nacional

Desse ponto, eu posso começar a pensar esse objeto de saber e de poder, a partir das divergências, ao analisar o objeto educação comum do Manifesto de 32 com o objeto discursivo base comum, elencado na BNCC. Entretanto, para dar início a essa análise, surgem alguns questionamentos. Como descrever a dispersão desse objeto ou desses objetos ao longo da história? Como apreender na história e esses espaços intervalares que os separam? Como seria a unidade dos discursos sobre a base comum e em que jogo de regras definimos as transformações desses objetos? Qual é o jogo de seu aparecimento e de sua dispersão? Espero responder a essas indagações ao longo desta tese. Busco também fazer um trabalho de reconstrução discursiva da história desse ou desses objeto/s discursivo/s. Penso a sua formação a partir da discussão do seu aparecimento histórico no Manifesto dos educadores de 1932.

Inicialmente, o manifesto está inscrito na memória discursiva dos sujeitos educacionais, que se propuseram a pensar e a questionar a escola tradicional brasileira. O espaço escolar tinha o controle dos corpos de forma hierarquizada, utilizando-se de regras de conduta ou da arquitetônica escolar. Como já havia dito, a própria ausência dos corpos dos filhos dos cidadãos comuns e operários daquela sociedade - oligárquica e com os pés ainda no escravagismo, mas vislumbrando um mundo para a burguesia - já era uma forma de condicionamento social, um chancelamento da ordem, das relações discursivas e das relações da vida prática.

Se o meu estudo se pauta nas coisas ditas e, sobretudo, nas coisas não-ditas, é válido ressaltar que elas têm o seu tempo de serem enunciadas. Todavia, as condições para que sejam enunciadas, num determinado momento e lugar, existem sob condições positivas, em que outros objetos fundam novas possibilidades. Isto quer dizer que há um complexo emaranhado de relações que se encontram nos limites do objeto base comum e/ ou educação comum, que se ligam numa teia - histórica, social, cultural - que permite estabelecer-se entre as instituições,

processos econômicos, jogo de normas e regras, técnicas, como diria Foucault (2000), para o estabelecimento de sua heterogeneidade diante de outros objetos. Por isso, é necessário que eu explicito sobre as leis que garantem a educação, que se explicito sobre a economia e sobre a intelectualidade como ponto de partida para repensar uma educação democrática, ou seja, os vários pensares que se entremeiam com o dispositivo educacional.

Para discutir o dispositivo educacional, utilizei da função autor, a fim de destacar o modo de funcionamento do discurso do intelectual que vislumbra uma perspectiva de educação escolanovista, encontrado na sociedade dos anos 30 do século XX. Destaco, nessa proposta anunciada em 1932, duas posições-sujeito muito relevantes, a partir das personalidades Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, já que são discursos transgressores para aquele momento histórico. Em *Inquérito da Educação em 1926* de Azevedo, o discurso educacional traz à tona evidências da realidade estrutural da política, da economia e do engendramento da educação naquela construção social. Baseado no pensamento kantiano, Fernando Azevedo pensou o homem como ser racional e, consciente da moral, como um ser que age sobre si mesmo. Segundo Penna (2010), essa moral é universal e reconhecida pela razão humana, e a educação como verdadeira pedagogia social. O homem não é apenas um instrumento de trabalho, mas deve aperfeiçoar-se em todos os sentidos. Desse modo, a educação deve edificar a sociedade e o indivíduo, já que kantiano, deve desenvolver-se ao máximo de suas capacidades de acordo com as suas aptidões naturais.

Um dos pontos importantes destacados na análise dos enunciados do Manifesto de 1932 é a aptidão com base no direito biológico. A tecnologia de biopoder surge sutilmente com a enunciação do direito biológico nos discursos dos intelectuais, que discutiam a educação no país. Como essa tecnologia pode afetar uma população? Como diria Foucault (2010a, p. 206) “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder.” Como a biopolítica surge com o intuito de resolver o problema de uma população, não mais de um indivíduo disciplinar, arrisco em dizer que o programa da Escola Nova é um plano coletivo, com base nessa tecnologia de poder.

O que mais motivou Azevedo a seguir com a escritura do manifesto foram as condições sociais e econômicas da sociedade, já estudadas por ele em 1926. A escola era um espaço da elite, e a grande massa popular encontrava-se analfabeta. Mais adiante, na terceira série enunciativa, na **Tabela 1**, p.78, mostro como essa tecnologia começa a controlar os dados da população, nesse caso do analfabetismo no Brasil. Para Azevedo, a escola, no mínimo, deveria preparar o cidadão para o trabalho, não mais como uma disciplina, para a utilidade do corpo,

isso vai além. A preparação para o trabalho é uma lógica embricada numa regulamentação de modo que a população esteja resguardada das necessidades primeiras de uma nação. Nesse mesmo momento da história, havia uma comoção para a questão social e unidade nacional, em que a escola deveria ser o espaço para a preparação da vida. Para ele e outros intelectuais, a escola era mera reprodutora de uma educação elitizada, fora dos parâmetros de uma educação democratizadora, ou seja, ia de encontro às suas ideias, já que vislumbrava uma educação igual para todos, sem discriminação classista e subsidiada pela União, de modo a manter essa universalização.

Então, a partir disto, penso o objeto base comum nesta dispersão. Quando no Manifesto dos educadores, no recorte da *Primeira série enunciativa*, enunciam “tenham uma educação comum, igual para todos”, seria nesse sentido de uma educação subsidiada pelo Estado Federal, mas que mantivesse a universalização de ensino a todas as crianças e a todos os jovens de 7 a 15 anos de idade. Para Azevedo, registrado no livro de Penna (2010), da Coleção Educadores Mec, a base da Educação Nova, centrada nas suas bases e nos seus métodos, traz ideias de solidariedade social, de igualdade, de democracia, além de pensar em quebrar o tradicionalismo religioso e seus paradigmas baseados na servidão, a partir do progresso científico e da pesquisa. Brito *et al.* (2017), ao traçar um estudo sobre o trabalho didático na Escola Nova, a partir de Fernando Azevedo, aponta pontos essenciais do movimento tais como: o processo de pesquisa, o trabalho coletivo, o aprender a visualizar e a conviver em democracia, coletivamente e economicamente; há, também, o estreitamento dos laços entre professor e aluno. Mas, nesse primeiro momento, focalizo no aspecto da escola única.

Anísio Teixeira, como um dos colaboradores do Manifesto, já se encontrava nos trabalhos educacionais da Capital Federal. De acordo com Nunes (2010), havia confrontado a sua realidade de jovem estudante da elite, em escolas privilegiadas e jesuíticas, com a realidade da massa ao tornar-se professor da escola pública sem carteiras, sem material didático, sem a dignidade humana. A escola única seria essa escola que não apenas ensinaria a ler e a escrever, mas uma escola que prepararia para o trabalho, bem como para as artes, para a filosofia, para a crítica da sociedade em vigência, com pensamentos democráticos e consciência para julgar e escolher as oportunidades futuras. Seria uma escola que estaria apta a ensinar os filhos dos trabalhadores e os filhos da elite, sem privilégios. Era uma nova forma de conceber a sociedade, em que todos os indivíduos, através da escola, pudessem escolher a sua vida social. Esse era o efeito de sentido de **formação comum**. Concentrei-me nas duas personalidades mais influentes da educação naquele momento histórico. Acredito que podemos avançar nos demais limites das relações discursivas que nos permite a pensar a constituição desse objeto base comum.

Após o Manifesto, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 foi aguardada pelos integrantes escolanovistas. De acordo com Ghiraldelli Jr. (1994), a Liga Eleitoral Católica (LEC) combateu o documento dos intelectuais, acusados de materialistas e comunistas. Isso já era esperado, uma vez que os discursos que permeavam o pensar a educação brasileira, estavam em consonância com o liberalismo social. O então ministro da pasta soube articular com as duas faces, e Getúlio Vargas se situava como mediador imparcial. Entretanto, alguns ideais dos liberais foram acolhidos, como a criação de escolas técnicas, mas com o intuito de manter os filhos dos ruralistas nessas escolas, evitando o êxodo rural e as problemáticas econômicas nas cidades. Outros pontos foram fundamentais para “pensar” o ensino para todos. Apresentarei, a partir do subtítulo abaixo, a próxima série enunciativa que abordará a base comum em uma perspectiva de ensino para todos, mas diverso para ricos e pobres.

1.1.2 Segunda série enunciativa: a base comum numa perspectiva como ensino para todos, mas diversificado para ricos e pobres

Como discorrido anteriormente, estou a analisar o objeto de discurso da base comum. Se eu der mais um passo na história, encontro, na dispersão, condições históricas de (re)aparecimento, com o intuito de compreender se são objetos diferentes em relação ao Manifesto de 1932, bem como sua inscrição de relações de semelhança ou de transformação. Acredito que a escola única, pensada no documento dos anos 30 pelos educadores, fundou possibilidades de (re)aparecimento, mesmo diante de mudanças nas instituições, nos processos ligados à sociedade de base econômica e/ou de mudanças culturais. O que pode haver de heterogêneo neste(s) objeto(s)?

A *Segunda série enunciativa* A encontra-se no **Quadro 11**. Selecionei enunciados do campo educacional da Constituição de 1934, documento aguardado pelos intelectuais do Manifesto de 1932. Entretanto, mesmo com a escrita instituída na Constituição, não foram traçadas nem diretrizes educacionais, nem um plano nacional de educação tão esperados pelos escolanovistas. Em 1937, institui-se o Estado Novo, ou seja, o Golpe Vargas, além da Constituição de 1937. Foi o período ditatorial que estabeleceu, nesse mesmo ano, novas perspectivas para o ensino no Brasil, inclusive acerca de uma escola pública que seria custeada pelas famílias através de doações ao caixa escolar. O ensino técnico espalhou-se por mais décadas, que era um dos ideais dos escolanovistas. Todavia, vale ressaltar a crítica de Anísio Teixeira acerca das escolas técnicas, pois questionava o seccionamento: ensino para o trabalho

aos pobres e o ensino das artes, cultura e filosofia aos ricos. Isto posto, faço análises acerca dos efeitos de sentido dos enunciados da **Segunda série enunciativa A**, dos **Quadro 12** ao **Quadro 16**, extraídos da Constituição Federal de 1934, conforme as Escolhas Estratégicas *Ensino para todos* e *Ensino diversificado para ricos e pobres*.

Quadro 11 – Segunda série enunciativa A

Constituição de 1934

[...] Art. 5.º Compete privativamente á União:

XIV - **traçar as directrizes da educação nacional** (Brasil, 1934, grifo nosso)

[...] Art 149. A educação é **direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes publicos**, cumprindo a estes proporcionala a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que **possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação**, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana. (Brasil, 1934, grifo nosso)

[...] Art 150. Compete á União:

fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, communs e especializados; e **coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do paiz**; (Brasil, 1934, grifo nosso)

[...] e) exercer acção supletiva, onde se faça necessaria, por deficiencia de iniciativa ou de recursos e **estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções**. (Brasil, 1934, grifo nosso)

[...] Paragrapho unico. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas:

a) **ensino primario integral gratuito e de frequencia obrigatoria extensivo aos adultos**;

b) **tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primario, a fim de o tornar mais accessivel**; [...]

e) **limitação da matricula á capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso**; (Brasil, 1934, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1934 (1934)

Inicio a análise através da *Escolha Estratégica Ensino para todos*. No **Quadro 12**, o excerto **traçar as directrizes da educação nacional** remete-me ao efeito de sentido em que o artigo “as” demarca a palavra “directrizes” da educação, colocando o substantivo em evidência, demonstrando a importância do objeto “diretriz” para a orientação da educação nacional. É importante ressaltar que as diretrizes são documentos que orientam a organização, a articulação das propostas pedagógicas, do desenvolvimento destas propostas e da avaliação. A base comum está detalhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. É um objeto de saber e poder que delimita e medeia as possibilidades do ensino no Brasil. Em 1934, havia a necessidade de criar mecanismos de controle que direcionassem o ensino no Brasil de forma menos heterogênea.

Em outro excerto, no **Quadro 13, direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos**, os efeitos de sentido desse excerto rememoram o espaço aguardado desse direito pelo sujeito do Manifesto de 32, que é o espaço da instituição educacional. Entretanto, na Constituição de 1934, conforme o discurso educacional vigente, a família ainda poderia ministrar a educação de seus filhos, demonstrando a insegurança e pouca relevância do ensino para as classes mais aristocráticas no Brasil dos anos 30. É necessário que eu analise a *Escolha Estratégica 2.5* para que eu compreenda até que ponto é direito de todos. Já no **Quadro 14, fixar o plano nacional de educação e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país**, os efeitos de sentido desse excerto, direcionam-me a questionar além das diretrizes, pois um Plano Nacional da Educação deve ser pensado por períodos, recortes temporais, para que estados e município se adequem e consigam alcançar metas e estratégias elaboradas para ampliar a aprendizagem e democratizar os conhecimentos aos cidadãos através das instituições educacionais. Entendo que houve uma vontade de governar as massas, numa tentativa de regulamentar as normativas educacionais, mas um governo que se apresenta num golpe de estado retoma ideais que se aproximam de um poder soberano, num misto com a tecnologia do poder disciplinar e, conseqüentemente, o plano nacional não saiu do papel, mantendo um postura soberana mais evidente. Um governo que enfatiza uma tecnologia de poder numa perspectiva da biopolítica se preocuparia com o mínimo de aprendizado de toda população, de modo a mensurar estes dados e usá-los ao seu favor.

No próximo excerto, do **Quadro 15, estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções**, a Constituição, se olhada pelas condições históricas, ainda se mostra democrática. Todavia, o verbo “estimular”, que tem sua origem na psicologia behaviorista, demonstra que a educação pelo país não teve êxito de modo comum. A Constituição de 1934 deixa indícios de que através de estudos, ou seja, da pesquisa, dos dados, dos documentos relatoriais, fossem conhecidas as possibilidades de se reduzir as deficiências na educação no território brasileiro, assim, evidenciando o adentramento da tecnologia de biopoder no documento oficial. E, para fechar, a *Escolha Estratégica de Ensino para todos*, no **Quadro 16**, os efeitos de sentido em o adjetivo “integral” para ensino primário não diz respeito ao tempo e nem à filosofia de ensino que atenda numa perspectiva crítica, autônoma e responsável. O conceito de integral, nesse texto, está relacionado com a integralidade do currículo, com o cumprimento curricular. Apenas o ensino primário é gratuito, ou seja, a palavra “tendência” indica que ainda será estudado para a possibilidade de acesso gratuito para o outro grau de ensino, ou seja, um ponto que demonstra claramente, que, mesmo sendo gratuita, a educação não é para todos, haja vista o limite de matrículas.

A próxima *Escolha Estratégica* para essa análise discursiva pautada nos estudos foucaultianos auxiliam numa interpretação dos efeitos de sentido, a partir do que chamo de *Ensino diversificado para ricos e pobres*.

Como a Constituição foi instituída em 1934, o excerto **traçar as directrizes da educação nacional**, do **Quadro 12**, foi uma das contribuições de debate do manifesto, e os escolanovistas aguardavam as contribuições do Manifesto de 32 nessa lei comum, de modo a equiparar o ensino para ricos e pobres, o que não ocorreu, já que poucos anos depois, criou-se uma outra constituição, em 1937, um novo cenário de discrepâncias educacionais. Poderia dizer que é a luta entre a coexistência de uma tecnologia disciplinar e uma tecnologia de biopoder para a organização das necessidades da população brasileira.

A Constituição de 1934 autorizou a família a ministrar os conteúdos formais da educação aos filhos. No **Quadro 13**, os recortes do texto constitucional afirmam tal assertiva e seus efeitos de sentido apontam para uma divisão de direitos, já que tornam diversificados. Ora, algumas famílias deixarão de apresentar a instituição educacional aos filhos, ou pela impossibilidade de frequentar a escola, ou por não acreditar na instituição pública de ensino. Ao observar o adjetivo “eficientes” que caracteriza “factores”, há um desequilíbrio do conceito de direito para todos. Há uma incoerência de sentidos para um documento que queira deixar claro o direito à educação a todos. Todavia, a coerência está numa tecnologia de “deixar morrer” (Foucault, 2010a, p.202) a curiosidade, o aprendizado, a dignidade, as oportunidades de uma família carente, por exemplo, que jamais conseguirá ministrar aulas que desempenhem com qualidade o debate acerca da economia da Nação. Além disso, acerca do que é moral, haverá apenas uma perspectiva de conhecimento, se esse ensino for ministrado pela família, cerceando o direito de conhecer as demais culturas. A análise de efeitos de sentido do **Quadro 14** reforça esse distanciamento de direitos, já que o ensino caracterizado como “comuns” e “especializado” já deixa de ser igual para todos, principalmente, por não ter um plano nacional que orientasse conceitualmente essa bipartição.

Ao analisar o excerto **exercer acção supletiva, onde se faça necessaria, por deficiencia de iniciativa ou de recursos**, do **Quadro 15**, o substantivo “acção”, caracterizado pela palavra supletiva, indica que há a falta, ou seja, deficiência no processo de ensino, tanto no que tange acerca dos recursos educacionais, como do processo de aprendizagem, principalmente, dos filhos dos trabalhadores braçais da década de 30. Como foi dito, há uma necessidade de interferir nos problemas que adentram a educação, através de uma nova tecnologia de poder que acompanha, em números e relatos, as carências de aprendizagem pelo país, portanto, a necessidade de criar diretrizes da educação nacional. E, para finalizar a análise

dos enunciados da Constituição de 1934, no **Quadro 16**, ainda sob a *Escolha Estratégica Ensino diversificado para ricos e pobres*, os efeitos de sentido a partir do excerto **limitação da matrícula á capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso** demonstra que o direito ao estudo para todos não passa de um efeito apaziguador e modernizador da constituição, através das palavras, já que, na prática escolar, além do limite de matrículas, há a concorrência estabelecida por provas de “inteligência e aproveitamento”. Os filhos do operário e do simples trabalhador serão excluídos desse processo, com a exceção dos que comprovarem que estão aptos, através da prova, a frequentar aquela série. Não quero justificar que os filhos dos ricos são mais inteligentes, mas sim que são os mais oportunizados a ampliarem a sua aprendizagem no processo de ensino, já que os pais dos filhos dos operários, além de uma maioria de pessoas de baixa escolaridade, não tinham como fortalecer acordos de aprendizagem com seus filhos, uma vez que parte das crianças trabalhavam em casa ou em outros locais.

Doze anos depois da Constituição de 1934, num outro momento histórico da educação brasileira, de modo a ampliarmos o repertório de enunciados que se atravessam e coexistem no discurso educacional, analiso excertos da Constituição Federal de 1946, **Segunda série enunciativa B** no **Quadro 17** com as escolhas estratégicas *Ensino para todos* e *Ensino diversificado para ricos e pobres* do **Quadro 18** ao **Quadro 21**, do Apêndice VI.

Quadro 17 – Segunda série enunciativa B

<p>Constituição de 1946 [...] Art. 5º Compete à União: XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1946, grifo nosso) [...] Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. (Brasil, 1946, grifo nosso) [...] Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. (Brasil, 1946, grifo nosso) [...] Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário serão para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes. (Brasil, 1946, grifo nosso)</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1946 (1946)

Analiso, inicialmente, os efeitos de sentido a partir da *Escolha Estratégica Ensino para todos*. É importante que eu esclareça que, no **Quadro 18**, faço um comparativo com a Constituição de 1934. No excerto **XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional**, a retirada do advérbio “privativamente” e do verbo e artigo definido “traçar as” da Constituição de 1934 fazem uma grande diferença para essa Constituição de 1946, pelo menos na escrita do excerto. Apenas a União era responsável por traçar diretrizes educacionais, mesmo que, em 1931, decretou-se um Conselho Nacional de Educação. O recorte de 1946, além das diretrizes, exige legislar bases de educação, isto é, uma possibilidade de unidade nacional, no que diz respeito ao que chamamos, hoje, de base nacional comum. É necessário pontuar que, atualmente, além da responsabilidade do Ministério da Educação, na pasta da Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, bem como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, há o acompanhamento e apoio do Conselho Nacional da Educação e da Câmara Nacional de Educação Básica. Apenas em 1995 o Conselho Nacional de Educação se estabeleceu como órgão integrante do MEC, com a intenção de colaborar com as políticas nacionais, com as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento.

No **Quadro 19**, ainda, quando a Constituição se propõe a pensar as responsabilidades do ensino formal, novamente se mantém a essência do texto constitucional de 1934, no que tange ao ensino no lar e na escola. Todavia, há mudanças de vocabulário, já que o espaço “no lar” era chamado de “pela família” e “na escola” era direcionado “pelos poderes públicos”. Há uma mudança sutil, mas de grande relevância, pois tirou o ensino das mãos de sujeitos, direcionando para o espaço, ou seja, “no lar” e “na escola”, que são advérbios de lugar, reforçados pela preposição “em” e pelos artigos definidos. Antes, direcionado a grupos, era coerente com as condições históricas, que refletiam a importância da família e dos poderes públicos para ensinar a moral e a economia da Nação. Já na Constituição de 1946, os princípios já são de liberdade e de solidariedade humana. É importante lembrar que havia acabado, há um ano, uma das mais massacrantes guerras mundiais.

Talvez seja esse um dos momentos complexos da educação, apontados no excerto **o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular**, do **Quadro 20**, uma vez que, através da constituição, dá-se o direito e a liberdade à iniciativa privada de ministrar o ensino em diferentes etapas. Começa, assim, a diferenciar o ensino público e o ensino privado. Eu poderia dizer que tal perspectiva da Constituição Federal de 1946 embasa-se em uma teoria do “liberalismo” da iniciativa privada, de modo que as leis

que fiscalizam o ensino não sejam obstáculos para as escolas particulares, como um *laissez-faire*⁸ curricular.

Para finalizar a análise de efeitos de sentido no discurso educacional da Constituição de 1946, no **Quadro 21**, trago uma comparação enunciativa da Constituição de 1934, que diz que, além do ensino primário ser obrigatório, estendia-se aos adultos. Já o ensino ulterior ao primário tendia à gratuidade para acessibilidade de mais estudantes. Por outro lado, na Constituição de 1946, ele será para quem provar falta ou insuficiência de recurso. Acredito que o termo “falta” esteja direcionado à falta de pessoas na família responsáveis a dar condições financeiras para esse jovem estudante manter-se na escola. A entrada da indústria, do comércio e da agricultura como provedoras do ensino tanto aos trabalhadores quanto aos seus dependentes legaliza-se como mais uma possibilidade de provimento de ensino. No entanto, há de se questionar quais eram as diretrizes educacionais envolvidas nessas instituições, uma vez que são órgãos vinculados ao trabalho braçal e que depende de técnicas para a sua realização.

Direciono o olhar, nesse momento, para a *Escolha Estratégica Ensino diversificado para ricos e pobres*, nos escritos da Constituição de 1946 e seus efeitos de sentido a partir do discurso educacional do documento normatizador. No **Quadro 18**, o excerto **diretrizes e bases da educação nacional** era aguardado há alguns anos, desde os escolanovistas, um cuidado com a equidade educacional. À União era concedido o ato de legislar acerca das diretrizes, mas que faltava um documento que direcionasse a constituição das diretrizes e bases da educação nacional. Também não estava na ordem dos discursos dos governos autoritários a construção de um documento que trouxesse às massas a esperança da equidade na educação. Foi a partir da LDB, em 1996, que foi possível a construção das primeiras diretrizes, não priorizando à União tal responsabilidade.

No excerto **a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola**, do **Quadro 19**, ao se pensar no ensino diversificado, conforme a escolha a análise, percebe-se que há muito o que ser conquistado, como direito de todos para que a escola seja o espaço oficial do ensino básico, sem privilegiar ou desamparar as classes sociais, uma vez que os mais ricos podem escolher o tipo de ensino, no lar, com o currículo livre. Aos mais pobres, a reduzida quantidade de matrículas na rede de ensino público. O recorte do **Quadro 20** corrobora o anterior, **o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa**

⁸ O *laissez-faire* está relacionado ao livre câmbio e da propriedade privada absoluta, ou seja, momento no século XIX, do liberalismo que questionava a intervenção do estado no mercado. No caso dos efeitos de sentido, aponto a não intervenção do Estado na educação da escola pública como um *laissez-faire* educacional, em que as instituições privadas não são cobradas e questionadas em seus métodos, currículos, entre outros acordos pertinentes à educação brasileira.

particular, haja vista que, além do lar, outro espaço é do ensino em “diferente ramos”. Com certeza, o ensino acentuará as diferenças, principalmente relacionadas às classes sociais. Possivelmente, a intenção estaria relacionada à ampliação de vagas e para o acesso aos demais graus de ensino. Entretanto, até meados da década de 80, a escola pública ainda era um espaço privilegiado.

E, para finalizar a análise do documento da Constituição Federal de 1946, no **Quadro 21**, ao incluir o Sistema S, que são as organizações de interesse da indústria, do comércio e dos serviços, é necessário que seja ressaltado, que SESI e SESC foram criados em 1946, com o intuito de atender aos industriários, aos comerciários e seus dependentes. Já o SENAI, como escola de aprendizagem industrial, foi criada em 1942. Tais escolas já direcionavam as crianças e os jovens para o trabalho? Acredito ser uma boa pergunta, já que há um misto de tecnologia disciplinar com tecnologia de biopoder.

Após o fim do regime Vargas, em 1946, com a nova Constituição, no artigo 166, mantém-se o ensino como direito de todos, mas dado no lar e na escola. Como pós ditadura varguista, a educação inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. No artigo 5º, cabe à união fixar as diretrizes e bases da educação, um avanço para a tramitação no Congresso, através dos partidos, principalmente, de esquerda, para a estruturação desse documento normatizador. Conforme Ghirdelli Jr. (1994), o Ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra Clemente Mariani constituiu uma comissão formada por personalidades de vários movimentos anteriores: Fernando Azevedo dos escolanovistas, católicos tradicionais, como Tristão de Athaíde, entre outros. Em 1949, o projeto foi arquivado pelo deputado Gustavo Capanema, ex-ministro de Vargas. Ao tentarem o desarquivamento em 1951, o Senado informou sobre o extravio do documento. Em 1958, com a entrada de um substituto de Carlos Lacerda na Comissão de Educação e Cultura, colocaram no documento os interesses das escolas particulares, e isso garantiu inúmeros debates separando os grupos políticos e a sociedade na discussão em defesa da escola pública.

Como a arqueologia visa à dispersão como possível ponto de partida para as análises e questionamentos acerca da constituição dos objetos na história e sua descontinuidade, a próxima série enunciativa se relaciona à base comum numa perspectiva mais crítica, ou seja, da escola universal, obrigatória e gratuita para a população, a partir dos enunciados do *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959* e da *Lei de Diretrizes e Base (LDBEN) de 1961*.

1.1.3 Terceira série enunciativa: a base comum numa perspectiva mais crítica: escola universal, obrigatória e gratuita para a população.

Em 1959, houve um Manifesto dos educadores do Brasil que rememorou o Manifesto dos educadores de 1932, novamente escrito por Fernando de Azevedo, endossado por vários grupos que estavam insatisfeitos com as políticas públicas educacionais. No entanto, o documento não se preocupou em falar acerca do trato pedagógico e se posicionou diante das políticas educacionais, reforçando a heterogeneidade do objeto **base comum**. O documento reforça, novamente, uma escola universal, obrigatória e gratuita para a população. No **Quadro 22**, seleciono excertos para a *Terceira série enunciativa* do Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados, de 1959. A *Escolha Estratégica* dessa série enunciativa é a *Escola universal, obrigatória e gratuita para a população* de modo a traçar efeitos de sentido acerca do objeto base comum, do **Quadro 23** ao **Quadro 30**.

Quadro 22 – Terceira série enunciativa

MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS de 1959
 [...] decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete **êste novo documento, menos doutrinário**, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. **O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas**, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, p.205, grifo nosso)

[...] e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e **uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos**. (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, 1959, p.205-206, grifo nosso)

[...] **A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeitois, todos o afirmam;** que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; **que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum** e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do refôrço de pareceres de autoridades na matéria. (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, p.206, grifo nosso)

[...] Não ignoramos a que ponto **a juventude atual**, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, **se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes**, – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a **educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência**. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e **nenhum govêrno ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações êsse problema fundamental**. (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, p.207, grifo nosso)

[...] A "novidade" inventara-se então para uso do Brasil e em condições muito diferentes daquelas em que agora se repete: sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros, – naquela época; **sociedade, hoje, baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e, urbanização. Aparelhamento escolar, ainda muito simples e medíocre, então, constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura de todos os graus e tipos e em face crítica de crescimento e reorganização**. Pois bem, "as duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino" (observa com tôda razão "O Estado de S. Paulo" em nota já por duas vezes citada) foram profundamente nefastas para a **educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do país**. (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, p.212, grifo do autor, grifo nosso)

[...] **A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional**: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que **a educação deve ser universal**, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; **obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem**, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por tôdas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos. (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, p.215, grifo nosso)

[...] Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a êste o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente tôda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-las o melhor possível (...); mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente, favoráveis ou adversos".(5) Daí, **a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual**. (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, p.217, grifo nosso)

[...] Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher tôda a população em idade escolar, não pode ser senão **obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita**, e uma sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, "a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão

popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora tem podido fazê-lo as elites". (Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, 1959, p.218, grifos do autor, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959 (2006)

Os efeitos de sentido dos recortes do *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959*, no **Quadro 23**, **êste novo documento, menos doutrinário e o que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas**, rememoram um momento anterior ao documento. Em primeiro lugar, ao se utilizar do pronome “este” refere-se ao documento atual, ao Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, de 1959, que tem o intuito de ser mais um programa a ser colocado em prática, de modo que atenda, através de planos, ações mais atuantes para a educação. Quando faz referência a “este” e a “novo”, há implícito um movimento ao passado, já que “este” é o agora, isto é, há um outro documento, anterior, que não é “novo”, mas que tem algo a ser lembrado e questionado, ou seja, busca-se na memória o documento anterior que é o Manifesto dos educadores de 32. O próprio Fernando Azevedo foi um dos principais idealizadores do documento dos anos 30 e, agora, mais uma vez, segundo ele, algo “inadiável”. Há um pensar esperançoso na série enunciativa, já que Fernando Azevedo se atém a uma nova geração de educadores no governo de Juscelino Kubitschek, cujo vice-presidente era João Goulart. Eram outras as expectativas políticas e sociais, com a criação da capital federal no Planalto Central.

No **Quadro 24**, cujo excerto **uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos**, o pronome “dela” assume a posição do substantivo “educação”, mas não de uma educação qualquer, da “educação democrática e progressista”, uma vez que se espera uma tomada de consciência para praticar a liberdade de pensamento e praticar a igualdade de oportunidades para todos a partir desta educação proposta. Há sempre a busca na memória dos intelectuais acerca do documento de 1932, ao utilizar os termos “como antes”, em que havia, também, uma luta pela educação brasileira. Essa proposta visa a quebrar o processo de exame que estabelece hierarquia entre os estudantes, como controle normalizador, que estabelece as relações de poder nas políticas educacionais. São pensamentos progressistas, num momento, ainda tradicional da história do Brasil.

Ao pensar a *Escolha Estratégica Escola universal, obrigatória e gratuita para a população*, do **Quadro 25**, coloco também em evidência a ordem discursiva da educação

tradicional brasileira, que é questionada nos excertos do documento: **a organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam e que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum.** Aqui é perceptível de como o poder soberano, nesse momento histórico, é tão forte na cultura política brasileira. Há um “fazer morrer” constante, através da morte da educação pública e que induz a esse relato de descuido do direito público de estudar, registrado nos adjetivos dados à organização do ensino: “má, arcaica, antiquada e deficiente”. Surge, nessa atemporalidade soberana, um documento que é flagrante da resistência docente diante dos golpes educacionais ao povo, que está registrado inclusive na estrutura arquitetônica das instituições: “agravaram desmedidamente os problemas de edificações”. O agravamento possui um advérbio de modo, que significa “além do que é possível”, apesar do radical des- indicar “sem”.

Fernando Azevedo cita a juventude de 1959 no manifesto numa função-autor⁹ “outra” do documento de 1932. Nos recortes do **Quadro 26**, seleciono: **a juventude atual ... se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las.** A reconstrução de quem se deixa seduzir é recuperada através do pronome “se”, ao indicar que “a juventude” tem consciência dos seus direitos à educação. Fica evidente o sentimento de revolta desses jovens, haja vista as poucas vagas e o descuido da infraestrutura e dos investimentos em educação das escolas existentes, segundo a função autor, abandonadas.

Há uma diferença evidente no enunciado ao se referir à juventude, em relação ao Manifesto de 32. A posição sujeito do documento da década de trinta tinha os intelectuais como sujeitos que questionavam o sistema de ensino e as políticas públicas educacionais. Já no Manifesto de 59, há outro sujeito em ação: a juventude. Os jovens, filhos da classe dos desprestigiados, começam a mover-se diante da ausência de ações que estabelecem a universalidade e a gratuidade do ensino. A função-autor do manifesto demonstra entusiasmo em suas palavras ao escrever sobre os jovens e seus direitos: “exige...com altivez”; “com energia e veemência”.

⁹ Em 1932, Fernando Azevedo era uma das vozes do Manifesto e era uma pessoa jovem e tinha as suas utopias voltadas para a educação. Ele era um dos intelectuais apontados naquele momento da história. Já em 1959, já havia compreendido acerca da complexidade das mudanças na educação, uma vez vivenciou vários problemas políticos no país e das tecnologias de poder envolvidas em quaisquer escolhas políticas, principalmente quando envolvem políticas públicas para o povo brasileiro.

Ao corroborar a mudança de pensamento da sociedade, no **Quadro 27**, os recortes para a análise discursiva dos efeitos de sentido comparam a economia, a cultura de investimento educacional. Inicialmente há dois contrapontos: “sociedade, naquela época” e “sociedade, hoje”. Tanto a locução adverbial quanto o advérbio indicam momentos temporais da cultura e economia da sociedade brasileira. A sociedade de 1932, indicada por “naquela época”, foi caracterizada como: fundada na economia rural e patrimonialista; já a sociedade “hoje” é de 1959, quase três décadas depois: economia industrial, estrutura complexa e mais diversificada na dinâmica dos processos de industrialização e urbanização.

Entretanto, o sistema escolar continua parado no tempo, com sistemas superpostos e desarticulados, duas características ao substantivo “sistema”. Esses sistemas que se sobrepõem são o popular e o de formação de elites. No primeiro, para a classe trabalhadora, ensino primário, formação de professores de nível médio e ensino técnico; no segundo, para privilegiados, escolas de conhecimentos gerais como passagem para o nível superior e as universidades.

Esse sistema que bifurca hierarquicamente as pessoas como objetos a serem delimitadas em seus espaços de saber/poder expõe uma ordem que é ditada pela pouca oportunidade e investimento em políticas públicas no Brasil da década de 50. É uma característica de uma sociedade pautada nas técnicas de poder hierárquico, que qualifica, seleciona, classifica e pune sujeitos filhos dos operários, dos analfabetos, dos desclassificados pela sociedade.

Ao pensar a consciência nacional, a função-autor discorre acerca do que representa a escola pública, principalmente para desenvolver a consciência nacional. Desse modo, no **Quadro 28**, os efeitos de sentido revelam que a escola pública é caracterizada como “um dos mais poderosos fatores de assimilação” de conceitos democráticos. Enfatiza também a importância da escola universal, que não distingue grupos e é obrigatória em todas as fases. Esse pensamento ultrapassa a ideia de um corpo dócil, mas amplia-se, já que um pensamento coletivo é invocado para um campo do saber, cujo acesso se dá através da escola pública. A consciência nacional traça um novo sujeito, que se escolariza e que se empodera, através do desenvolvimento desta nova subjetividade, que eu poderia chamar de cidadão. Há um efeito de saber/poder sobre esse sujeito que luta por um projeto de igualdade de direitos acerca da qualidade educacional. Em consonância com o **Quadro 28**, o **Quadro 29** traz os efeitos de sentido voltados para um pensamento educacional que prepara as novas gerações para uma escola científica e técnica. Ao introduzir a citação de Reissig, a função-autor explana sobre como sobressair mesmo em ambientes adversos, ressignificando as faltas. Todavia, essa citação é um contraponto para mostrar que a sociedade modificou-se e que as ofertas também devem

ser ampliadas e melhor qualificadas, nesse caso, a educação deve ter investimentos em ciência e tecnologia para as novas gerações. Nessa abordagem, valorizam-se o acúmulo de conhecimentos da humanidade e as possibilidades de oportunizar todas as classes a se apropriarem desse conhecimento.

E, para finalizar, uma escola universal, obrigatória e gratuita para o Manifesto de 1959 ressalta um desejo de que o Estado se posicione como administrador da educação da população em fase escolar, principalmente para as massas, já que apenas a elite era privilegiada com a progressão do ensino. É válido ressaltar que essa perspectiva ainda é a desejada desde o Manifesto de 1932, já que o pensamento dos educadores, pautava-se no liberalismo social, trazido pela ótica de Dewey, em que o governo se tornaria responsável pelos cuidados da população, nesse caso, do equilíbrio da divisão de oportunidades escolares.

Após traçar os efeitos de sentido relacionados à escolha estratégia *Escola universal, obrigatória e gratuita para a população* nos quadros acima, volto o olhar para LDB, tão esperada por este grupo de intelectuais, que aguardam a legalidade de uma escola igualitária, obrigatória e gratuita para os filhos dos trabalhadores do país.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada pela Câmara, pelo Senado e sancionada pelo Presidente da República João Goulart. É visível no art. 35, § 3 “O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias” (LDBEN, 1961), há um cuidado com o currículo comum no ensino médio, no que se refere às disciplinas obrigatórias. No entanto, a Lei, após treze anos de tramitação no Congresso, teve uma curta temporada, gerada por uma nova estratégia de golpe político no Brasil.

Ao analisar acerca do objeto base comum, nos quadros anteriores, considero que a escola universal, obrigatória e gratuita do manifesto de 1959, em que demarca presença dos educadores convocados mais uma vez, não é a mesma escola do Manifesto de 1932, haja vista que o objeto discursivo se transforma a partir das práticas fundadas na exterioridade do discurso que envolve o movimento. As condições de emergência abordam um momento pós-ditadura, ou seja, por volta de 30 anos de perseguição e de deterioração das políticas educacionais que não estavam a favor da classe popular. Ao analisar as séries enunciativas do primeiro manifesto, em 32, havia um borbulhar de esperanças entrelaçadas com as perspectivas de mudança histórica do ensino no mundo, com o pensar comum de educação, subsidiada pela União, para todas as classes, das mais desprovidas às mais prestigiadas.

Retomando o momento histórico pós Vargas, é importante destacar que os ideais liberais sociais não estão mais em voga. Os bens maiores não são os culturais, mas sim os bens de

consumo, com o crescimento das indústrias no país. Todavia, os filhos da massa encontram-se fora do espaço escolar e o ensino para a aprendizagem ainda é um privilégio, perceptível nos dados de 1944 a 1953, no livro de Anísio Teixeira *Educação não é privilégio* de 1957. Em sua crítica, ele mostra, em números, o esfacelamento do ensino primário e a quantidade assustadora de analfabetos. Não apenas os estudantes, mas também os professores se viam no mesmo eixo de abandono: em 1953, de 134.000 professores, apenas 53% deste total era diplomado em escolas normais. Observemos o quadro que se encontra no livro de Teixeira, que é um dos nossos enunciados discursivos:

Tabela 1 – Dados de conclusão do Ensino Primário de 1933 a 1953

Conclusões de Curso do Ensino Primário				
(Cursos de 3 e de 4 séries)				
	1933	1940	1950	1953
Matrícula efetiva	1.794.335	2.555.191	3.709.887	4.142.318
Conclusões de curso	124.208	202.603	283.874	316.986
% de conclusão de curso s/ matrícula efetiva	6,9%	7,9%	7,6%	7,6%

Fonte: Teixeira (1957, p.31)

Ressalto aqui, que as técnicas de biopoder começam a fazer parte do engendramento de controle dos estudos de intelectuais. É o início de uma gestão da população pelos estudiosos da educação, de modo a focalizar os sucessos ou insucessos econômicos: quantidade de matrículas, conclusões de curso e percentuais. Destaco que o governo já fazia, há décadas, estudos da população de modo a governar os seus vivos: taxa de natalidade, taxa de mortalidade, entre outros pontos, índices necessários para conhecer a população da federação, mesmo que com poucas tecnologias de coleta de dados para aqueles momentos históricos.

Ao pensar acerca do percentual destacado na **Tabela 1**, corroboro as ideias de Teixeira (1957), quando afirma que a educação era um processo seletivo que retirava das massas um quantitativo ínfimo de jovens das “trevas do analfabetismo”. É a grande massa de futuros jovens que estarão a serviço dos futuros “educados”, ou seja, dos privilegiados. Eu consigo visualizar o meu pai nessas tabelas, uma criança que fugiu da escola porque não aprendia a Matemática e, por isso, apanhava de palmatória. Sempre que eu perguntava o quanto ele tinha estudado, ele me respondia - de modo a não se sentir envergonhado – que a razão da sua saída da escola era a necessidade do trabalho. Isto quer dizer que uma criança de 9 anos saiu da escola para varrer

o chão da fábrica de macarrão e ajudar no sustento da sua família. Porém, eu sabia, pois ele sempre contava dos episódios da sua sala, que fugira pela janela da escola pois não queria mais apanhar e que nunca mais voltaria ao cenário da escola. Isto quer dizer que a sua fuga refletia a sua “fraqueza” – e a de tantos outros jovens - em não conseguir sobreviver no espaço escolar. Sim!! Como os ditos populares que se perpetuam, ele “não se tornou alguém na vida”, não foi um homem das matemáticas e das letras!!! Hoje, com o olhar na pesquisa, consigo encontrar as respostas. Sim, uma escola que fazia as suas escolhas ... e ele, claramente, não era um dos escolhidos a permanecer na escola.

Vejam as duas tabelas de grande visibilidade do acesso ao ensino primário, que mostram a mesma distribuição, sendo a **Tabela 2** em números absolutos e a **Tabela 3** em percentual:

Tabela 2 – Distribuição por série dos alunos na escola primária de 1944 a 1953

Distribuição por série dos alunos na escola primária						
Anos	Matrícula Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Conclusão de Curso
1944	2.631.451	1.402.647	577.130	391.610	219.674	127.468
1945	2.741.723	1.478.113	597.384	398.180	226.577	127.151
1946	2.887.960	1.583.585	613.349	419.779	228.365	133.591
1947	3.063.775	1.675.887	662.148	440.372	251.137	149.725
1948	3.301.084	1.864.987	698.408	462.459	258.534	185.251
1949	3.479.056	1.960.732	736.666	487.585	279.903	193.822
1950	3.709.887	2.087.964	784.546	519.911	299.009	206.380
1951	3.860.593	2.180.131	805.060	545.737	310.615	219.241
1952	3.964.905	2.239.859	833.329	549.096	322.010	236.089
1953	4.142.318	2.352.093	854.480	581.476	336.196	243.652

Fonte: Teixeira (1957, p. 34)

Tabela 3 – Percentagem dos alunos pelas cinco séries, de 1944 a 1953

Percentagem dos alunos pelas cinco séries						
Anos	Matrícula Geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	100,0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100,0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100,0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5
1947	100,0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100,0	56,6	21,1	14,0	7,8	0,5
1949	100,0	56,4	21,2	14,0	8,0	0,4
1950	100,0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100,0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4

1953	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4
------	-------	------	------	------	-----	-----

Fonte: Teixeira (1957, p.32)

Ao pensar as condições de possibilidade da escola que era “para todos” e da base comum nesse momento histórico, não posso me esquecer do fato que uma boa parte desses estudantes que finalizaram o ensino primário teve que ficar de fora da escola, já que o ensino secundário e médio só existia nas capitais e em 1/3 dos municípios do interior. Se pensarmos o ensino no Brasil, conforme Teixeira (1957), a então escola brasileira não renova a sociedade, ela perpetua a estratificação. Percebe-se, nesse ponto, que o ensino secundário era para a elite, como foi dito no Manifesto de 1959.

Em Foucault (2016), ao traçar um estudo acerca do que seria o processo de subjetivação, isto é, de como se constitui um sujeito, ou uma subjetividade, apresenta-se questionamentos de como essa subjetividade se constitui como objeto de conhecimento, através do qual são estabelecidos regimes de práticas de controle desse objeto num processo histórico. Quando analiso os sujeitos através de práticas que os limitam de se movimentarem de suas posições sociais e econômicas, traço um perfil de subjetividade, baseado na objetivação, ou seja, de que modo esses sujeitos devem se constituir numa determinada sociedade, num momento histórico, sob determinados regimes. Tais práticas divisoras encontram-se nas condições de possibilidade oferecidas na educação desse momento histórico educacional. Já havia escolas comerciais, industriais e as normais para diversificar tal estratificação das classes mais populares. Queria Teixeira (1957) que a escola dita comum, universal, para todos, fosse a escola que não pensasse a estratificação, pois, para ele, é um novo conceito do conhecimento científico, não apenas no postulado democrático, em que as atividades intelectuais¹⁰ e as atividades para o trabalho devem ser equivalentes. Na escola pública do recorte temporal dos quadros acima, seu programa e seu currículo, era de uma democracia, cujo pobre participaria de todo um cenário pensado para a elite.

Teixeira (1957) não pensa em uma escola da colônia que visa a transmitir o conhecimento das metrópoles, mas uma escola da própria cultura, mesmo em estágios diversos de desenvolvimento. Desse modo, ao escrever em seu livro que “as resistências aristocráticas da nossa história não permitiram que a escola pública, de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente” (Teixeira, 1957, p.69), pois ao pobre não houve oportunidades de

¹⁰ Neste caso, o conceito de intelectual tem a sua mudança. A teoria e a prática se modificam mutuamente, ou seja, o pensamento modifica a prática e a prática modifica o ato de pensar. Há um deslocamento deste conceito a partir dos ideais de Teixeira, em que o intelectualismo se associa às práticas e vice-versa. O professor é um intelectual capaz de mudar a realidade à sua volta.

experimentar uma escola que combatesse os privilégios, já que ela intensificava as fraquezas daqueles que não acompanhavam o ritmo de ensino. Foram poucas oportunidades oferecidas em âmbito nacional e quase impraticáveis, pois, ainda, havia pouca oferta desse ensino para a grande massa de jovens que abandonava os estudos, ao término dos oito anos de estudo. Mesmo assim, alguns intelectuais, como Teixeira, pensavam uma escola integrada ao meio popular, com professores locais, municipalizadas, em que a educação fundamental, em seu aspecto de educação comum estaria em sua equivalência cultural, com objetivos e aspirações comuns, mas diversificada regionalmente. Seria pensar a descentralização dos poderes e das esferas, mas articulados – municipais, estaduais e federais – para a grande organização do sistema de educação no Brasil. Ao traçar esse movimento de explicitar o que seria a escola e a educação comum, nesse momento da história, por esse sujeito que influenciou as políticas educacionais, é possível pensar essa dispersão.

Teixeira sabe que, a partir do Manifesto dos educadores de 1932, pouco foi introduzido nas leis da Educação do Brasil, sempre de modo a pensar a polarização da escola popular com a escola da elite. Ao seu modo de ver, era a hora de pensar a escola sem privilégios.

Coincidentemente, em meados do século XX, registra-se o nascimento do neoliberalismo em Paris, em 1938. A discussão entre os intelectuais da época debatia o repensar da economia em uma nova ordem, já que a forma livre de concorrência de mercado - cujos detentores do poder de bens materiais julgavam como obra natural divina, sem cobranças do Estado, não fazia mais sentido, pois o pauperismo havia se tornado uma consequência social real, principalmente nos países europeus. De acordo com Dardot e Laval (2016), o debate girava em torno da reinvenção das políticas econômicas, cuja ordem de mercado seria construída, em adaptação permanente, através de um programa político, isto é, de uma agenda, para o estabelecimento desta nova ordem e de sua conservação permanente. Desse modo, inicia-se um processo de implementação da governamentalidade na mente dos pensadores, em que as instituições, principalmente as governamentais, passariam a ser as organizadoras da questão social.

É importante ressaltar que o neoliberalismo, conforme Dardot e Laval (2016), transfigurou-se, sobretudo, na mudança do que é o próprio *homem*, ou seja, como vive, como pensa, como age e se submete às questões econômicas e se transforma culturalmente, diante de políticas para que se modernize constantemente. A educação, desse modo, passa a ser um dos fatores preponderantes da construção deste novo *homem* mutante, adaptativo, isto é, de uma educação global, que o prepara para o mundo capitalista e para sobreviver diante das adversidades e das concorrências. Por isso, grandes estudiosos dessa nova ordem, como

Lippmann, um dos fundadores do pensamento neoliberalista, justificam os gastos públicos com a educação. Outro ponto do pensamento de Lippmann é não utilizar métodos autoritários de justiça e das normas ao pensar as propostas de mercado, mas sim, enquadrar-se na reciprocidade de controle social.

Todavia, o neoliberalismo demorou algumas décadas para ser inserido nas políticas educacionais brasileiras, já que o país vivenciou por longos anos a ditadura militar. Noutro ponto, voltarei a essas condições de possibilidade históricas.

1.1.4 Quarta série enunciativa: a base comum numa visão curricular

Em Ghiraldelli (1994), o Plano Nacional de Educação proposto por Jango, que trataria de acabar com o analfabetismo, promover a ampliação do Ensino Médio e Superior, além de estabelecer um aumento do processo de formação dos professores, durou apenas quatorze dias, sendo esquecido pelos militares, civis da burguesia nacional e empresas multinacionais que acreditavam numa educação tecnicista.

É importante salientar como as práticas discursivas formam sistematicamente os objetos. Um Plano Nacional de Educação, cujo discurso advém de políticos que apoiam o povo, não é o discurso esperado em um governo autoritário, pois incita novas práticas discursivas, de libertação e de ampliação dos direitos dos cidadãos e da classe trabalhadora. A burguesia se alimenta da fragilidade da grande massa de pouca educação formal, que pouco questionará, principalmente se o conjunto de regras do que pode ser dito e discutido sufoque as palavras mudas, ou pouco pronunciadas. Portanto, mais um golpe militar e o silenciamento de um pensar a base comum como o mesmo objeto do Manifesto dos educadores de 1932. Como diria Orlandi (2007, p. 29), a política do silêncio, que é o silenciamento, pode ser uma forma de opressão, mas também uma forma de resistência. Esses quatorze dias de Plano Nacional de Educação mostraram a força de um grupo político e de intelectuais que vislumbravam mudanças no sistema da educação brasileira, bem como a sua fragilidade diante de um governo opressor, liderado por militares. Há, na construção desse documento, um jogo de forças de cunho político e cultural, cujo engendramento traz consigo uma luta de saber e poder da verdade acerca de políticas educacionais que envolviam uma base comum. Nessa luta discursiva e de práticas de estratificação, a educação tecnicista tornou-se uma realidade documental.

Todavia, com a Ditadura Militar e com propostas que coincidem com o desejo das multinacionais, a educação tecnicista desagradou a classe médio-burguesa, haja vista que o documento de Diretrizes e Bases de 1971 exigia que o ensino médio fosse obrigatório e

integralmente profissionalizante. No enunciado, os currículos terão núcleo comum, mas divergem do objeto base comum, nos demais dispersões discutidas até o momento. Trata-se de uma peculiaridade de construção dos conteúdos se aproximando do que temos hoje, se compararmos ao Novo Ensino Médio. A grande problemática encontrava-se na logística de toda a organização deste 2º grau, haja vista o quantitativo de professores diversos, em decorrência da diversidade de cursos.

É importante destacar que a LDBEN de 1971 nasceu no período do Regime Militar e os enunciados discursivos acerca da base comum obedeceriam às regras de formação conforme as superfícies de emergência deste cenário político. Desse modo, o que se designa a ser a base comum não ultrapassaria os limites do currículo. Para tanto, analisaremos a *Quarta Série Enunciativa*, a partir da *Escolha Estratégica Visão Curricular*.

Quadro 31 – Quarta série enunciativa

[...] Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional[...] (LDBEN, 1971, grifo nosso)
 [...] Art. 4º [...] I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. [...] 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. (LDBEN, 1971, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da LDBEN de 1971 (1971)

Os efeitos de sentido com base na *Escolha Estratégica Visão Curricular*, no excerto **um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional** da LDBEN de 1971, no **Quadro 32**, trazem inicialmente uma ideia de base comum. Nessa perspectiva, um núcleo comum foi pensado em termos de conteúdos e disciplinas que correspondessem em todo o âmbito nacional, através dos currículos. Nos currículos de primeiro grau, os conteúdos gerais são privilegiados em relação à parte diversificada. Já no currículo do 2º grau, a formação especial será predominante. O artigo indefinido “um” também pode ser interpretado como “um” numeral, já que o núcleo é comum. A partir da LDBEN de 71, nos recortes **Quadro 33**, inicia-se um novo cenário com divisão de trabalho, e ressaltado que o Conselho Federal de Educação passa a ser um órgão mais atuante e é ele quem fixa uma exigência ao que será comum ou de habilitação profissional. Os verbos são mais assertivos: fixará, relacionará e exigido. Há, do ponto de vista discursivo, uma tecnologia de controle mais visível nas instituições educacionais

Com a decadência do governo militar por motivos políticos e econômicos, no ano de 1982, com as correções da LDBEN, que é a Lei de Diretrizes e Base, substitui-se o caráter de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, desobrigando a profissionalização no Ensino Médio. Além disso, os currículos ficaram sob a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino. Aponto mais detalhadamente, no **Quadro 34**, que, na Lei de 1971, há uma vontade de verdade de formação para o trabalho a partir da escola, principalmente do 2º grau. A palavra “qualificação” para o trabalho vai ao encontro de preparar o estudante para o mundo do trabalho, ou seja, qualificar-se, estar apto. Já na Lei de 1982, ao mudar o verbo para preparação, não traz na construção textual, a evidência de finalização de algo, mas apenas preparar-se, cujo efeito de sentido associado aos conteúdos mínimos exigidos é firmado como uma possibilidade e não uma exigência

A *Quinta Série Enunciativa* tratará apenas da LDB de 1982, finalizando os governos ditatoriais, e abordará os efeitos de sentido da *Escolha Estratégica Visão Curricular Fragmentada*.

1.1.5 *Quinta série enunciativa: a base comum numa visão curricular e fragmentada.*

A *Quinta série enunciativa*, do **Quadro 35**, são enunciados educacionais normativos que tratam da Lei de Diretrizes e Bases de 1982, haja vista que houve o cuidado ao ajustar o que não agradava, principalmente a elite, como no quadro anterior, **Quadro 34**, que desobriga o ensino profissional das instituições educacionais. No **Quadros 36**, alguns pontos em destaque evidenciam a estrutura do currículo, que passa a ser construído por cada estabelecimento de ensino. Porém, o núcleo comum ainda é fixado pelo Conselho Federal de Educação.

Quadro 35 – Quinta série enunciativa

[...] Art. 5º [...] a) as matérias relativas **ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação**; b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino (LDBEN, 1982, grifo nosso)

[...] Art. 5º - **Os currículos plenos de cada grau de ensino[...]serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.** (LDBEN, 1982, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da LDBEN de 1982 (1982)

Em relação aos efeitos de sentido dos excertos **ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação e os currículos plenos de cada**

grau de ensino[...]serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino o verbo “fixar” indica algo restrito e sem movimento, como se as matérias relativas ao núcleo comum tivessem que engessar-se. Todavia, quando a lei estabelece que os currículos serão estruturados pela instituição educacional, abrem-se brechas para um movimento de ideias na instituição. Acredito que era a brecha esperada por instituições particulares e/ou instituições tradicionais que aguardavam uma resposta aos desagradados, tais como a incompatibilidade de contratação de professores qualificados para profissionalizar nas instituições do Brasil, já que não é preciso mais “qualificar”, mas sim “preparar” os jovens para o trabalho. Há um jogo de poder, através de um regime de verdade¹¹, instituído pela própria lei educacional.

1.2 Considerações deste capítulo

Ao estabelecer os efeitos de sentido dos enunciados que se entrelaçam no campo educacional, político, jurídico, técnico e social de modo a ocupar lugares que somente esses enunciados poderiam ocupar, ao longo de uma história, numa proposta descontínua, trago a uma rede de ditos desconhecidos por muitos, haja vista que o marco inicial da BNCC está na Constituição de 1988. As séries enunciativas que trazem ressoares da BNCC, a partir da Constituição Federal, comporão o Capítulo II desta tese, intitulada *A Implementação Da Base Nacional Comum Curricular*. Quero ressaltar que *O Manifesto dos educadores de 1932*, atravessou os enunciados, por uma longa data. Em alguns momentos, mudo, silencioso, esquecido, mas que insistia, nas práticas humanas, de novamente ressurgir.

[...] definir esses *objetos* sem referênica ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexa das regularidades que regem sua dispersão. (Foucault, 2000, p.54-55)

A partir da dispersão do que foi dito e não dito sobre a base comum, não me preocupo em estabelecer a origem no documento a partir da proposta dos Educadores de 32, mas de perceber os diferentes objetos da base comum e como eles se calaram ou como surgiram numa nova perspectiva, a partir da história que se propõe a uma arqueogenealogia do objeto base comum. Outro ponto fundamental é compreender que há uma formação discursiva que se

¹¹ São discursos acolhidos pela sociedade como “discursos verdadeiros”, cujo funcionamento, através das práticas sociais, traçam distinções entre o que é verdadeiro ou falso.

estabelece a partir da regularidade dos enunciados em suas séries enunciativas e também numa lei de coexistência, já que a dispersão traz da superfície as existências neste determinado arquivo.

CAPÍTULO II- A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O objeto (...) existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (Foucault, 2000, p.51)

O ano de 2018 pode ser considerado como um dos momentos mais efervescentes deste século no campo educacional do Brasil, já que a movimentação acerca da construção dos currículos estaduais e municipais se deram ao mesmo tempo em todo o território brasileiro.

No dia 28 de fevereiro de 2018, no estado de Goiás, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás encabeçaram o movimento de construção dos currículos locais. Os representantes municipais do estado foram convidados a participarem de um seminário, no auditório da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), para um momento de discussão e de informações acerca das ações de implementação da BNCC. Eram aguardadas pelos participantes municipais informações sobre o que ela traria de novo acerca da reelaboração dos construção dos currículos e de seu cronograma de implementação, haja vista que, a partir da terceira versão homologada em dezembro de 2017, foram apresentadas as competências e as habilidades, conceitos que se tornaram fundamentais na construção da base nacional.

Assim, no estado de Goiás, a organização para orientação dos currículos foi construída ao longo do ano de 2018, delineando-se cronogramas e documentos que organizassem as ações dos representantes e coordenadores bolsistas para a construção coletiva do documento orientador, com o apoio de professores debatedores que representassem os municípios. O documento recebeu o nome de DC-GO, isto é, Documento Curricular para Goiás. Os municípios que quisessem organizar seu próprio currículo, com base na BNCC, tinham essa opção, desde que seguissem as orientações que eram atualizadas no *site* do MEC, destinado excepcionalmente para a BNCC.

Senador Canedo participou do evento inicial e contribuiu, com o apoio de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para a elaboração do DC-GO. A equipe local organizou-se e, durante o ano de 2018, construiu a sua primeira versão da proposta curricular, em forma de uma matriz, com habilidades e competências necessárias para o Ensino Fundamental, conforme as orientações do documento *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. É válido ressaltar que todo o processo de implementação da base foi organizado municipalmente,

com apoio de professores da rede municipal, com as funções de coordenação dos componentes curriculares, para os anos finais, e de professores pedagogos, para os anos iniciais.

Para a comunicação com os coordenadores estaduais e com a Undime, havia técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec - responsáveis pelas informações normativas da construção do currículo. No ano de 2019, algumas redes de ensino poderiam submeter seus novos currículos aos Conselhos Municipais de Educação para serem aprovados. O DC-GO foi aprovado para ser implementado pela rede estadual em 2019, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que o documento para o Ensino Médio aguardava a aprovação da quarta versão da BNCC para que pudesse ser construído.

No município de Senador Canedo, houve a liberação do Conselho Municipal de Educação para a implementação do documento curricular, que ainda era uma matriz de habilidades e competências por componentes curriculares. Entretanto, a Semec ficou responsável por finalizar o documento explicativo com as bases legais e prerrogativas pedagógicas para a Educação com o prazo até o final de 2020, o que não aconteceu em tempo hábil, inutilizando todo o trabalho de construção do documento curricular municipal.

Ressalto que, no ano de 2020, além de ano eleitoral, iniciou-se um período pandêmico de Covid-19. O que isto influenciou para a não concretização do currículo local? O ano eleitoral, em um município, movimenta projetos, traz mudança de pessoas no ambiente de trabalho, inclusive no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os trabalhos, ao longo desse ano, foram concretizados remotamente e, com a mudança de modalidade de trabalho, deixou-se de lado o trabalho de construção do currículo, visto como um trabalho menorizado. A construção de um currículo local poderia e deveria ter sido respeitada, já que, além do capital humano, havia sido gasto dinheiro municipal para a organização da proposta. Outro ponto fundamental é que a mobilização dessa construção foi realizada pelos professores da rede em momentos de formação continuada e em momentos de debates acerca de conceitos e de habilidades necessárias para cada ano do Ensino Fundamental.

Em 2021, com a nova gestão da Semec, que passou a chamar Semecel – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, a equipe técnica que assumiu a pasta ignorou o documento mais uma vez, não incentivando a implementação da BNCC, com um currículo local. No entanto, no final do primeiro semestre de 2021, assumiu como Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, um dos maiores apoiadores da BNCC no território nacional, um professor renomado, representante da Undime de Goiás. Através da sua chegada à pasta política, houve alterações de visão de ensino e o DC-GO foi adotado como referência

curricular para Senador Canedo. No que tange ao Esporte e ao Lazer tornou-se uma nova secretaria, retornando a chamar-se Semec – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A partir dessa introdução, analisaremos os enunciados de implementação da BNCC e de construção do currículo em âmbito nacional e local.

2.1 Condições de possibilidade da implementação da Base Nacional Comum Curricular em âmbito nacional

As condições de possibilidade da base comum ao longo da história traz-me o pensar da base como verdade constituída, através de um regime de verdade, num momento histórico pós Constituição Federal de 1988, mas em práticas discursivas que ainda não a constituiu como objeto discursivo impositivo. Analiso os efeitos de verdade, a partir de três séries enunciativas: a *Primeira série enunciativa*, que será analisada a partir da *Escolha Estratégica Verdade Constituída*; a *Segunda série enunciativa*, cuja *Escolha Estratégica* será a *base comum como referencial não impositivo* e a *Escolha Estratégica do Referencial Normativo* na *Terceira série enunciativa*.

2.1.1 Primeira série enunciativa: a base comum a partir da lei que estabelece uma verdade constituída

É importante ressaltar que este capítulo está inteiramente associado ao capítulo primeiro desta tese, haja vista que tracei uma análise arqueológica, a partir do documento Cidadão, que é a Constituição Federal de 1988. A partir desse acontecimento marcado pelo discurso democrático, outros acontecimentos puderam (res)surgir da história, ou seja, emergir da superfície dos acontecimentos enunciativos.

Com a democracia retomada na mão de partidos que se organizaram para derrubar o governo militar, em 1988, reformulou-se a Constituição Federal, que fixa conteúdos mínimos de modo a assegurar um currículo de base comum em todo território nacional, de direito de todos os cidadãos, além de ser dever do Estado e da família. Dessarte, chamarei de *Primeira série enunciativa A*, dados extraídos da Constituição de 1988, no **Quadro 37**.

Quadro 37 – Primeira série enunciativa A

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família , será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988, grifo nosso)

[...] Art. 210. **Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.** (Brasil 1988, grifo nosso)

[...] Art.211 [...] §1º [...] **garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Brasil, 1988, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição de 1988 (2019)

A partir da Constituição de 1988, ao estabelecer que a Educação é “direito de todos”, no artigo 205 e reforçado pela garantia de equalização na qualidade de educação no artigo 211, houve a necessidade de reestruturar a LDBEN. A Lei intitulada de Lei 9394/96 foi muito esperada pelos educadores de todo país e foi instituída em 20 de dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. A nova Lei de Diretrizes e Bases trouxe inovações no que tange à legislação escolar, sendo uma delas a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

No excerto do artigo 210, que diz “serão fixados **conteúdos mínimos para o ensino fundamental**, de maneira a **assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.** (Brasil, 1988, grifo nosso), posso dizer que o objeto base comum ressurge, porém, de forma normatizada na Constituição Federal, evidenciando o Ensino Fundamental como o Ensino da Educação Básica. Essa formação básica comum relaciona-se com o trato pedagógico, mas também com as perspectivas de interação na escola, evidenciando as vivências das culturas local e nacional e os valores desta sociedade com base na democracia, que se entrecruzam no ato de ensinar.

Não posso me esquecer que, ao retomar o debate sobre o pensamento neoliberalista, trago à tona o pensamento de Estado de Direito, em que a Constituição Federal é o primeiro movimento que estabelece regras gerais para os direitos dos cidadãos, bem como, a partir dela, novas regras surgem para firmar novas condutas e regulamentar normativas, em que, no caso deste estudo, abrangerá a esfera educacional. Como mostrado acima, a educação, num processo de pensamento neoliberal, transfigura mudanças no que chamamos de *homem*¹², ou seja, deve condicionar este ser pensante a viver, pensar, agir, submetendo-se às questões econômicas e culturais, modernizando-se constantemente. A educação, nesses moldes, adapta-o a uma educação que visa à preparação para este mundo do capital.

¹² Utilizo este termo aqui, mas com a intenção de falar do ser humano, já que era um termo muito utilizado naquele momento histórico.

O próximo quadro é a *Primeira série enunciativa B*, do **Quadro 38**, cujos enunciados foram selecionados da Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 9394/96. De modo a traçar um comparativo entre os enunciados da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, no que se refere ao meu objeto base comum, utilizo a *Escolha Estratégica a Verdade Constituída* para análise dos efeitos de sentido, nos **Quadros de 39 a 43**, do Apêndice VI.

Quadro 38 – Primeira série enunciativa B

[...] Art. 8º **A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.**

§ 1º **Caberá à União a coordenação da política nacional de educação**, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º **Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.** (LDBEN, 1996, grifo nosso)

[...] Art. 9º **A União incumbir-se-á de:**

III - **prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios** para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à **escolaridade obrigatória**, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

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; (LDBEN, 1996, grifo nosso)

[...] Art. 22. **A educação básica** tem por finalidades desenvolver o educando, **assegurar-lhe a formação comum indispensável** para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDBEN, 1996, grifo nosso)

[...] Art. 26. **Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (LDBEN, 1996, grifo nosso)

[...] Art. 8º **A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (LDBEN, 1996, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da LDBEN de 1996 (2019)

Inicialmente, a Constituição é um documento, cujo discurso possui a rarefação do sujeito. Há aqui uma função autor, já que há o efeito de princípio de agrupamento de discursos.

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro. Trata-se do autor. O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu o texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas;

decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato. (Foucault, 2014a, p.25)

Nesta associação entre os excertos tanto da Constituição de 1988, quanto da LDB de 1996, é fundamental compreender, inicialmente, que as leis devem ser articuladas umas às outras, coerentemente. O “direito de todos e dever do Estado”, do excerto **a educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada **com a colaboração da sociedade** é um termo muito conhecido por boa parte dos cidadãos brasileiros, uma vez que é bem difundido pelos meios de comunicação. Associado ao outro trecho dos enunciados da constituinte **garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino**, quando eu volto a pensar a educação, a palavra “equalização de oportunidades” vai ao encontro do que seriam esses direitos e deveres. A partir desse ponto, eu faço o seguinte questionamento, a fim de pensar os efeitos de sentido: equalização de quê? A preposição **de** direciona para oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino. Todavia, a palavra “mínimo” não se associa “a pouco”, uma vez que, para que aconteça o mínimo, deverá haver o “regime de colaboração” entre os entes federados, sob a coordenação da União. Já a LDB traça a seguinte observação: **cabará à União a coordenação da política nacional de educação**, cuja expressão “política nacional de educação” será configurada, posteriormente, como Plano Nacional de Educação – PNE, com períodos determinados para realização de metas, através do regime de colaboração. As demais normativas educacionais se relacionam umas às outras, a partir da delimitação inicial da Constituição Federal.

Nos excertos **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 e garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino** me direcionam ao efeito de sentido de uma verdade constituída, a partir de conteúdos mínimos e formação básica comum, que, depois, criará forma com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, e com a BNCC. Há um regime de veridicção em que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014, p.41). Assim, o termo “fixar” para conteúdos mínimos traz a ideia de algo fixo, a ser visualizado, que se associa ao que os sistemas de ensino terão de organizar, conforme o nível de ensino e os valores elencados na Constituição Federal de 1988.

No **Quadro 40**, associo os excertos da Constituição Federal com o artigo 9º da LDB. A educação como direito de todos e dever do Estado deve equalizar as oportunidades educacionais e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e municípios. Há, nessa

proposta, um regime de verdade instituído como base de controle desse “homem” que passa a ser um cidadão de direitos, portanto, assim, objetivado para ser capaz de contribuir com o Estado, ao interiorizar esse sujeito de direitos, mas em contrapartida de deveres. Dentro desse regime, a escola é preponderante para traçar um futuro de utilização dos corpos, mas também é um espaço de controle de parcela dos dados da população infantojuvenil, a partir do Censo Escolar.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segunda a rapidez e a eficácia que se determina. (Foucault, 1984, p.127, grifo do autor)

Noutro ponto dessa análise dos efeitos de sentido do **Quadro 40**, há uma coerência entre as duas leis, sendo a Constituição a lei maior. Desse modo, os verbos garantir, incumbir, prestar assistência, estabelecer, colaborar estão relacionados na ordem do direito dos cidadãos e do dever do Estado.

Ao analisar dois trechos, tanto da Constituição Federal quanto o artigo 22 da LDB, no **Quadro 41**, o verbo “assegurar” remete à formação básica comum e, para alinhar à lei maior, a LDB manteve o verbo “assegurar” para a formação básica comum, mas ampliou a emergência dessa formação ao caracterizá-la como “indispensável”, já que supõe que o jovem ou irá para o trabalho ou para a universidade. Aqui, mais uma vez, sutilmente, não há um cuidado em garantir cem por cento, que os jovens frequentarão o ensino superior. Nesse regime de verdade, poucos adentrarão as universidades que selecionam, classificam e excluem os não aptos para o estudo.

Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme: o soldado comete uma “falta” cada vez que não atinge o nível requerido; a “falta” do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas. (Foucault, 1984, p.160, grifo do autor)

Ao pensar os efeitos de sentido do **Quadro 42**, analiso os excertos **serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental e os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum**. A Constituição Federal, sendo de 1988, ainda tinha ranços da política mínima de educação aos jovens. Desse

modo, o currículo mínimo fixado era para o ensino fundamental, haja vista que, nesse momento da história, o ensino fundamental era o ensino obrigatório. A LDB, em seu artigo 2, traz uma complexidade maior, a partir do desenrolar de políticas públicas educacionais, em que o ensino básico obrigatório deveria ser ampliado. Hoje, o ensino básico é composto por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (a partir dos seis anos) e pelo Ensino Médio.

Os conteúdos mínimos se associam ao que é básico. Há um efeito disciplinar, através dessa tecnologia, que corta as duas faces da lei: por um lado, impor limites básicos, de modo que não possam sofrer cortes econômicos e políticas públicas por parte dos gestores públicos e, por outro lado, exigir o compromisso da família e da sociedade, a partir de uma conquista democrática e de um fator preponderante para o crescimento do país em dados que hierarquizam países por suas competências e quebra das mazelas sociais

Já no **Quadro 43**, o trecho da Constituição Federal, **garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino**, e o trecho do artigo 8º da LDB, **a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino** me fazem analisar a partir do efeito de sentido em que a palavra “regime” estabelece uma relação de ordem, cujos entes federados possuem responsabilidades diante de seus sistemas de ensino. Desse modo, manter um “regime” de colaboração são normas pré-estabelecidas de apoio mútuo para “garantir” a equalização do que foi proposto na Constituição de 1988.

Mais uma vez, a Constituição é uma tecnologia de garantia da ordem das oportunidades. Há um processo de vigilância que opera com o intuito de medir e decidir o que vem a ser elementar para o ensino no país, num efeito panóptico que “funciona como uma espécie de laboratório de poder” (Foucault, 1984, p.180)

O objeto base comum, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é capaz de criar mecanismos, aliados às suas condições de existência e de permanência para transformar outros documentos, modificando-os conforme as necessidades legais, tal como a Lei Nº 9394/96. Desse modo, seleciono os seguintes enunciados advindos da LDB, uma das leis educacionais que mais se modificou em 2017, a fim de se adaptar à BNCC. Se eu voltar o meu olhar para a discussão do capítulo primeiro, há uma aproximação com o objeto base comum do Manifesto de 1932, porém as condições de existência não são as mesmas, portanto não são os mesmos objetos. Analiso, agora, a segunda série enunciativa, em que a base comum não é um impositivo legal.

2.1.2 Segunda série enunciativa: a base comum como referencial não impositivo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram a primeira proposta de organização de conhecimentos estabelecidos para o ambiente educacional de modo a articular-se com o artigo 26 da LDB/96, que estabelece a exigência de uma base nacional comum, antes da BNCC. É necessário que ressaltemos que o governo Fernando Henrique Cardoso foi um dos marcos das políticas neoliberais para a Educação Brasileira, em que se estabeleceram agendas alinhadas às políticas do Banco Mundial¹³ para o crescimento da economia brasileira, através de dados que medissem a aprendizagem dos estudantes, as políticas públicas de educação e que apontassem gráficos de superação do analfabetismo e da pouca leitura dos brasileiros. As tecnologias de biopolítica não tinham sido tão utilizadas quanto nesse momento da educação brasileira, já que é uma tecnologia que tem o intuito de controlar a vida e os efeitos decorrentes de certos desequilíbrios que afetam a massa, ou seja, a população.

Os PCNs se estruturaram em áreas de conhecimento, que justificavam a base comum, e por temas transversais, que justificavam as diversidades locais. Todavia, como o próprio documento diz, veio como parâmetro, uma forma tímida de iniciar as intervenções pedagógicas no Brasil. Foram anos de trabalho e formação, mas poucas práticas voltadas para os planejamentos escolares. Acredito que a característica “parâmetro” do documento tenha desobrigado os profissionais a se proporem utilizar tais estudos. Todavia, os livros didáticos e o próprio Plano de Desenvolvimento da Educação construíam laços com as escolas, através de financiamentos educacionais. Destacamos desse modo, da carta ao professor, que inicia a introdução dos PCNs, o enunciado do então ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza:

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (Brasil, 1998a)

Na apresentação do PCN introdutório do Ensino Fundamental, que hoje é chamado de Anos Finais, o texto diz se tratar de uma proposta de reorientação curricular. Já o texto

¹³ A partir do PDE, Plano de Desenvolvimento da Escola, houve acordos com o Banco Mundial, de modo a subsidiar estratégias e metas de aprendizagem para a educação brasileira. Através do *site* do Mec, é possível compreender parte desse acordo.

introdutório do que chamamos de Anos Iniciais, traz com maior clareza o caráter flexível e aberto dos PCNs acerca dos currículos, evidenciando, nessa pesquisa, que o objeto comum não é mesmo objeto da Base Nacional Comum Curricular, cuja característica é normativa. Os PCNs foram um dispositivo disciplinar pedagógico que teve um caráter, naquele momento histórico, flexível.

De forma a dar prosseguimento, o quadro de análise dessa *Segunda Série Enunciativa*, **Quadro 44**, terá a análise de efeitos de sentido a partir da *Escolha Estratégica Referencial Não Impositivo*, com base no PCN de 1997, no **Quadro 45**, do Apêndice VI.

Quadro 44 – Segunda série enunciativa

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

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. **Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.**

O conjunto das proposições aqui expressas **responde à necessidade de referenciais** a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (Brasil, 1997, p.13, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos PCN de 1997 (1997)

O PCN é um referencial, explicitado no excerto “responde à necessidade de referenciais”, que reforça o que está escrito nos parágrafos anteriores quando diz ser de “natureza aberta” e “proposta flexível”. Não se configura também como currículo, já que é apenas orientador. A palavra “portanto”, conjunção conclusiva, reforça em dizer que o PCN não é um modelo curricular homogêneo”, descaracterizando a ideia de uma cultura única a ser seguida.

Os saberes advindos dos PCNs faziam parte de uma engrenagem disciplinar. Entretanto, sua característica “parâmetro” fragilizou a sua mecânica de poder, em que a resistência dos

professores foi uma das práticas do contexto de implementação, mesmo com uma postura mais aberta, de modo a pensar propostas curriculares locais. Isto quer dizer que a implementação não foi normatizada, apesar dos esforços políticos da estrutura do governo federal. Parte dos professores do país questionavam acerca das imposições do Banco Mundial¹⁴ e dos grandes grupos comerciais, que influenciavam a estrutura educacional brasileira, apontados como os grandes investidores em educação no Brasil. É importante ressaltar que esses grandes grupos, ainda, determinam os regimes de verdade para a postura, formação e competência dos professores da rede básica, principalmente nas plataformas midiáticas.

É importante rememorar que a Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, enquanto a Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho 1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Já a Diretriz Curricular da Educação Infantil foi instituída em 1999 e fixada através da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Em 2010, definem-se Diretrizes Gerais para a Educação Básica através da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. A educação encontrou-se em momentos de movências, o que mudou novamente os documentos acima.

Os acontecimentos enunciativos moveram-se conforme traçava-se uma tecnologia hierárquica de poder de modo a controlar continuamente as ações da base educacional. Todavia, a resistência dos professores foi grande, apesar do processo neoliberal de governar corpos e mentes terem sido intensos na educação nestes anos decorrentes da implementação dos PCNs.

2.1.3 Terceira série enunciativa: a base comum como referência normativa

Nesse sistema de enunciabilidade destacados nos últimos tópicos desse estudo, as diretrizes são documentos que sistematizam legalmente a organização curricular. Assim, de 2009 a 2012, foram reestruturadas: as Diretrizes da Educação Infantil; as Diretrizes do Ensino Fundamental, que passa a ser de nove anos obrigatórios, e as Diretrizes do Ensino Médio. Ressalto que a BNCC teve seus murmúrios no governo de Luiz Inácio da Silva, haja vista que seu mandato foi de 2003 a 2010. De 28 de março a 1º de abril de 2010, houve a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que discutiu políticas de organização dos sistemas de ensino através de debates acerca da Educação Básica. Esse evento gerou um documento para

¹⁴ O Plano de Desenvolvimento da Escola foi financiado pelo Banco Mundial, que está explícito nos sites do Mec, de modo a apresentar o projeto de desenvolvimento da educação no país. Acesse <https://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>

regulamentar o regime de colaboração dos entes federados, sendo que algumas questões deveriam ser mais aprofundadas, e uma delas era o estabelecimento de uma base comum nacional.

Após os indícios legais da necessidade de uma base comum, entre 17 a 19 de junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum (BNC), reunindo os assessores e especialistas que se envolveram na elaboração do documento. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada para apreciação dos profissionais da educação. Cada escola, conforme as orientações das Secretarias de Educação do Brasil, mobilizou debates e interferências no documento da primeira versão, a partir do *site* disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos seus professores da Educação Básica, nas instituições públicas. Essas movimentações aconteceram de 2 a 15 de dezembro de 2015. O documento traz em seus escritos o seu caráter consultivo.

Em atendimento ao Plano Nacional de Educação e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação dá continuidade ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a ser submetida a ampla consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 2015a, p.07)

A partir das contribuições de profissionais de educação de todo o Brasil, mas também de outros órgãos apoiadores, tais como Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e profissionais específicos oriundos de universidades brasileiras, ou técnicos das secretarias de educação, houve a reformulação da primeira versão, o que culminou na construção do documento da segunda versão, que foi disponibilizado no dia 03 de maio de 2016. A então presidenta Dilma Rousseff esteve em mandato de 2011 a agosto de 2016, quando sofreu o *impeachment*. Esse ato, por si, já modifica um documento em partes, já que as relações dessas condições favorecem aparecimentos e justaposições do que seria a base comum na BNCC. Num mesmo documento, poderemos ter dois objetos que, de certo modo, exteriorizam-se para mostrar sua heterogeneidade. Essa diferenciação será exposta no decorrer deste capítulo.

A *Terceira Série Enunciativa A*, que se encontra no **Quadro 46**, contém enunciados recortados da BNCC de 2016, com explicações acerca de sua normatividade. Já a *Terceira Série Enunciativa B*, **Quadro 47**, é composta pelos enunciados da Resolução nº 2 do Conselho

Nacional de Educação sobre a BNCC como referência obrigatória, e a *Terceira Série Enunciativa C*, **Quadro 48**, traz enunciados da própria BNCC de 2018, justificando a sua legalidade como referência obrigatória. Após analisar as superfícies de emergência de escolha das séries enunciativas, analiso os efeitos de sentido, através de um comparativo de excertos de tais séries, a partir da *Escolha Estratégica Referencial Normativo*.

Quadro 46 – Terceira série enunciativa A

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

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.

[...]

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. **Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes.** Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza. (Brasil, 2016a, p. 24-25, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da BNCC de 2016 (2016a)

Quadro 47 – Terceira série enunciativa B

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. (Brasil, 2017b, p.06, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Resolução Nº2 CNE de 2017 (2017b)

Quadro 48 – Terceira série enunciativa C

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (Brasil, p.11, 2018a, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da BNCC de 2018 (2018a)

Após modificações pontuais no documento inicial da BNCC de 2016, que se referia ao Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, o então Ministro do MEC, Mendonça Filho, já sobre a perspectiva política do Presidente da República Michel Temer, assina a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Conselho Nacional de Educação instituiu e traçou as orientações a serem respeitadas obrigatoriamente no âmbito da Educação Básica. Tal documento é a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A normatividade da base comum, a partir da BNCC, funda mudanças nas demais normativas de todo o Sistema de Ensino no Brasil.

A BNCC, última versão de dezembro de 2018, é uma referência nacional de alinhamento no que concerne à elaboração de conteúdos educacionais, pautados em habilidades a serem aprendidas e competências a serem adquiridas em todas as etapas de ensino, exceto na Educação Infantil, que se constitui no Campo das Experiências e possui objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos.

Os livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental escolhidos pela rede pública para o quadriênio 2019-2022, foram adaptados conforme a terceira versão. Algumas escolas particulares do Brasil optaram por escolher obras didáticas que traziam o teor pedagógico da BNCC. No caso das escolas particulares, nos Anos Finais, algumas obras já traziam a 4ª versão, com as habilidades e as competências revisadas para cada ano. Os livros didáticos, geralmente, trazem, em destaque na capa, a divulgação do trato da BNCC e seu teor em habilidades e competências como perspectiva de construção das obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que antes se chamava Programa Nacional do Livro Didático.

É válido ressaltar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – em 2021, teve a sua última versão de acordo com a *Matriz de Referência 2001*, de anos de consolidação. A partir da próxima edição, haverá modificações, principalmente ao utilizar nos blocos de

avaliações, as matrizes pautadas nos componentes curriculares da BNCC. As avaliações amostrais de Ciências da Natureza e Ciências Humanas já traziam a Matriz Curricular com base na BNCC. Sabe-se que é uma avaliação muito importante para a programação de verbas alinhadas às políticas públicas educacionais em todas as redes municipais, estaduais e federais do Brasil. É válido ressaltar que algumas obras didáticas do Ensino Fundamental trazem a preocupação com o Saeb, com apontamentos aos professores da Educação Básica. É uma teia muito engendrada e bem articulada, cujas práticas discursivas abordam a base comum.

Em relação à Etapa do Ensino Médio da Educação Básica, em 19 de dezembro de 2018, a BNCC foi atualizada no *site* do MEC, com a inclusão do texto a que se refere aos seus componentes. Há uma grande possibilidade de mudança do Enem, a partir da perspectiva da BNCC. Acerca dos livros didáticos, muitas obras estão sendo formuladas para adaptar-se aos itinerários formativos¹⁵, que ampliam o tempo da escola de 2.400 horas para 3.000 horas.

A própria BNCC apresenta uma citação da LDB/96, no artigo 9º, inciso IV, para explicitar o que ela chama de formação básica comum.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

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. (Brasil, 1996)

Ao citar esse artigo da LDB/96, a BNCC, utiliza-se de termos que destacam o teor do que seria a base comum e do que seria a parte diversificada, nos enunciados da *Terceira Série Enunciativa C*.

Desse modo, no início da apresentação da BNCC, no subtítulo *Os marcos legais que embasam a BNCC*, diz-se que o currículo e a base comum são diversos, já que a base comum é utilizada para a construção do currículo e este deve conter as diversidades de cada situação histórica, social, cultural, geográfica, econômica, entre outros pontos necessários, conforme cada cidade, cada estado. É apontado, no documento, o que é comum: as competências e as diretrizes para que ocorram as aprendizagens essenciais.

Assim, a obra compõe dez competências gerais, mas inclui competências específicas conforme as áreas e competências específicas para os componentes curriculares. Todavia, no Ensino Médio, as competências foram especificadas no que tange às áreas.

¹⁵ A educação é movente e com a entrada do governo Lula, paralisou-se, por sessenta dias, a implementação do Novo Ensino Médio, através da Portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023.

Como havia dito anteriormente, o objeto base comum no Ensino Médio se diferencia da Etapa do Ensino Fundamental, uma vez que, ao detalhar acerca do que seria a formação geral básica, o objeto base comum do Ensino Médio se aproxima, conceitualmente, do objeto comum do Ensino do 2º grau, o que é explicitado na LDB de 1971:

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858) (Brasil, p. 470, 2018a)

Como diria Foucault (2000, p.30) que unidades estas materialidades históricas reivindicam? Sobre qual pano de fundo de acontecimentos elas se recortam? Vamos nos lembrar que, inicialmente, o que nos faz vasculhar os acontecimentos discursivos, no caso da BNCC, é justamente o que envolve as condições de possibilidade da base comum:

[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2018ª, p.08)

De modo a analisar os enunciados da base comum na BNCC, inicio com um recorte, cujos excertos deste engendramento se posicionam na *Escolha Estratégica de Referencial Normativo*, explicitados no **Quadro 49**, do Apêndice VI. Ao analisar os efeitos de sentido de **documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes**, o aposto “documento de caráter normativo” impõe a característica primeira da BNCC. O verbo ser no presente “é” afirma a sua essência como referencial de elaboração de currículos em “todas” as etapas e modalidades da Educação Básica, do excerto **os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória**. O pronome “todas”, que se refere a etapas e a modalidades, obriga o uso do referencial BNCC, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, nas modalidades EJA, Ensino Especial e demais diversidades de ensino. Para diferenciar as características regionais e locais, diz-se para incluir uma parte diversificada. Isto quer dizer que toda a essência da normativa deve ser considerada, competências e diretrizes, enquanto nos currículos, cada localidade diferenciará com as questões históricas, regionais, culturais, entre outros necessários, ampliando um quadro de habilidades locais para o currículo, conforme o recorte **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**.

Ao pensar numa tecnologia de poder, a BNCC surge como uma técnica disciplinar, que tem a finalidade de neutralizar os efeitos de contrapoder, como exemplo, as resistências ao uso de uma referência curricular, em rede nacional, ou seja, “às relações de poder, para compreender em que elas consistem, seria, talvez, necessário analisar as formas de resistência e os esforços despendidos para tentar dissociar essas relações” (Foucault, 2014b, p.121). Assim, a BNCC é intensificada pelas leis educacionais que, num regime de verdade, cerceiam as práticas de resistência, uma vez que os sistemas de ensino brasileiro deverão construir seus currículos, sem dispensar a base comum documental, podendo diferenciar-se, com base numa breve liberdade, de criar habilidades que promovam as aprendizagens locais.

As condições de existência do discurso educacional, que envolvem a base comum, enquanto prática discursiva, instauram relações e as emprega de forma constante em um feixe, que dão unidade às modalidades de enunciação, que se encontram na dispersão. Os enunciados da base comum são potencialidades instauradoras dos documentos curriculares de todos os sistemas de ensino do Brasil. A cidade de Senador Canedo implementou a BNCC, conceitualmente destacada como documento normativo e norteador dos currículos. Todavia, as condições de possibilidade envolveram práticas discursivas e políticas em sua implementação. Apresento, nos subcapítulos seguintes, quais foram as superfícies de existência do documento curricular no município.

2.2 Condições de possibilidade da implementação da Base Nacional Comum Curricular em Senador Canedo

Na parte introdutória deste capítulo, detalho as condições de implementação da Base Nacional Comum Curricular que estão associadas à implementação de um currículo estadual no Estado de Goiás.

Houve um trabalho minucioso de construção de um currículo local, em que a Semec designou coordenadores dos componentes curriculares para compreenderem as prerrogativas legais, sobre o contexto normativo da BNCC, mas, principalmente, para criar um ambiente de construção coletiva do currículo, conforme o cronograma desenvolvido pelo Ministério da Educação, acompanhando, detalhadamente, os guias de implementação e demais documentos orientadores disponibilizados na Plataforma da BNCC.

A Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, através dos técnicos que acompanhavam a implementação, viu-se apta a criar um movimento de construção de um currículo próprio municipal, seguindo as orientações do MEC, conforme os seguintes pontos:

verificação e adequação de recursos financeiros e humanos para a construção do documento, com base em um cronograma de estudos; reuniões por componentes curriculares em todo o município; e avaliação de todo o processo com professores, coordenadores, gestores educacionais, técnicos educacionais e secretário municipal de educação.

A BNCC, em sua terceira versão, foi apresentada aos professores para a criação de um currículo que respeitasse as diferenças socioculturais locais, em reuniões divididas por componentes curriculares. Outras contribuições vieram das escolas através de reuniões que debatiam a BNCC, sua postura norteadora, sua base teórica e as competências e as habilidades de cada componente curricular. Esse trabalho aconteceu ao longo de todo o ano de 2018 para apresentação inicial de uma matriz de habilidades e competências do Ensino Fundamental ao Conselho Municipal de Educação (CME).

É importante relatar que os técnicos educacionais da Etapa da Educação Infantil resistiam em construir um documento próprio, haja vista que não se sentiam aptos a realizarem essa construção e iriam acompanhar o desenvolvimento da construção estadual. Todavia, com o empenho da equipe do Ensino Fundamental em enviar o documento ao CME, foi pedido, pela Semec e pelo CME, que as duas etapas alinhassem os seus currículos em uma construção própria.

Foi liberado, pelo CME, o uso da matriz do Ensino Fundamental, de modo a ser complementada com o texto explicativo acerca do que seria o currículo e a sua condição de existência na rede municipal de ensino de Senador Canedo. Entretanto, ao final do ano de 2019, não houve a entrega do documento finalizado e, em 2020, houve o início da pandemia de SARS CoV-2, que paralisou as atividades da Semec, voltando o seu olhar para os problemas advindos de uma nova forma de conceber a educação no Brasil, no Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Assim, não houve a finalização do documento curricular por parte de uma parcela ínfima de coordenadores orientadores da criação do documento.

No entanto, a Educação Infantil finalizou o seu documento curricular, isto é, sua proposta curricular, baseada na BNCC, e enviou-a ao CME, que a aprovou pela Resolução CME/CP nº 14. de 04 de dezembro de 2020.

Com as eleições em 2020, houve a mudança política no município no cargo executivo e, conseqüentemente, a mudança do quadro de técnicos da Semec, que, também, passou a chamar-se Semecel (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer). Porém, os novos técnicos não conheciam a normatividade da BNCC e acreditavam que não precisariam utilizá-la como norteadora do currículo. Outro ponto fundamental é que houve o silenciamento antidemocrático dos técnicos do quadro permanente e não houve o cuidado em valorizar o

conhecimento construído pela antiga Semec, ao ignorar o documento que estava numa fase bem avançada de construção.

O primeiro semestre de 2021, sob o comando do Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Semecel) da nova gestão, teve como base o currículo anterior à BNCC. Antes do término do primeiro semestre letivo, houve a troca de secretários e assumiu outro Secretário Municipal de Educação, representante da Undime – GO, que, imediatamente, quis saber qual era o currículo seguido pelo município. Como a equipe de diretores da Semecel tinha pouca experiência no serviço público educacional e desconhecia os trâmites de implementação da BNCC, mais uma vez, o currículo próprio do Ensino Fundamental foi ignorado, e o novo secretário, pela experiência de trabalho e conhecimento da estrutura criada para a base comum no Brasil e em Goiás, optou por seguir o Documento Curricular para Goiás (DC-GO).

Diante disso, o documento curricular para Senador Canedo, no Ensino Fundamental, desde 2021, é o DC-GO, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução CME/CP nº 13/2021, de 30 de setembro de 2021. Isto quer dizer que uma construção, mesmo que advinda de uma hierarquização documental, construída pelo coletivo dos professores da rede municipal de ensino, foi desconsiderada.

A partir dessas condições de existência, traço uma análise discursiva dos documentos orientadores para a construção do documento curricular local e das resoluções necessárias que validassem o seu uso.

2.2.1 Quarta série enunciativa: implementação curricular normatizada

O campo enunciativo jurídico perpassa constantemente o campo educacional. É através desses limites tênues que as forças que engendram a validação de uma norma educacional transformam saberes e validam práticas.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, que orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica. Ela considera a Constituição Federal, a LDB, o Plano Nacional de Educação, no que tange à universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para a população de 6 a 14 anos, de modo que concluam na idade recomendada, e também a pactuação entre os entes federados e diretrizes pedagógicas no âmbito da Educação Básica.

A partir desse aparato discursivo, emergem as demais resoluções, de âmbitos estaduais e municipais. Com o intuito de analisar os efeitos de sentido, analisei o efeito de sentido da

Quarta Série Enunciativa de A a F, divididas pelas suas peculiaridades enunciativas, nos **Quadros** de número **50** a **55**, cujas séries enunciativas estabelecem uma relação de normatização dos documentos curriculares estaduais e municipais, a partir da Base Nacional Comum Curricular. Estabeleço, para a análise de efeito de sentido de tais enunciados, a *Escolha Estratégica Implementação Curricular Normatizada*, no **Quadro 56**, no Apêndice VI.

Quadro 50 – Quarta série enunciativa A

Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, **a ser respeitada obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (Brasil, 2017b, grifo nosso)

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como **documento de caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e **orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.**

Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos **sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.** (Brasil, 2017b, p.04, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Resolução CNE/CP nº 2 (2017b)

Quadro 51 – Quarta série enunciativa B

Aprova o documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Sistema Educativo de Goiás (Goiás, 2018, p. 01, grifo nosso)

Parágrafo Único – **Os Conselhos Municipais de Educação poderão**, por meio de instrumento de cooperação com o Conselho Estadual de Educação, respeitada a autonomia dos sistemas, **adotar esta Resolução e o Documento Curricular de Goiás, DC-GO, anexo, como instrumento de implantação do Currículo Municipal.** (Goiás, 2018, p. 06, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Resolução CEE/CP nº 8 (2018)

Quadro 52 – Quarta série enunciativa C

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica,

Resolve:

Art. 1º - **Alterar a Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2019.** (Senador Canedo, 2019, p. 01, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Resolução CME/CP nº 4 (2019)

Quadro 53 – Quarta série enunciativa D

(...) em relação a Proposta Político Pedagógica Curricular de Senador Canedo, especificamente do Ensino Fundamental, **considerando que 2019 é o ano de implementação da BNCC, foi deliberado que a mesma já seja executada, ao mesmo tempo que esta estará em análise no CME.** (Senador Canedo, 2019b, p. 01, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Ofício CME nº 031 (2019b)

Quadro 54 – Quarta série enunciativa E

Art. 1º - **Aprovar a Proposta Político-Pedagógica Curricular da Educação Infantil**, anexo e parte integrante desta Resolução, **como instrumento de implantação do Currículo para as Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Senador Canedo.** Parágrafo Único – A Proposta Político-Pedagógica Curricular da Educação Infantil foi elaborada, em regime de colaboração, com base na legislação vigente, nacional e estadual, sobre Currículo, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e **está alicerçada nas dez competências definidas na BNCC.** (Senador Canedo, 2020, p. 01, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Resolução CME/CP nº 14 (2020)

Quadro 55 – Quarta série enunciativa F

Art. 1º - **Aprovar o Documento Curricular de Goiás** para o Ensino Fundamental, anexo e parte integrante desta Resolução, como instrumento de implantação do Currículo **para as Instituições do Sistema Municipal de Ensino de Senador Canedo.** (Senador Canedo, 2021, p. 01, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Resolução CME/CP nº 13 (2021)

Ao iniciar a análise dos excertos de **a ser respeitada obrigatoriamente e documento de caráter normativo (...) orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares**, a adjetivação “normativo”, associada ao advérbio “obrigatoriamente”, mantém o caráter da BNCC como um documento impositivo para os sistemas de ensino. De modo a dar continuidade na normatização de documentos orientadores advindos da instância federal e estadual, os Conselhos Municipais de Educação são responsáveis por deliberar as normativas de apreciação dos currículos. É importante destacar acerca do processo histórico desses documentos no município de Senador Canedo e como o engendramento político influencia em um documento que deveria ser um constructo democrático, no âmbito local, já que não houve o cuidado em averiguar os processos de implementação da BNCC no município, com as mudanças de gestão política e mudanças de secretários de educação, num período de um único prefeito municipal.

As políticas de governo, muitas vezes, são superiores às políticas de estado, instauradas em lei. Fica muito claro, visto que, num dado momento, o Conselho Municipal de Educação aprova o uso de uma matriz curricular, que está sendo apreciada para a aprovação, já que 2019 era ano de implementação. O documento construído com o apoio dos professores da rede municipal foi ignorado pelos técnicos e pelas forças políticas da secretaria municipal de educação. Em um período de dois anos, não houve o empenho necessário para que o documento fosse finalizado, culminando na aprovação do DC-GO para o município, previsto legalmente na Resolução CNE/CP nº 2 de 2017.

Posso dizer que a BNCC é um documento articulado para reduzir os inconvenientes de uma heterogeneidade curricular nacional. No entanto, há, em seus entremeios, enunciados capazes de reger os currículos estaduais, municipais, e também as normativas que advêm após a sua constituição ao longo dos anos de construção do documento. É trazer a docilidade aliada à utilidade de regimes de verdade educacionais, no que tange aos saberes e aos poderes das salas de aula, nos diversos componentes curriculares. Há uma força política muito grande para o estabelecimento de uma normatização.

2.3 Considerações deste capítulo

Este capítulo, ao trazer o discurso educacional associado aos demais campos de saber, como o campo jurídico educacional, deixa transparecer o estabelecimento de uma tecnologia associada ao poder disciplinar, através das normativas educacionais. Poucos discutem o que está na lei, portanto, a BNCC foi construída e amarrada nos mínimos aspectos legais, desde a Constituição Federal até as Resoluções dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Há um micropoder estabelecendo as condutas, em que o panoptismo também está instalado nessa estrutura. Há um monitoramento minucioso da implementação da BNCC nos currículos estaduais e municipais. Através da regulamentação curricular, estabeleceu-se os limites e as posturas adotadas nas redes de ensino.

No próximo capítulo *COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE: UM OLHAR DISCURSIVO* traço, a partir dos pressupostos foucaultianos, um olhar para a base comum, a partir de um acontecimento discursivo, que gera nos acontecimentos à sua volta, cujos efeitos constituem professores de Língua Portuguesa, que são objetivados pelas formações continuadas e em serviço.

CAPÍTULO III – COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE: UM OLHAR DISCURSIVO

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (Foucault, 2014a, p.41)

A base comum é um acontecimento cujos efeitos de sua constituição trazem as suas regras de existência à superfície dos discursos, como foi analisado no Capítulo I e no Capítulo II. Incluo, assim, a base nacional comum como um acontecimento discursivo, cuja singularidade surge num momento de irrupção histórica, numa perspectiva descontínua, envolto de uma finitude de sequências discursivas, porém correlacionando-se com outros enunciados, no âmbito jurídico, econômico, social, entre outros. Desse modo, apoio-me em Foucault (2000) ao discutir acerca das regras de construção do enunciado ao questionar “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2000, p. 31).

Ao analisar o componente curricular de Língua Portuguesa, pretendo compreender os efeitos de sentido do objeto base comum, ao voltar-se para o ensino da língua nacional, ao se estabelecer nos enunciados da BNCC. Para que a implementação de uma base comum seja exitosa, é importante compreender a base como um acontecimento discursivo que gera novas práticas e novos discursos para reafirmá-la como uma verdade constituída, no campo jurídico e no campo das práticas pedagógicas. Dessarte, tracei alguns pontos acerca da formação continuada dos professores, a partir da BNCC, além de uma breve análise teórica, grosso modo, do ensino do componente de Língua Portuguesa.

3.1 O acontecimento discursivo na base comum

Ao me referir ao objeto base comum em 2018, no campo jurídico e no campo das práticas pedagógicas, estou direcionando o meu olhar para o texto instituído como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta finalizado através da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, através do Conselho Nacional de Educação, conjuntamente com o Ministério da Educação e a Secretaria Executiva. Tornou-se, assim, uma verdade constituída, através do Diário Oficial da União, em 18 de dezembro de 2018, na Edição 242, Seção 1, página 120, de modo a completar o conjunto constituído da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, reafirmando a norma de constituição da base de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Como já foi explanado nos capítulos anteriores, a partir da construção desse documento que se coloca como base comum, houve adaptações de leis, bem como a construção de textos normativos para que seu adentrar no campo educacional fosse validado como texto norteador, principalmente como norma. Ao mesmo tempo, não posso me esquecer de rememorar que as práticas discursivas e/ou demais práticas dos campos educacional, jurídico, psicológico, social, entre outros campos, que atravessam o documento, formaram e, ainda, formam esse objeto base comum. Se se tratar de um procedimento interno do objeto discursivo base comum, ao fazer a minha reflexão, tais enunciados desses campos citados acima fazem parte do que chamamos de *comentário*, pois permitem que haja ditos sobre a base comum e, para além, auxiliando-o a ser realizado e a manter-se no controle de sua condição de existência.

Se a verdade é uma construção histórica a partir das relações de poder, a produção do discurso da base comum também foi “controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (Foucault, 2012, p.08) e, nesse ponto, adentraremos os enunciados da própria BNCC e dos documentos que se alinham com esse discurso impositivo acerca das aprendizagens.

3.2 A formação continuada e em serviço¹⁶ dos professores de Língua Portuguesa, a partir da implementação da BNCC

Frente às novas diretrizes curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discuto os jogos de saber/poder instaurados em diferentes enunciados que trabalham a temática de valorização do saber docente, mas que impõe ao sujeito professor uma atuação diante da implementação e da aplicação da BNCC nas instituições educacionais. A Base Nacional Comum Curricular ainda é um tema novo para a formação inicial dos professores do Brasil, mas que, em serviço, principalmente no que diz respeito à rede pública, sua maior preocupação ao implementar tal documento, direciona-se para o fazer docente, isto é, à aplicabilidade desse documento, a partir dos norteadores, que são as competências e as habilidades.

A BNCC é um acontecimento discursivo, cuja emergência na história se justifica pela complexidade do reordenamento das práticas pedagógicas dos sujeitos professores nas

¹⁶ Estabeleço uma diferença entre formação continuada e formação em serviço. A formação continuada engloba o ato de estudar em espaços acadêmicos ou espaços disponibilizados pelas secretarias de educação, conforme as necessidades do cursista ou da própria rede de ensino. A formação em serviço é um momento de formação no ambiente escolar, advindo da necessidade de compreender, principalmente, os processos de ensino-aprendizagem ou de conhecimentos vários necessários para o êxito das relações humanas.

instituições educacionais de todo o país, além de compor o dispositivo¹⁷ educacional, ou seja, numa rede conectiva de outros acontecimentos, que regulam a educação brasileira. Um ponto fundamental é pensar como o processo de ensino-aprendizagem se modifica, conforme as políticas públicas, principalmente no fazer docente do professor de Língua Portuguesa.

É importante lembrar que o meu objeto de estudo é a base nacional comum e como ela constitui os sujeitos professores de Língua Portuguesa e como eles se veem como constructo desse processo de constituição de sujeitos, a partir dos jogos de verdade instituídos por uma ordem discursiva. Assim, eu preciso problematizar como é construído esse sujeito no documento e como foram engendradas as competências e as habilidades que constituem as práticas docentes, nas minúcias dos enunciados.

O componente curricular de Língua Portuguesa situa-se na área das Linguagens. O que “diz”, nesse lugar, sobre o sujeito professor, mas também acerca do sujeito aluno esperado para as instituições educacionais brasileiras?

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (Brasil, 2018a, p.63)

A partir das aprendizagens esperadas, são traçados os caminhos do ensino. O ensino de Língua Portuguesa participa de um movimento de práticas de linguagens diversificadas, que serão vivenciadas desde a Etapa Educação Infantil. É importante ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa sempre esteve num lugar de privilégio no ambiente escolar, inclusive nos debates que envolvem as avaliações nacionais mais focadas nos índices de qualidade das aprendizagens. Nesse lugar do documento BNCC, ela encontra-se associada a outras linguagens, dividindo o seu espaço. E qual seria a justificativa para esse engendramento com os demais componentes citados acima?

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (Brasil, 2018a, p.63)

¹⁷ O conceito de dispositivo nesta tese está associado ao conceito dado por Foucault em *Sobre a história da Sexualidade* no livro *Microfísica do poder*.

O sujeito aluno é visto em uma sociedade que vivencia as mudanças constantes, por isso a adjetivação de “linguagens dinâmicas” e, provavelmente, mutantes, pela característica do que foi elencado como “constante transformação”. A linguagem corporal e da multiculturalidade passam a compor, de forma normativa, esse lugar das linguagens humanas. Com base nesse excerto, há uma abertura para compreender a tarefa árdua de adaptação das práticas pedagógicas dos professores da rede pública e do documento norteador das formações continuadas para a implementação da BNCC.

Se analiso a nova ordem a partir dos documentos regulamentares, tenho a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no artigo 17, que institui a BNCC como documento primeiro para a adequação das formações inicial e continuada. Corroborando a normativa do Conselho Nacional de Educação, a BNCC (2018) aponta a União como revisora de tais modalidades de formações:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (Brasil, 2018a, p.21)

Entretanto, na construção do documento, não se considera a realidade vivenciada pelos professores que são da rede pública de ensino, com as cargas horárias que, geralmente, comprometem o seu retorno para formações nas universidades. Desse modo, a responsabilidade da formação continuada é repassada ao próprio professor ou às redes de ensino públicas do país, que empregam boa parte dos profissionais licenciados.

Esse sujeito professor de Língua Portuguesa pensado para a BNCC está envolto de documentos curriculares e de orientações que o direcionam para o movimento das tecnologias digitais, associadas aos currículos locais. No primeiro parágrafo acerca do componente de Língua Portuguesa, há este destaque:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (Brasil, 2018a, p. 67)

Qual é o efeito de sentido do dispositivo educacional, cujos elementos heterogêneos - instituições, regulamentos, diretrizes, currículo, políticas educacionais, entre outros - pode trazer uma nova racionalidade para este momento histórico, que é a educação atrelada às tecnologias? Se o dispositivo responde a uma urgência, provavelmente, dá-se através dos métodos de ensino na escola, haja vista que um dos ambientes que menos transformou-se numa rede histórica foi a escola, que se manteve e se mantém, ainda, numa perspectiva mais tradicionalista.

A tarefa do sujeito professor amplia-se, já que, além de considerar questões da linguagem, das quais já estava adaptado, tais como os gêneros textuais/discursivos¹⁸, as questões gramaticais, interpretativas, entre outros, ainda deverá preocupar-se com as multisssemioses e suas facetas através das mídias associadas à *internet*.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (Brasil, 2018a, p.69)

Através desse excerto, há o efeito de sentido imposto ao sujeito professor de ver-se como um objeto para si mesmo, propondo-se a pensar sobre si, mas como um sujeito que realiza uma atividade consigo, numa perspectiva de controle. Há um regime de verdade que institui o sujeito professor como ser capaz de auxiliar o estudante a aprender as habilidades essenciais do componente curricular de Língua Portuguesa, a partir de competências que não eram de sua responsabilidade antes da BNCC. Não posso me esquecer de que, há pouco tempo na história do presente educacional, o uso de tecnologias pelo estudante, como celular, era proibido e normatizado pelos regimentos escolares¹⁹ ou até mesmo por leis instituídas pelas câmaras municipais e/ou estaduais pelo/no Brasil.

Nesse sentido, quais são as formações designadas ao professor? Há propostas em universidades, principalmente dos institutos federais, em preocupar-se com as tecnologias educacionais no âmbito escolar, disponibilizando especializações destinadas a professores de todas as etapas de ensino. Entretanto, a quantidade de vagas, a carga horária do professor e o horário de tais especializações inviabilizam a presença para a formação de boa parte dos

¹⁸ Nesse ponto do texto, mantereí o conceito de gêneros textuais e gêneros discursivos como algo semelhante, que considera o uso e a forma do texto.

¹⁹ Algumas redes de ensino e uma quantidade relevante de escolas particulares ainda mantêm leis que estabelecem a proibição do uso de celulares nas instituições educacionais.

professores. Outro ponto fundamental é a carga horária do próprio curso que se alonga por mais de um ano de participação efetiva. Se, por essa faceta das formações continuadas, há empecilhos com a participação, então, como estão as formações continuadas e em serviço em Senador Canedo?

Após a implementação da BNCC e da aprovação de uso da proposta do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) em Senador Canedo, em 2021, houve investimento nas redes de *internet* das instituições educacionais, através do Projeto do Governo Federal, chamado Educação Conectada. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo investiu em uma coordenadoria de Tecnologia de Informação e uma Gerência em Tecnologia Educacional. Também como forma de investimento, foram comprados computadores chamados *Chromebooks* para o uso das ferramentas colaborativas do Google e demais ferramentas necessárias para a sala de aula. Esse Plano de Ação Municipal assenta-se na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o artigo 17, parágrafo 2º, cujo texto prevê que “para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino” (Brasil, 2018a, p.13). No entanto, a implementação e a utilização das ferramentas tecnológicas não foram estipuladas na resolução, além de não haver a especificação acerca das formações continuadas aos professores em exercício.

Um ponto que deve ser levado em consideração é que as tecnologias, além de uma ferramenta, devem associar-se às práticas pedagógicas do sujeito professor. Todavia, no que tange a rede municipal de ensino de Senador Canedo, percebo que ainda há uma falta de conexão entre a equipe de tecnologia educacional e a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Há dificuldades, entre os “departamentos da Semec”, em atuar de forma colaborativa. Nesse momento da escrita, há um esforço em alinhar os trabalhos de colaboração entre os profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, já que as avaliações internas de monitoramento da aprendizagem têm uma força potencial nesse engendramento, a fim de fortalecer os planejamentos e evitar os gastos públicos. Mas o uso de tecnologias vai além dessa proposta. Noutro ponto, há resistências dos professores no uso do aparelho, inclusive de negar-se a receber o instrumento de trabalho, assinando um termo de desistência da máquina.

Quero deixar bem claro que eu respeito a posição dos professores nesse momento da história dessa implementação, já que, historicamente, através da discursividade, os professores foram objetivados a acreditarem que as tecnologias não eram aliadas do ensino, mas uma forma de subjugar o trabalho desse professor. Outro ponto muito forte é a tradição de desvalorização

do sujeito professor diante dos baixos salários e das construções discursivas que foram construídas ao longo da história deste trabalhador.

A partir dessa discussão, as formações continuadas e em serviço continuam apontando para o uso da tecnologia como ferramenta de apoio para a prática docente, mas o seu uso deve ser constantemente questionado e repensado, bem como as práticas discursivas disseminadas pela mídia e pela sociedade, que aceitam como verdade a incompetência tecnológica do professor, tal como diz Foucault (2004) acerca das práticas discursivas e não discursivas que são responsáveis pela constituição do sujeito. As tecnologias aliadas ao trabalho do professor não podem perpetuar e reforçar o trabalho docente como salvador dos problemas sociais do Brasil, como diria Albuquerque Júnior ([20--], p. 7) “parecemos acreditar que a educação escolar resolveria os problemas sociais, os problemas políticos, os problemas de cunho moral e ético pelos quais passamos”.

Num processo de pensar o professor como o responsável pela não aprendizagem do estudante, Shiroma *et al.* (2017) fala acerca de um momento histórico de “reconversão docente” ditados por planos nacionais de melhoria da qualidade da educação, a partir da reflexão-ação do professor na sua prática docente, evidentes em documentos do final do século XX, que atuavam como desqualificadores do sujeito professor.

(...) a reconversão docente foi impulsionada por discursos e práticas que, na virada do milênio, tentaram denegrir a imagem do professor supondo-se seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI. (...) foi necessário apresentá-lo como incompetente, desqualificado e torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência e dos que ele forma. (Shiroma *et al.*, 2017, p.23).

No momento de implementação da BNCC o *Movimento pela Base Nacional Comum* envia às redes de ensino no Brasil os *Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC* (Brasil, 2019b), subdivididos em oito tópicos:

1) não deve ser um evento único ou isolado; 2) é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática; 3) deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas; 4) deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional; 5) deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática; 6) deve ensinar o professor a refletir sobre sua prática; 7) deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado; 8) deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação. (Brasil, 2019b)

Na citação do Movimento pela Base, eram oito os critérios relevantes para as formações alinhadas ao projeto de implementação da BNCC. Todavia, faltam formações continuadas de relevância que trabalhem as práticas pedagógicas e as tecnologias educacionais como questões que valorizem o sujeito professor, sem desqualificá-lo, convocando-o para fazer parte dos debates acerca do uso das ferramentas. É válido lembrar que o sujeito professor pensado para a educação brasileira transborda práticas de ensino para o sujeito estudante pensado pela BNCC, tendo a recíproca um valor de verdade, já que é através das práticas docentes em sala de aula, que compreendemos como os estudantes aprendem. Outro ponto é compreender que, através das diversidades de cada ambiente educacional, são traçados planos de ação que melhor se adaptam, a fim de garantir aprendizagem de cada estudante.

Entretanto, o que a BNCC e/ou os documentos de implementação direcionam acerca da formação dos professores de Língua Portuguesa, no que toca às teorias de ensino-aprendizagem desse componente curricular? No próximo subtítulo, abordarei alguns pontos de reflexão sobre esta temática.

3.3 O foco teórico do componente Língua Portuguesa, nos Anos Finais.

Iniciarei esta parte do capítulo com uma indagação em relação ao ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais, a partir dos enunciados da BNCC: o que se encontra no verdadeiro do discurso educacional para o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular?

Se eu pensar o procedimento de rarefação dos discursos que constituem os sujeitos que enunciam (Foucault, 2012, p.35), na primeira versão da BNCC, Renato Janine Ribeiro²⁰, ministro da educação no governo Dilma, inicia o seu texto de abertura ao dizer que “A base é a base (...) para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (Brasil, 2015a). É importante ressaltar que ele não é uma figura qualquer, já que, para assumir o cargo de ministro da educação, há em torno de sua formação e atuação educacional estudos de filosofia política, ética, entre outros temas pertinentes ao campo da filosofia. O seu pronunciamento é validado pela sua formação, pela sua posição de sujeito que fala, a partir de um lugar privilegiado, de modo a instigar os leitores do campo educacional à consulta pública

²⁰ Renato Janine Ribeiro, ministro da educação no governo Dilma, de 06 de abril de 2015 a 30 de setembro do mesmo ano, formado em filosofia e professor de áreas afins, na Universidade de São Paulo, fez mestrado em Sorbonne e doutorado na USP.

do texto inicial. Além do ministro, foram apontados os sujeitos técnico-políticos da construção dessa versão inicial da base.

Na primeira versão, após serem elencados os objetivos da área das Linguagens, são traçados os objetivos de aprendizagem do componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais, organizados já num sistema alfanumérico e divididos pelas práticas de linguagem: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação. Todavia, nessa versão, ainda não se tocava nos conceitos de habilidades e competências para o ensino de Língua Portuguesa.

Já na segunda versão, revista, datada de abril de 2016, cujo ministro era Aloizio Mercadante, além dos sujeitos técnico-políticos, houve um cuidado em expor os profissionais qualificados para cada componente curricular desenvolvido na BNCC, que receberam o nome de *Equipe de assessores e especialistas*, em que todos os nomes foram escritos, separando-os por blocos: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Desses professores assessores e especialistas, alguns de universidades públicas, federal e estadual, bem como professores que representavam entidades, Undime e Consed. É fundamental lembrar que o currículo de Língua Portuguesa foi bem articulado entre os especialistas, já que tinha um padrão organizacional do currículo, desde os anos iniciais ao texto do ensino médio.

Ao pensar nessa rarefação dos discursos que constituem os sujeitos que enunciam, percebi o cuidado do Ministério da Educação em agradecer aos especialistas pareceristas da primeira versão, cuja posição-sujeito, de professores universitários, convalidaram a proposta educacional. É a égide do currículo de Língua Portuguesa adentrando o verdadeiro do discurso educacional. Temos os professores: Ana Maria de Mattos Guimarães da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Maria Cristina Rigoni Costa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Marcos Araújo Bagno da Universidade de Brasília, Sírio Possenti, professor da Universidade Estadual de Campinas e Delaine Cafiero Bicalho, professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

A partir da interferência desses pareceristas é percebido mudanças, uma vez que as práticas passam a ser práticas de linguagem, leitura, escrita e oralidade, e o que se chamavam de práticas, passaram a ser campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo literário, campo político-cidadão e campo investigativo. Ainda como na primeira versão, os objetivos de aprendizagem se mantêm e se organizam nos quatro eixos: leitura, escrita, oralidade/sinalização

e conhecimento sobre a língua e a norma padrão, mas com um olhar atento para a variação linguística, associados aos gêneros que circulam nesses campos de atuação.

As práticas de linguagem são formas de atuação social, por meio das quais os sujeitos interagem entre si e convivem no mundo social. A atuação social pode ocorrer tanto de forma transformadora (quando repensamos as estruturas e as desigualdades sociais que se dão pela linguagem), quanto de forma reprodutora (quando repetimos ações de forma acrítica). Daí a importância de situar os discursos, evidenciando a não neutralidade das nossas escolhas, quando escrevemos ou falamos. (Brasil, 2016a, p.92)

Noutro ponto, ao assumir em seu enunciado a perspectiva de progressão das aprendizagens, abrem-se as portas para o adentrar dos conceitos de habilidades e competências, já que “assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.” (Brasil, 2016a, p. 329)

Em relação à terceira versão, acreditei por alguns meses, que essa seria a versão final, já que algumas obras didáticas foram criadas e comercializadas a partir dos conceitos e propostas das áreas de conhecimento da BNCC. É nessa versão que os termos habilidades e competências passam a ser presentes no discurso educacional, ao deixar de lado a expressão “objetivos de aprendizagem”. A partir dessa versão, o texto é a unidade de trabalho central do ensino de Língua Portuguesa e alguns pontos começam a ser mais explícitos diante da perspectiva teórica adotada.

Nesse espaço de debate, eu pretendo focalizar o meu olhar para a perspectiva enunciativo-discursiva. Ao fazer essa explanação sobre as versões da BNCC, primeira, segunda, terceira e, posteriormente, a quarta (final), observo um desdobramento mais aprofundado de conceitos que já foram enunciados no documento referência, anterior, que é o PCN, ou seja, Parâmetro Curricular Nacional, já que, a partir desse documento, o ensino de Língua Portuguesa recebeu contribuições da teoria do discurso, conforme Gregolin (2007).

É importante ressaltar que parte dos professores de Língua Portuguesa não questiona os conceitos imbricados nos Guias Curriculares, nos documentos educacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. É uma observação que faço, já que participo de reuniões em instituições educacionais e tenho, também, a oportunidade de encontrar com meus colegas de trabalho do mesmo componente de ensino e de conversar com eles de modo informal. No entanto, como foi dito no subtítulo anterior, as formações continuadas não são acessíveis para uma boa parcela dos professores, uma vez que a carga

horária de trabalho e a oferta de cursos que atendam a esse assunto são obstáculos reais na vida cotidiana dos trabalhadores da educação, e, nesse caso, dos professores de Língua Portuguesa. Se fizermos uma busca por cursos *lato sensu* que atendam a esta temática, para as proximidades de Senador Canedo ou *on-line*, haverá uma rarefação de ofertas.

Nesse questionar a BNCC e seus pressupostos teóricos, iniciarei a apontar a perspectiva de linguagem da base, que, conforme o próprio *corpus* de análise, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, chancelada pela equipe de especialistas da versão final. No texto da base, ao explicitar sobre a linguagem, rememora-se o uso da perspectiva da linguagem nos escritos do PCN:

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” (Brasil, 1998, p. 20). (Brasil, 2018a, p.67)

A citação direta da BNCC estabelece um diálogo com a citação do texto dos PCNs, que evidencia a perspectiva de linguagem, sendo enunciativa-discursiva e aponta-se o processo de interlocução, realizado nas práticas sociais de uma sociedade em um momento histórico. Ao centrar a proposta no texto, fala-se de relacionar os textos e seus contextos de produção. Acerca dessa centralidade, darei destaque no próximo subitem.

Os enunciados acerca do componente de Língua Portuguesa na BNCC, no item 4.1.1., na página 67 falam sobre a importância de uma atualização do componente de Língua Portuguesa diante dos documentos e orientadores curriculares das últimas décadas, no que se refere, principalmente, às práticas de linguagem.

Trago para esse desencadear de ideias sobre a perspectiva da linguagem a autora Di Fanti (2016), que, ao debater acerca da teoria da linguagem numa concepção dialógica, adentra a concepção de linguagem em Bakhtin ou melhor, do círculo de Bakhtin, uma vez que a interação é necessária, a fim de que os signos se instaurem ideológico e dialogicamente, a partir de gêneros discursivos, em situações, cujo processo é concreto. Já que o signo existe apenas em circulação, as práticas de linguagem, em que há a interferência do humano, constituem a linguagem, sendo a palavra o fenômeno ideológico por excelência.

Outro ponto fundamental é o aspecto acerca da palavra em Volóchinov (2018, p. 181), em que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”, porque não ouvimos as palavras, mas uma valoração ideológica e/ou do cotidiano, ou seja, num

contexto ideológico. Ainda nessa reflexão há uma amarração muito importante: a noção de dialogismo, que exige uma atitude responsiva dos interlocutores. É a partir dessa atitude responsiva, de considerar a compreensão entre os sujeitos que se desencadeiam outros enunciados, portanto, um sistema não neutro, mas sim enunciativo-discursivo.

Outro ponto de atenção do componente de Língua Portuguesa na BNCC é o diálogo constante com o que chamamos de “gêneros do discurso/gêneros textuais”:

(...) na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (Brasil, 2018a, p. 75)

É perceptível a mesclagem de determinadas teorias da educação linguística no texto norteador e oficial. O que chamamos de comentário é fundamental para compreendermos que alguns autores passam a ter suas obras citadas, de modo a trazer o verdadeiro para o campo educacional. Entretanto, os comentadores, ao trazerem abordagem filosóficas para o ensino, trazem com tais teorias as adaptações para o ato de ensinar. São essas adaptações que passam a vigorar como teorias nos livros didáticos e em formações aos professores.

Acerca desses comentários, no próximo subtópico, concentrei-me nos efeitos de sentido acerca do “texto”, centralidade da proposta de Língua Portuguesa, apontando alguns pesquisadores desta área para discutirmos os enunciados que compõem a base comum.

3.4 Os efeitos de sentido acerca do “texto” no componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC

Quero ressaltar que o meu objeto base comum será analisado, nesse tópico, através do componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC, que é o enunciado norteador dos currículos em todo território nacional. Nesse sentido, eu me proponho a pensar sobre o que é o texto, já que ocupa a centralidade na proposta de Língua Portuguesa, enunciado na BNCC.

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

A partir deste excerto, tracei proximidades de escolhas teóricas de alguns autores da área linguística, já que, muitas vezes, como professora, não questionei as palavras dos documentos norteadores da Educação. Aliás, parecia-me óbvio que os criadores de tais propostas fossem dotados de um conhecimento grandioso das perspectivas teóricas que atravessavam o ensino de Língua Portuguesa e isso me confortava. Quantas vezes não repetimos ideias sem termos certeza do que aquilo diz?

Todavia, aprender teorias da área de Letras, durante a minha fase de mestrado, foi-me um acontecimento tão surpreendente, pois eu era uma professora do ensino fundamental que não conhecia mais do que as mais recentes teorias, a partir dos livros didáticos e de seus cursos de divulgação. O contato com os livros didáticos e seus autores, através dos cursos ofertados pelas editoras, traziam-nos e trazem as novidades para o ato de ensinar na escola básica, na escola da periferia. Foi intensa a comparação feita por mim, a partir do meu envolvimento com as teorias de ensino de Língua Portuguesa no mestrado, e passei a questionar o que os livros didáticos e seus autores nos ofertavam!

Percebi que muitas teorias aprendidas na faculdade não eram mais ensinadas aos novos professores. Havia outros olhares e novas ideias a circularem pela academia e que, talvez, jamais, fossem me alcançar, se eu simplesmente estivesse nas minhas aulas de Língua Portuguesa na escola da cidade em que trabalho. Ao mesmo tempo em que era fantástico cruzar essa linha da invisibilidade ou até mesmo a linha dos limites de conhecimento de um professor do fundamental, sentia-me frustrada por não conseguir auxiliar os meus colegas a debatermos sobre o que estava sendo pesquisado nas universidades para ensino de Língua Portuguesa. Todavia, eu sentia que me distanciava dos meus colegas de profissão da rede de ensino, pois me viam como alguém que detém o conhecimento máximo de ensino da Língua Portuguesa, o que, para mim, não é uma verdade estabelecida, já que tenho muitas dúvidas e elas me levam a pesquisar e a me envolver cada vez mais, sempre em busca de uma compreensão de como as teorias de ensino são estabelecidas para um processo de ensino e aprendizagem. Qual seria, então, o meu lugar nesta ordem do ensino de Língua Portuguesa, já que, conforme Foucault (2014, p. 20) “os discursos eles mesmos que exercem o seu próprio controle”?

Ao ler o novo documento que chegava para todo o sistema nacional de ensino, deparei-me com a proposta que diz ser o “texto” a unidade central de trabalho da Língua Portuguesa, numa perspectiva enunciativo-discursiva. Discuti, grosso modo, neste breve espaço, acerca do conceito de texto, a partir de alguns autores, por se tratar de um ponto central na BNCC e que implica em pensar as formações continuadas durante os últimos governos até a implementação do texto norteador.

Utilizei um conceito desenvolvido por Foucault (2014a, p.20-25), cunhado por “comentário”, isto é, um “procedimento interno de controle e delimitação”, em que discursos se estabelecem numa posição antes não pensada e que passam a ser discutidos, debatidos, recontados e transformados. Tais “ditos” mantêm-se numa posição de debate constante, distanciando-se, de certo modo, do conceito, que chamamos “original”. E qual a importância do “comentário” para o que irei discutir sobre o “texto”? Quero dizer que, ao surgir o documento escrito por Bakhtin sobre texto, numa perspectiva filosófica, suscitou-se um processo de discussão em torno de texto na linguística. É importante lembrar que vários autores já discutiam o assunto “texto” e criavam as suas próprias teorias de funcionamento e de uso. Com o aparecimento desses escritos de Bakhtin e de outros estudos de seus companheiros como Volóchinov e Medvedev, acerca da filosofia da linguagem e do uso social da língua, autores brasileiros que debatiam o ensino de Língua Portuguesa, a partir desses estudos, construíram novas perspectivas acerca do texto, ou seja, “comentários” acerca da teoria bakhtiniana, deslocando os conceitos e trazendo ideias novas para o ensino. Há uma mesclagem de teorias do texto de vários autores nos documentos que orientaram os currículos nacionais. São os comentários ganhando espaço num lugar que define o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Trouxe alguns autores e alguns pontos para debate.

Ao fazer uma análise dos enunciados da BNCC, há ditos que assumem adotar a mesma perspectiva de linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCN, o texto é a manifestação linguística do discurso e a sua totalidade é significativa, tanto em sua manifestação oral quanto escrita. Todavia, nos PCNs, o texto só pode ser compreendido como uma unidade significativa quando possui textualidade, através das relações de coesão e de coerência. Há uma aproximação com os estudos sobre texto de Marcuschi, ao traçar pontos importantes da Linguística Textual:

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível pragmático da produção de sentido do plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por outro lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Marcuschi, 2012, p.33)

Em relação à colaboração dos estudos discursivos, nos PCNs, adota-se a noção do conceito de intertextualidade²¹, em que todos os discursos se relacionam de alguma forma com outros discursos que já foram produzidos. É uma reescrita elaborada, a partir da leitura de Kristeva (1974) da obra bakhtiniana.

Noutro ponto, há uma aproximação com o ensino de gêneros discursivos, pois nesse referencial curricular, ao discorrer sobre os textos, estabelece-se que se encontram em determinados gêneros, com enunciados relativamente estáveis e disponíveis na cultura, aproximando-se do estudo de Bakhtin. Algo importante a se dizer é que Bakhtin discorreu sobre o uso de determinados gêneros, enquanto algumas teorias que dizem embasar nesse autor, traçam formas textuais, a partir do que se percebeu acerca do uso, para que fossem ensinados nas instituições educacionais. No ensino do Brasil, acerca de gêneros textuais ou gêneros discursivos, há uma confusão conceitual, diante das linhas de pesquisa linguística dos cursos de Letras, mas também ocasionados pelos livros didáticos ou textos científicos, que estabelecem interpretações, cuja aproximação com o ensino, dá-se de forma distorcida da leitura do texto original.

Entre professores pesquisadores do Ensino Superior, em especial aqueles voltados para a fomentação de reflexões sobre o ensino de língua, houve certa profusão teórica, refletida em ampla produção de livros e artigos acadêmicos e didáticos sobre “gênero discursivo”, “gênero textual” e “tipologia textual”, pensados a partir de diversas perspectivas e disciplinas (Linguística Textual, Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, entre outras). Nessas produções, não há um consenso entre esses conceitos, e, a depender da disciplina de estudo, gênero textual e gênero discursivo foram, constantemente, tratados como equivalentes. Os estudos de gêneros do discurso no Brasil têm uma diversidade conceitual e terminológica advindos de diferentes correntes teóricas que resultaram em uma concepção não hegemônica do conceito de gênero do discurso, com diferentes interpretações e apropriação dessa noção pelos estudiosos. (Figueira-Borges; Bonvino Stafuzza; Alves Fernandes, 2022, p.05)

Claramente, Figueira-Borges, Bonvino Stafuzza e Alves Fernandes descrevem, a partir de um olhar discursivo, as apropriações teóricas e a diversidade teórica acerca de gênero discursivo/gênero textual, por meio de diversas perspectivas linguísticas. Para um professor do ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, é um bombardeio de conceitos que se posicionam como imprescindíveis a serem ensinados, já que se encontram como obrigatórios nos textos norteadores. Isso me faz reafirmar sobre a importância da formação continuada,

²¹ O conceito de intertextualidade não é de Bakhtin, mas sim de Kristeva (1974), que o criou a partir de sua leitura de *Problemas da Poética de Dostoiévski*, que é uma obra de Bakhtin (2013). Mais uma vez, a força do “comentário” de Foucault (2014)

principalmente ofertada pelas universidades do Brasil, cujos professores universitários teriam a maior clareza sobre esta diversidade conceitual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (Brasil, 1997, p.18), todo o texto tem uma organização pautada nos gêneros, que são enunciados relativamente estáveis, numa cultura e caracterizam-se por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. É válido ressaltar que o termo gênero, para esse documento oficial, é demarcado como um termo proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly. Conforme Dias *et al* (2011, p.146-147), se, para Bakhtin, os gêneros são diversos em um dado contexto social e interacional e são práticas sociocomunicativas, para Bronckart, ao agir através da linguagem, exige-se uma mobilização dos gêneros de texto, ou seja, o objeto de análise não é o gênero, mas sim o texto e sua organização interna, de infraestrutura, de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.

As três camadas do folhado textual resumem-se da seguinte forma: a infraestrutura geral do texto, considerada por Bronckart como o nível mais profundo, constitui-se pelo plano geral – organização do conteúdo temático; pelas articulações entre tipos de discurso; pelas articulações entre tipos e sequências. Essa primeira camada constitui uma releitura de Adam (1993), uma vez que Bronckart retoma as sequências textuais, mas atribui a elas estatuto discursivo. Por sua vez, os mecanismos de textualização, considerados de nível intermediário, são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, que se explicita por meio de organizadores textuais. Essa explicitação ocorre por meio dos mecanismos de conexão e de coesão. Já os mecanismos enunciativos, de nível superficial, são os responsáveis pela manutenção da coerência pragmática do texto, explicitando posicionamentos enunciativos como a inserção de vozes nos textos, as modalizações. Em uma análise rápida, é possível perceber que os dois primeiros conceitos que sustentam o folhado textual ancoram-se em concepções originárias da Linguística Textual e da Gramática Tradicional, o que explica o fato de os seguidores do Interacionismo sócio-discursivo adotarem a nomenclatura “Gêneros de Texto”, diferentemente de Bakhtin. (Dias *et al*, 2011, p. 147)

Além disso, os PCNs trazem a importância de gênero como objeto de ensino da língua, mas também a sua diversidade como característica da heterogeneidade de situações sociais, como resposta às exigências práticas da vida, para a participação plena de uma sociedade letrada.

A BNCC reconhece, assim como nos PCNs, “o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018a, p.87). Além disso, o texto ganha a centralidade por pertencer a um gênero discursivo, em determinada esfera/campos de atividade por envolver a mobilização em favor das capacidades de leitura, escuta, produção e tratamento da linguagem, em várias mídias e semioses, com o intuito de ampliar a participação em práticas de diferentes esferas/atividades humanas. De acordo com a BNCC, os gêneros

discursivos/gêneros textuais estão relativamente conhecidos pelos professores na escola. Atualmente, os livros didáticos trazem os gêneros discursivos/textuais como pontos fundamentais, já que na BNCC, em Língua Portuguesa, há uso dos termos “campos de atuação”, “objeto de conhecimento” e “práticas de linguagem”. É no ponto dos campos de atuação, ou seja, do uso²², que há as sugestões dos gêneros discursivos/textuais, associadas às práticas de oralidade, escrita (produção textual), escuta e leitura, sendo que ainda há a prática de análise linguística/semiótica. Isto é evidente no excerto da BNCC ao iniciar o item 4.1 sobre a área das linguagens em que diz, que “as linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar” (Brasil, 2018a, p. 63, grifo do autor), ou seja, delimitando a posição-sujeito, estudante, e seu lugar de atuação, que é a escola. Qual é o efeito de sentido? Provavelmente, numa situação típica do mundo do trabalho, haveria pouca eficácia nessas atividades escolares, já que há uma simulação do que seria a realidade de uso dos gêneros discursivos/textuais. Haveria, possivelmente, intervenções de exemplos de situações já acontecidas para a construção e produção de um texto, tal como escrever um ofício circular a um grupo de instituições. Aquela intervenção escolar de ensino seria quase nula numa situação de trabalho real.

Ao pensar sobre o que é o texto para os PCNs e para a BNCC, há uma relação de aproximação com o conceito de gênero em Bakhtin (2016), principalmente quando se caracteriza os enunciados nos seus três elementos ao explicitar a importância das esferas ou campos de atividade humana, envolvidas pela sua historicidade num espaço social. Após a primeira versão da BNCC, o MEC instituiu um grupo de debate e análise das propostas em todas as áreas e componentes curriculares, de modo a reestruturarem o documento em uma segunda versão. Para a área de Língua Portuguesa, houve a presença de pareceristas críticos como Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina; Edleise Mendes Oliveira Santos, Universidade Federal da Bahia; Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Universidade Federal do Oeste do Paraná; Ana Maria de Mattos Guimarães, Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Maira Cristina Rigoni Costa, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Marcos Araújo Bagno, Universidade de Brasília; Sírio Possenti, Universidade Estadual de Campinas e Delaine Cafiero Bicalho, Universidade Federal de Minas Gerais. Os pareceres são abertos ao público, sendo que não há os documentos do professor Gilvan Müller de Oliveira e da professora Edleise Mendes Oliveira Santos. Ao fazer a leitura dos pareceres, compreendemos, inclusive, o viés de pesquisa dos pareceristas, se mais voltados para as pesquisas fora do âmbito de ensino de

²² Esse uso, raramente, é voltado para ações de uso reais, ou seja, do cotidiano. São, geralmente, intervenções simuladas.

línguas, ou mais voltado para a educação de modo geral, se mais voltados para o funcionamento da gramática ou para a variação linguística, entre outros aspectos. O primeiro recorte da parecerista professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes aponta o que eu já afirmava anteriormente acerca de aproximações teóricas bakhtinianas:

O que evidencio como um aspecto pouco favorável, é o fato de não haver indicativo, de forma mais direta (como nome de autores, por exemplo), da base teórica que se está assumindo no documento ao refletir sobre a linguagem. Fica implícito, em alguns momentos, por meio dos vocábulos selecionados, que as reflexões estão amparadas em uma concepção dialógica de linguagem, dentro de um viés bakhtiniano, já que se concebe a linguagem como “ação e interação”, se refere a “esferas sociais” e aos “gêneros” (discursivos ou textuais? Essa opção não fica explícita nesta parte inicial do documento). Percebo, também, uma opção pela Teoria Crítica do Letramento, quando se valoriza a participação do aluno em “práticas sociais” de uso da linguagem. E, por outro lado, evidencia-se, ainda, uma preocupação com as Tecnologias, o que nos faz inferir que há uma abordagem amparada em teorias que defendem as TICs – ou seja – Tecnologias de Informação e Comunicação. Se houve, então, opções por tais correntes teóricas, por que não apontá-las diretamente? Por que não indicar autores nucleares dessas orientações? Entendo que abordagem direta daria mais segurança aos professores que ao ler o documento procuram relacioná-lo com discussões, leituras e estudos efetivados durante sua formação (inicial ou continuada). (Brasil, 2015e, p.02-03)

Além de tudo, ela questiona o porquê de não citar as correntes teóricas, o que orienta determinados professores. Já a professora Ana Maria de Matos Guimarães faz uma crítica ao excesso de gêneros textuais/discursivos na primeira versão para os anos iniciais do Ensino Fundamental e da confusão de conceitos que dificultariam o trabalho do professor de ensinar através de um currículo tão diversificado:

Há uma grande confusão entre conceitos como os de gênero de texto e tipo de texto. Ora, fala-se em textos publicitários, características de textos instrucionais, ora em gêneros propriamente ditos. Além disso, a separação em práticas artificializadas acaba trazendo outro problema para o trabalho com gêneros. É possível detectar que agrupamentos de gêneros são colocados como a serviço de determinadas práticas. Assim, por exemplo, gêneros do domínio do argumentar aparecem quase que exclusivamente vinculados a práticas investigativas e político-cidadãs. Os do domínio do instruir e relatar estão bastante relacionados, pelo texto proposto, a práticas cotidianas, enquanto que os do narrar são considerados prioritariamente práticas artístico-literárias. Certamente a divisão em práticas trouxe essa distorção. (Brasil, 2016b, p. 09)

A professora Maria Cristina Rigoni Costa destaca a importância dos textos variados para a atuação em diferentes situações sociais, o que demarca o efeito de sentido da necessidade de manter no currículo o ensino de gêneros textuais/discursivos, associado ao ensino de um conhecimento prévio gramatical:

Assim, no detalhamento dos objetivos, seria preciso indicar aos professores a necessidade de reconhecer que os alunos já possuem uma gramática internalizada e que esse conhecimento precisa ser explorado a fim de ampliar a sua capacidade de compreensão e expressão linguística. Dessa forma, os conteúdos gramaticais não seriam supervalorizados nem desprezados, mas considerados como meios para possibilitar o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à compreensão e à produção de textos variados, que atendam às necessidades de atuação nas diferentes situações sociais. (Brasil, 2015d, p. 02)

Já a professora Delaine Cafiero Bicalho aponta a necessidade de delimitar conceitualmente, de modo mais claro o conceito de práticas e como estabelecê-las no ensino de Língua Portuguesa, além de como os gêneros textuais/discursivos atuariam nas progressões de aprendizagem. É perceptível que, com as delimitações marcadas pelos gêneros e pelas práticas discursivas/ou não, a primeira versão se diferia dos PCNs pela sua obrigatoriedade e pelo envolvimento gigantesco de pessoas a serem perguntadas acerca das aprendizagens necessárias na sua primeira versão.

Não fica claro a que se refere o termo “práticas” (que é indefinido ao longo de todo documento). Segundo o documento BNCC, “a proposição de campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar. São seis campos de atuação, a partir dos quais os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa são apresentados” (p. 39). Esses seis campos são listados como sendo: “prática da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação práticas do mundo do trabalho”, mas não há orientação de como essas práticas se articulam (ou mesmo se sobrepõem) na operacionalização do currículo. Os modos como os temas e os eixos se combinam em cada ano de escolaridade também não fica claro. A apresentação das práticas sugeridas para cada ano em forma de lista não marca como a progressão dessas práticas ao longo dos anos está prevista. Como os gêneros participam da progressão? Como a complexidade dos textos e dos temas participam da progressão? (Brasil, 2015b, p.06-07)

Ao questionar acerca da ênfase dada aos gêneros, o professor Marcos Araújo Bagno traz uma orientação e delimita o seu espaço como sociovariacionista:

O tratamento dado pela Base Nacional Comum Curricular à disciplina Língua Portuguesa não deve se limitar a estabelecer objetivos de aprendizagem que tenham como suportes apenas as teorias do gênero, do texto e do discurso, mas conceder igual espaço e rigor de apresentação aos conhecimentos linguísticos no sentido de recursos e mecanismos que fazem funcionar a gramática da língua. (Brasil, 2015c, p.09)

Em relação ao texto e aos gêneros textuais/discursivo o professor Sírio Possenti não trouxe questionamentos, mas destacou que os alunos deveriam estudar através de sua própria escrita, primeiro, para escreverem de modo mais aprimorado, a partir dos apontamentos dos professores, e, destaca a necessidade de se olhar para o ensino com base na análise linguística:

Não há quase nada sobre análise linguística, a meu ver uma das questões cruciais, se não a mais relevante de todas. Creio que o sintagma nasceu (ou se fixou, mais ou menos) com as teses de Geraldí, que atribuía a esta prática diversas funções: “corrigir” (explicando de onde vinha o “erro” – por exemplo, da variação linguística, da falta de relação biunívoca entre sons e letras etc.), apresentar formas alternativas de “dizer o mesmo” (enfim: do que usualmente se chama corrigir (ou revisar) até sofisticar um texto). E, principalmente, fazer isso a partir de textos dos alunos ou de outros (jornais, literatos, antigos etc.). Aliás, esta dimensão – ensinar (escrita) a partir das práticas (de escrita) talvez seja o que deveria ser a diretriz mais clara de todas, até porque hoje todo mundo escreve nos seus celulares... (Brasil, 2016c, p.02)

É necessário destacar que os pareceres foram fundamentais para as mudanças dos documentos de uma versão para a outra. Ao analisar as perspectivas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, conforme o conceito de comentário de Foucault (2014), os textos oriundos do entorno de Bakhtin instigaram autores pesquisadores a desenvolverem novas possibilidades de debater acerca dos gêneros discursivos/textuais como algo novo. É o que Foucault (2014) expõe sobre o comentário ao dizer que o novo está “no acontecimento de sua volta” (Foucault, 2014a, p. 25). Entretanto, nem sempre os “comentários” diferenciam gênero textual e gênero discursivo. Há autores e pesquisadores que estabelecem essas diferenças e, provavelmente, poucos professores terão a possibilidade em pesquisar tais características elementares, pela exaustão dos comentários acerca dos gêneros do discurso/textuais, o que para mim também é muito difícil, mesmo me debruçando nesta tese, de modo a traçar com maior clareza o que foi distribuído e aceito como verdade.

Já que citei como fator importante, pensar e repensar a formação de professores, é válido retornar a um momento importante no decorrer da história das formações pós implementação dos PCNS. Houve um programa nomeado de Gestar II²³, Programa de Gestão de Aprendizagem, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), através da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica, Coordenação Geral de Formação de Professores, aplicado pela Universidade de Brasília (UnB), por volta de 2011, que trouxe o ensino de gêneros aos professores da rede de ensino de Senador Canedo e para outros locais deste país. Não sei como se deu no restante do território brasileiro, mas, em Senador Canedo, foram proporcionados momentos de formação continuada aos professores, em horário de serviço, e, após esta formação, apenas os livros didáticos foram orientadores do conceito de gênero, tão complexo para o ensino, e que é, hoje, muito recorrente, chegando a se tornar, nesse jogo de forças, uma das verdades constituídas do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

²³ O curso Gestar II teve o seu material catalogado no ano de 2008, impresso e virtual, de modo que há como baixá-lo, através do *site* do Ministério da Educação e Cultura.

Ao analisar o caderno 1, destinado aos estudantes do curso, que são os professores da rede básica de Língua Portuguesa, encontram-se no Sumário “o que é um texto” e “para que focalizar o ensino em textos”. Para a autora do caderno, professora adjunta aposentada Maria Antonieta Antunes Cunha, da Universidade Federal de Minas Gerais²⁴, a linguagem é entendida como interação, em que os participantes agem uns sobre os outros, que tem uma história e atuam num contexto social e ideológico. Segundo a perspectiva teórica abordada, é nesse ato de interação que a língua se constrói e por isso não é um sistema fechado. Há uma ênfase de que o ato da linguagem nunca se repete, assim, o texto “é toda e qualquer unidade de informação, no contexto da enunciação.” (Brasil, 2008, p. 102). Já que o texto é a realização da linguagem e da língua, ensinar e aprender através de textos ampliam a competência discursiva na interlocução, que é um dos enfoques dos PCNs, documento de ensino vigente, em 2011. Todavia, não há um adentrar teórico, mais aprofundado, do que seria essa competência discursiva, no curso Gestar II. Antunes Cunha cita Bakhtin para falar da diversificação de textos e pincelar a competência discursiva pautada no uso da língua nos diversos textos orais e escritos que circulam pela sociedade.

Muitas vezes esses conceitos são uma incógnita para os professores da rede básica, e eu me incluo nessas dúvidas, já que as formações continuadas não contemplam a discussão teórica. Em Senador Canedo, em meio às discussões partidárias, a educação é um assunto muito distante, principalmente no que diz respeito às formações continuadas e aos temas que norteiam os documentos da BNCC, que se relacionam com os PCN. Então, o que seria essa competência linguística? Dias *et al* (2011), ao abordar os conceitos de gênero discursivo e textual, trazem um debate sobre as tendências teóricas que envolvem o estudo de Bakhtin e, a partir disto, chegam à conclusão que se deva considerar a diferença entre gênero textual e gênero discursivo e apontam o gênero discursivo como um norteador necessário para o processo de ensino e aprendizagem da língua, a fim de que se desenvolva a competência discursiva.

Segundo Dias *et al* (2011), a capacidade discursiva é a capacidade de mobilizar recursos de vários níveis de modo a interagir socio discursivamente. As autoras se baseiam no estudo de Baltar (2003), ao estabelecer que uma competência discursiva é necessária as escolhas de gêneros, conforme os ambientes discursivos, ao observar as suas estruturas relativamente estáveis, além de conhecer os mecanismos de textualização e enunciação, bem como a capacidade de mobilizar os conteúdos temáticos, conforme o ambiente discursivo e as posições

²⁴ Apesar de ser um curso ofertado pelo MEC, estão explícitos os nomes dos autores das obras formativas, bem como os seus locais de trabalho, cujo efeito de sentido reforça a importância do destaque do nome das universidades nestas coleções.

sujeito dos interlocutores. Sobretudo, num processo de ensino aprendizagem, Dias *et al* (2011) apontam sobre o transitar deste trabalho de ensino e aprendizagem em outros ambientes discursivos, além de perceber as divisões de vozes sociais e das instituições que as sustentam. Abaixo, no excerto da BNCC, o efeito de sentido corrobora o que foi explicitado pelas autoras acima, pois há um entrelaçar das propostas de mecanismos de textualidade e intertextualidade, numa proposta de atentar-se para as várias vozes construídas, entre textos, em um processo de interação.

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (Brasil, 2018, p.138-138)

Segundo Possenti (2011), as teorias de texto e de discurso se dividem, não se complementando, nem se equivalendo. O autor destaca pontos fundamentais tais como para a Linguística Textual, o processo de referenciação está ligado ao socio-cognitivismo, enquanto para a Análise do Discurso o olhar pende-se para os fatos históricos. O texto por sua vez, na LT, está condicionado a um campo ou esfera, conforme a sua circulação, enquanto na AD, considerar o campo é fundamental, ao observar a sua inscrição institucional. Para Possenti, é um “debate surdo”, já que considera que há poucos debates sobre o assunto. O autor vê em Bakhtin, na abordagem de gêneros, o atravessamento da estrutura interna do texto, evidenciando contribuições externas, como a questão social.

Ao partir de minha leitura, em “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica”, inserido em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) diz que o texto é uma realidade imediata, já que se relaciona com o pensamento e as vivências de um sujeito, que é um autor falante ou um escritor. Além disso, sem ele, não há objeto de pesquisa, que é o dado primário, ponto de partida nas ciências humanas como no caso desta tese. Todavia, ao apontar as relações dialógicas, não se assume pensar a partir do sistema da língua ou das relações linguísticas, pois trata-se de pensar a inter-relação e a interação entre os textos e suas condições de produção concretas, como dito anteriormente, os pensamentos e as vivências, e seus sentidos através dos confrontos. Isto quer dizer que, para que o texto seja determinado como enunciado há uma luta entre os elementos que o determinam, que são a ideia ou intenção para qual foi criado e a sua realização. Como enunciado, o texto é único e singular

para que haja sentido. É um acontecimento na fronteira de duas consciências, ou seja, entre dois sujeitos, numa relação dialógica, num ato responsivo, para a realização da compreensão entre estas duas consciências.

Começarei a amarrar os pontos desta pesquisa, já que, ao citar o texto como centralidade do currículo de Língua Portuguesa, traz o efeito de sentido de que os professores que lerão a BNCC, apossar-se-ão de tal conceito. Já demonstrei, em partes, a complexidade e as várias contribuições de áreas como a Linguística Textual. Se adentrarmos para demais análises, outras áreas linguísticas e literárias estarão presentes.

Desse modo, a BNCC assume o texto como unidade de trabalho, com base na perspectiva enunciativo-discursiva, que, de acordo com o documento “a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Brasil, 2018a, p.67). Posso dizer que o documento norteador dos currículos nacionais alinha-se em partes com a perspectiva dialógica bakhtiniana, já que, ao considerar a perspectiva enunciativo-discursiva, assume a ótica de que todo enunciado se constitui a partir de outro enunciado, isto é, ouve-se ao menos duas vozes, que é um lugar da contradição. Quando eu digo que o alinhamento é em partes, mobiliza-se um pensar acerca do contexto histórico, que caracteriza uma sociedade, a partir dos textos envolvidos neste processo dialógico.

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

O que isto quer dizer? Quero dizer que quando o enunciado é repensado num sistema da língua, apenas através do texto e sua construção, analisa-se apenas o que é material, estudando as relações dos elementos que se encontram no interior do sistema da língua portuguesa. No excerto acima, considera-se os contextos de produção, mesmo que assumo uma abordagem educacional de aprendizagens de habilidades, voltadas para uma perspectiva cognitivista. Como no recorte do texto da BNCC, há uma necessidade de reafirmar um compromisso com a quebra do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que ainda perdura, que é o ensino da gramática por ela mesma. Por isso, o texto é o centro da unidade de trabalho. O documento obrigatório, como orientador dos currículos nacionais, deve trazer, com clareza, a sua perspectiva de ensino.

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2018a, p.71)

No excerto abaixo, há um efeito de sentido de abertura, mas que já fora instituído nos PCNs, acerca da prática de reflexão, de modo a suscitar novas ações que envolvam o processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, estuda-se as potencialidades desses textos, ignorando a realidade e as vivências dos sujeitos, ao observar o contexto, unidade estudada principalmente na linguística textual.

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (Brasil, 2018a, p.78)

Koch e Elias (2014, p.63-64), numa proposta da linguística textual, consideram o contexto um “conjunto de suposições”, que se baseiam em saberes no ato da interação entre os sujeitos, ao observar o entorno sociopolítico-cultural, mas também os conhecimentos arquivados na memória dos “atores” sociais, que são mobilizados conforme a ação de aprendizagem. Se é um conjunto de suposições, conforme é conhecimento adquirido ao longo da constituição dos sujeitos que participarão deste processo de interação, os resultados serão diferentes, e, provavelmente, se a BNCC tem a sua construção atravessada pela LT e pelo Letramento Crítico e/ou demais teorias acerca do letramento, haverá um cuidado com os repertórios textuais a serem trabalhados na escola, bem como os campos de atuação diversos, já instituídos na base comum. Trago um excerto que aponta a importância da ampliação das experiências pelos estudantes.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais

permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018a, p.67-68)

Para a linguística textual, na perspectiva assumida por Koch e Elias (2014, p.10-11), num foco de interação (dialógica) de autor-texto-leitor, o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, que através dele se constituem e são constituídos. Os sentidos são operados, ou melhor, construídos, por meio das escolhas que permeiam as ações linguísticas e sociocognitivas, através da língua. Todavia, os mesmos sujeitos movem-se como atores sociais, no interior de um contexto. Há outras perspectivas de contexto, mas é importante compreender que, na análise do discurso, a perspectiva de língua, linguagem, sujeito, entre outros pontos relevantes se distanciam das autoras citadas.

Nos estudos sobre o texto, em Bakhtin (2016), os sujeitos não se posicionam como atores, mas sim de autores, cuja compreensão vai além da compreensão de um texto, pois é o encontro de duas consciências, é compreender o mundo do outro, um ato dialógico, é um conceito filosófico, que ultrapassa os limites do linguístico.

Novamente, quero ressaltar que a BNCC é um documento norteador para a construção de currículos pelo Brasil, de modo a garantir uma base nacional, neste caso de análise, de como o texto se tornará a unidade de trabalho numa perspectiva enunciativo-discursiva, em todos os documentos curriculares do Brasil. Quando eu discorro acerca de um documento curricular, eu falo sobre um documento que simulará propostas de aprendizagem no âmbito da escola, isto é, não num processo espontâneo de vida. O currículo, municipal ou estadual, é base para o planejamento do professor, ou seja, para a criação de uma proposta simulada, em sala de aula. Numa situação fora da escola, mesmo que planejada, a interação textual oral/escrita, assume caminhos incertos - apesar de que algumas situações podem ser pré-visualizadas. E o que se espera dos gêneros textuais/discursivos na escola?

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor dos desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Brasil, 2018a, p. 67)

Em Bakhtin (2016), quando o texto se torna o objeto de conhecimento, ao tentar compreendê-lo, estaremos interpretando o “reflexo de um reflexo”, já que as pistas são mínimas, apontadas dentro de um sistema da língua, pensados e repensados ao serem escritos, de modo a serem interpretados. Não é um processo apenas cognitivo, mas dialógico, responsivo,

já que há a necessidade de interpretar o texto, de um outro sujeito, autor, de modo que haja a compreensão, a partir de sua própria análise, que envolve também uma autoria, ou seja, de forma responsável. Bakhtin não pensa a linguagem para a escola, mas sim para a vida, em situações em que a vida necessita da linguagem como fazer filosófico, como forma de estabelecer vínculos ou guerras, entre outras consequências advindas do processo de interação. Numa relação dialógica, dois enunciados se confrontam num espaço de luta de sentido, ao se tocarem minimamente. Quando eu digo “enunciado”, não falo de “reflexos”, mas de algo novo, singular, que é valorado. Se se perdem as vivências, perdem-se as condições de produção desse discurso.

Ao analisar linguisticamente, há um repensar, pois a ação dialógica é inserida no sistema da língua e não na vida, desprovido da realidade e do sujeito autor. Há uma preocupação da BNCC em disseminar leituras de textos modernos, aliados à tecnologia, multissemióticos, de modo a aproximar a simulação da escola com a vida cotidiana dos estudantes. São os vários gêneros, mais que textuais, adentrando o ensino, numa perspectiva linguística outra.

Ao construir a base nacional, voltada para o ensino de Língua Portuguesa, houve um cuidado em abordar aproximações com o cotidiano do estudante fora da escola, haja vista que em determinados pontos, tais como combate aos discursos de ódio e de verificação de uma verdade, seja um ponto de encontro com a relação dialógica bakhtiniana, no ensino, não através do trato meramente linguístico, mas do trato social e linguístico ao mesmo tempo.

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. (Brasil, 2018a, p. 68)

É perceptível que há um cuidado em pensar a vida e as problematizações os discursos de pós-verdade disseminados de forma impensada ou propositalmente pensadas, inclusive, pelas tecnologias imediatas. Todavia a escola, para uma parte dos estudantes, é o espaço dos debates, das contradições e o ambiente de ensinar, mesmo que simuladamente, a repensar as opiniões cada vez mais expostas numa regra dissimulada de liberdade de expressão. Seria mais

uma competência do professor de Língua Portuguesa? É uma pergunta que se responde constantemente no espaço escolar.

Nesse momento de escrita da base é possível enxergar as contribuições de estudos que partem de conceitos e análises foucaultianas, tais como o processo de subjetivação, de verdade e de saber/poder. A BNCC é esse espaço de forças entre os comentários que surgem como as teorias mais ditas apropriadas ao ensino de Língua Portuguesa e que funda novas práticas do fazer docente.

3.5 Considerações deste capítulo

Questionar o conceito de texto na BNCC é pensar como as verdades, de acordo com o seu aporte teórico, evidenciado como “comentários”, a partir de um pensar foucaultiano, podem influenciar a produção do discurso das verdades que compõem a sala de aula, mas principalmente, as verdades que constituem os sujeitos professores e o seu ato de objetivar conhecimentos que se entrecruzam com as suas práticas sociais e discursivas. Quais são os efeitos de sentido produzidos nessas práticas discursivas e como elas se estabelecem na formação docente? Como esse sujeito é objetivado através de táticas de poder distribuídas no texto norteador dos currículos de Língua Portuguesa?

Nesse jogo de forças, num processo intrínseco de saber/poder, as teorias produzem a emergência da centralidade do texto na BNCC, com aspectos que tangenciam o pensar bakhtiniano de texto, já que, nesse jogo de forças estabelecidas na superfície da intelectualidade que afeta os conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, há um embate. E a partir da centralidade do texto, o gênero discursivo/textual surge como a grande iluminação para o aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva, o sujeito professor é marcado pela transformação histórica, que desloca a centralidade do ensino da gramática tradicional, para o ensino de gêneros discursivos/textuais. A escola fez-se o espaço da escrita por excelência e nessa irrupção os gêneros discursivos/textuais terão de ser apreendidos, mas, principalmente, ensinados pelos professores da Educação Básica, através do texto norteador dos currículos, que é a BNCC.

No Capítulo IV, *“A PRÁTICA DE SI” NOS DIZERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE DE ENSINO DE SENADOR CANEDO*, abordei as “práticas de si”, ao analisar genealogicamente os enunciados da entrevista realizada com os professores de Língua Portuguesa, diante do processo de ensino que contempla a BNCC como norteadora do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na Etapa do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO IV – “A PRÁTICA DE SI” NOS DIZERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SENADOR CANEDO

Viver em sociedade é, de toda forma, viver de maneira que seja possível agir sobre a ação um dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração. (Foucault, 2014b, p. 135, grifo do autor)

Neste capítulo, apresento uma análise discursiva que visa a pensar os modos de subjetivação, ou seja, a maneira como alguns professores de Língua Portuguesa do ensino básico de Senador Canedo se transformam em sujeito, neste caso, sujeito professor, e as práticas divisoras no interior desse mesmo sujeito, cujo processo faz dele um objeto (objetivação), a partir da superfície dos ditos da entrevista com os professores de Língua Portuguesa do município de Senador Canedo. Como esse sujeito se relaciona com as práticas de ensino e como ele se vê nesses jogos de verdade? É importante que eu ressalte que a Base Nacional Comum Curricular engendra um jogo de poder discursivo, que fora instituído em leis, mas que transita pelos jogos de verdade constituídos ao longo de uma história descontínua educacional, já que vozes dos intelectuais ecoaram ao longo do século XX para que, no início do século XXI, fossem parte de uma ordem discursiva educacional. Assim, a BNCC, em seus enunciados, objetiva/subjetiva as práticas dos professores de Língua Portuguesa no Brasil incluindo os professores de Senador Canedo, que contribuiram para a constituição do *corpus* de análise desta tese.

Neste momento, abordo as “práticas de si”²⁵ do sujeito professor, diante do processo de ensino que contempla a BNCC como norteadora do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na Etapa do Ensino Fundamental. Para tal, os depoimentos dos professores desse componente curricular trazem verdades constituídas no campo educacional, mas também as suas próprias verdades, cada um conforme a sua historicidade, num exercício de si, questionando o seu fazer pedagógico diante do processo educacional, numa dinâmica de constituição do sujeito professor, da “sala de aula” das escolas de Senador Canedo.

Neste momento da tese, traço com detalhes todos os passos para a análise discursiva de tais dizeres. Apresento o procedimento de coleta de dados e o perfil dos participantes envolvidos, bem como a análise de dados que se entrecruzam, a partir da entrevista com os professores de Língua Portuguesa de Senador Canedo, a fim de estabelecer relações que

²⁵ Envolve o conceito de governo de si, proposta foucaultiana, de como o sujeito se constitui, ao relacionar consigo e com o outro.

detalhem o “cuidado de si”, nesse processo de constituição de sujeitos professores diante da BNCC.

4.1 A pesquisa com professores de Língua Portuguesa

A escolha metodológica deste capítulo liga-se às análises de cunho genealógico, de base foucaultiana, do “*corpus* de análise”, depoimentos dos professores de Língua Portuguesa de Senador Canedo, que se encontram no Apêndice V desta tese.

Como já fora dito, a rede municipal de ensino de Senador Canedo vivencia a implementação da Base Nacional Comum Curricular desde 2015, intensificada em 2018, com a divulgação da terceira versão da BNCC, que se referia, principalmente, ao Ensino Fundamental. A partir dessa vivência, os dados coletados e analisados trazem o pensar acerca dos jogos de verdade, de como os professores de Língua Portuguesa percebem a sua constituição subjetiva e de como as práticas divisoras dentro de si, fazem-no questionar como objeto de sua própria vivência no ambiente da escola. Desse modo, haverá séries enunciativas, a partir da aproximação temática das perguntas, a fim de identificar as regularidades discursivas nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa.

Nos próximos tópicos, apresento acerca da coleta de dados e sobre o perfil dos participantes desta pesquisa. É necessário que eu explicito, também, como foi a escolha dos professores de Língua Portuguesa para a escrita desta tese.

4.2 Procedimentos de coleta de dados

O primeiro passo para pensar a coleta de dados era estabelecer uma relação entre os jogos de verdade instituídos pelo processo de implementação da BNCC, associados a enunciados do próprio documento que evidenciam uma construção do sujeito professor, ora do ponto de vista da objetivação, ora do ponto de vista da subjetivação.

As perguntas foram elaboradas com o intuito de direcionar o sujeito professor de Língua Portuguesa do município de Senador Canedo a repensarem acerca de sua própria constituição subjetiva. Arrisquei em fazer perguntas mais diretas por acreditar que os professores poderiam responder além do que foi perguntado e trazerem à tona outras indagações. Outro objetivo dessas perguntas diretas é que elas apontam para respostas mais objetivas, mas que se agregam a outras perguntas e respostas, devido a uma sutileza de repetição temática, a fim de evidenciar

enunciados sobre a “prática de si”, conforme as *Escolhas Estratégicas: o papel do professor sob a sua própria ótica; formação continuada e políticas públicas e cultura neoliberal do insucesso*.

Apesar da análise deste capítulo estar relacionado à análise genealógica, tracei *escolhas estratégicas*, numa perspectiva arqueológica e construí um conjunto de onze perguntas – Apêndice IV - a serem entregues a cada participante, com adaptações para o período pandêmico. Embora as perguntas estivessem direcionadas, conforme os meus objetivos de pesquisa, o professor entrevistado poderia respondê-las de forma livre, ou deixar de responder:

1. As perguntas seriam entregues de forma que o participante pudesse escolher a ordem das respostas. Criei um texto explicativo, nas orientações, de como responder às perguntas, de modo que as respostas não se misturassem, para que não houvesse dúvidas acerca da ordem das perguntas;
2. Houve o esclarecimento aos pesquisados de que não era necessário que se preocupassem com as contradições ou percepção de repetição, já que é uma característica para a possibilidade de análise;
3. Os depoimentos foram gravados na ordem de escolha do participante e
4. Toda a proposta estava legalmente construída, conforme as regras do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

A coleta de dados acompanhou a perspectiva dos encontros *on-line*, já que, no momento da coleta de dados, o país e o mundo se encontrava em período pandêmico, devido ao contágio de COVID-19. A modalidade à distância era a possibilidade a ser considerada, uma vez que, no método tradicional, a aproximação e a troca de materiais seriam um risco aos participantes e a mim como pesquisadora, desde que não houvesse comprometimento dos passos da pesquisa. A minha intenção era cuidar da vida, em primeiro lugar, já que estávamos em estágio inicial de vacinação no Brasil.

Ao envolver a escola pública em minha tese, descortino aos leitores a minha constituição subjetiva de trabalhadora da educação pública, mas também a minha constituição sujeito estudante da universidade pública do Brasil. Essa temática não seria possível se estivesse dissociada da minha história.

Em Senador Canedo, atuo no trabalho docente desde os anos 90. Todavia, ingressei através do concurso público em 2004, como professora de Língua Portuguesa, na antiga segunda fase do Ensino Fundamental. Essas datas são importantes, já que tive a oportunidade de conhecer vários profissionais formados em Letras, concursados ou não na rede de ensino municipal, oportunizando-me um contato mais otimista para a coleta de dados.

Em meus dois primeiros anos de estudo na pós-graduação, doutorado, na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), estive de licença aprimoramento, o que me concedeu ampliar os meus estudos na linha de pesquisa *Discurso, Sujeito e Sociedade*. Em 2019, cursei todas as disciplinas no primeiro ano, presencialmente, e, em 2020, iniciamos o ano letivo com os casos de pandemia que cresciam exponencialmente. Isso afetou os estudos de grande parte dos meus colegas de curso, já que não havia finalizado as disciplinas. Eu me senti refém do medo e da angústia, já que não sabia como dar prosseguimento em minha pesquisa. As rotinas mudaram drasticamente, para dentro de nossas casas. Continuei estudando e aprimorando os meus conhecimentos na área do discurso, participando de vários grupos de estudo e de cursos, o que me ajudou a amenizar os meus medos.

Foi o ano em que refiz o meu projeto de pesquisa, com o intuito de me agarrar à construção deste texto para aprovação no SEPPGEL. Vejo que é fundamental que eu fale desse momento, já me encontrava trancada em um quarto, com o vírus Sars Cov2, segurando-me à vida. Pensava no reencontro com os meus colegas de trabalho e em meus colegas e amigos de pós-graduação, mas também em como faria para iniciar as entrevistas, a fim de dar prosseguimento aos meus estudos discursivos. E avancei com o cronograma.

Todos os passos de coleta de dados foram pensados a partir dos protocolos de biossegurança. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Ministério da Saúde da República Federativa do Brasil, Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016 e Comunicado – 26/02/2021 SEI/MS-0019229966, foi necessário que eu considerasse o período pandêmico de Coronavírus - Covid-19 e suas variantes, haja vista o cuidado com a minha saúde e com a saúde dos pesquisados.

No início de 2021, precisei contactar a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Semecel), que hoje chama-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), de modo a explanar os objetivos da pesquisa e de obter a liberação para a realização das entrevistas com os professores, através da *Autorização para Execução de Pesquisa*. É válido ressaltar que iniciei as entrevistas com os professores, assim que fui autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFCAT, após a aprovação documental.

Assim que obtive a aprovação, iniciei os meus contatos individuais com cada professor. O primeiro passo foi enviar convites aos colegas de trabalho docente, a fim de que me respondessem positivamente a participar da minha pesquisa. Sabemos que o poder de persuasão é maior quando nos encontramos, mais próximos, fisicamente. Da lista de aproximadamente cinquenta colegas de trabalho, apenas nove se dispuseram a me ouvir e marquei momentos de

entrevista com todos através do *Google Meet*. Desses nove possíveis participantes, oito destes se dispuseram a estar comigo, via *on-line*, para que eu pudesse explicar o porquê da minha pesquisa, bem como todos os protocolos necessários para que mantivéssemos os dados em segurança.

Destaquei aos entrevistados que, após a conversa inicial, era necessário que fizessem a leitura do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e que só depois de assinado, poderia começar a responder as perguntas da entrevista. As trocas documentais ocorreriam através de *e-mail* pessoal e individual tanto do pesquisador, quanto do pesquisado, de modo que fossem resguardados os dados, a fim de que não fossem visualizados por terceiros.

A coleta de dados ocorreu em ambiente virtual, através de meu *e-mail* pessoal e o *e-mail* pessoal do pesquisado, bem como através dos *drives virtuais* de cada parte. Os entrevistados gravaram, em um aplicativo de voz de seu celular e/ou computador e, através do uso de *drive virtual*, fizeram o *upload*, ou seja, compartilharam seus áudios comigo, que fiz o *download*.

Após os compartilhamentos de gravações, enviei uma mensagem, ao avisar ao entrevistado que eu apagaria os áudios do meu *drive virtual* (nuvem), mantendo-os apenas em meu computador pessoal e de estudo. Nesse mesmo momento, aconselhei o entrevistado a apagar, também, as suas respostas, tanto do *drive*, quanto do seu aparelho de gravação.

Dos oito participantes da conversa inicial, apenas seis continuaram a fazer parte da pesquisa, já que o participante teve a liberdade de recusar a sua participação e/ou retirar o seu consentimento, caso lhe causasse desconforto emocional ou constrangimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, já que os resultados seriam tornados públicos, fossem favoráveis ou não.

De minha parte, explicitiei, que há o meu interesse em armazenar os dados, em arquivo físico e/ou digital, em banco de dados pessoal, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Desse modo, os seis participantes da pesquisa me autorizaram previamente a armazenar e a utilizar os dados para submissão de uma futura aprovação do CEP. Uma dessas justificativas foi a necessidade de manter material para estudos futuros com base na Educação Básica, principalmente, porque a BNCC é um documento normativo que está em fase de implementação e merece ser repensada e questionada acerca dos pressupostos teóricos que envolvem a Educação Brasileira.

Esses seis professores de Língua Portuguesa responderam ao questionário, que contém onze perguntas, cujo objetivo é trazer à superfície as regularidades dos ditos e não ditos. Todavia, um dos participantes teve um problema grave familiar e eu considerei ético, de minha parte, retirá-lo da pesquisa, e agradei-lhe pela sua generosidade. Desse modo, cinco

participantes responderam ao questionário, cujos perfis estão abordados no próximo subitem *Perfil dos Participantes*. Um detalhe fundamental acerca das perguntas é a inclusão da questão número doze, uma vez que, no decorrer da pesquisa, senti a necessidade de indagar acerca da perspectiva de linguagem da BNCC aos professores entrevistados. As perguntas e as respostas encontram-se no Anexo V.

4.3 Perfil dos participantes

Os participantes da pesquisa são professores da rede pública municipal de Ensino do município de Senador Canedo. Como dito acima, são cinco professores de Língua Portuguesa, concursados, porém com tempos de serviço diferentes na rede.

Três deles participaram da implementação da BNCC na rede municipal de ensino de Senador Canedo, enquanto os outros dois adentraram o serviço público no último concurso e foram convocados no ano de 2020. Essa diversidade é primordial para que eu possa analisar as percepções acerca da constituição do sujeito professor, com o foco em dois pequenos grupos: os que participaram da implementação e os que adentraram a educação pública de Senador Canedo após os trâmites normativos.

Todos os professores entrevistados que participaram da implementação são especialistas, além de serem graduados em Letras. Dos professores que entraram no último concurso, um é mestre em Letras e o outro é doutor em Letras.

Todos os participantes receberam nomes de autores da literatura, sendo eles: Machado de Assis, Charles Perrault, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Cora Coralina. Alguns escolheram seus nomes: Charles, Clarice e Cora. Lygia queria também ser Clarice, mas o nome já havia sido escolhido, enquanto Machado de Assis pediu para expor o seu nome civil. Lygia agradou-se com o seu nome e Assis descobrirá agora, ao ler este texto, que, apesar de sermos “livres”, há uma ordem que nos governa e não posso correr o risco de expô-lo ao se posicionar diante das perguntas feitas.

Nesta próxima seção, foram expostos os detalhes pelos quais ocorrerão os procedimentos de análise de dados.

4.4 Procedimentos de análise de dados

A análise de dados seguirá a proposta de interpretação genealógica, que analisa o presente, a partir das relações dos sujeitos envolvidos com BNCC e com as suas práticas educacionais, de modo a pensar a sua constituição subjetiva. O modo de investigação consiste

em analisar as formas de resistência dos sujeitos professores em relação aos preceitos da BNCC, conforme as *escolhas estratégicas*, a fim de interpretar os efeitos de sentido. Desse modo não me afastarei da riqueza da arqueologia, ao fazer uma análise do presente, através dos enunciados que compõem os *corpora* de análise, entrevista com os professores e enunciados da BNCC.

Os dados das entrevistas foram coletados através do instrumento questionário, que era um roteiro de perguntas direcionadas. Se eu for pensar a constituição do sujeito professor de Língua Portuguesa, no que diz respeito à BNCC, quais são os efeitos do real que foram produzidos, marcados e induzidos numa ordem discursiva, nas micropráticas da escola pública de Senador Canedo, legalmente aprovada no campo educacional de nosso país? Como isto constitui o sujeito professor?

Foucault (2016), em *Subjetividade e Verdade*, diz que os efeitos do real são induzidos pelos jogos de veridicção e passam pela experiência do próprio sujeito, encontrando em si a sua própria verdade. Essa função de veridicção, através desse jogo de verdade, ambienta-se, nesse caso, ao discurso educacional, associado ao engendramento histórico da BNCC. Nesta pesquisa, através das perguntas, parte dos entrevistados expuseram críticas sobre o ambiente educacional e sobre a sua própria construção de sujeito da sala de aula. É essa análise do presente com o olhar na história descontínua que iremos evidenciar o processo de constituição destes sujeitos numa determinada ordem discursiva.

Como serão evidenciadas essas verdades? Através dos depoimentos, olharemos para as regularidades discursivas e para a história de cada sujeito professor e perguntaremos a eles sobre as suas *relações com a verdade*, para a constituição de um sujeito de conhecimento; a sua *relação com o campo do poder*, para a sua constituição como sujeito que age sobre os outros e a sua *relação com a moral*, como sujeito que se constitui como agente ético.

4.4.1 *O processo de constituição de professores de Língua Portuguesa, práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade*

Não há como não considerar que a constituição dos sujeitos professores ocorra pelo e no discurso. Como se dão os discursos e essas práticas de construção deste sujeito? Ou melhor, como essas subjetividades são produzidas? Essas perguntas apontam para como o sujeito histórico torna-se aquilo que é no momento presente. Além disso, verifiquei se há uma recusa de uma construção de sujeito constituída através da BNCC e que nova subjetividade este professor tem em mente para si. Desse modo, não pude deixar de explanar sobre esse sujeito, num corpo social, que é o professor, e como ele enuncia sobre si. Assim, nos jogos de

veridicção, verifiquei esses efeitos de real sobre a objetivação e subjetivação destes professores de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Senador Canedo.

Início essa análise a partir da entrevista com os cinco professores elencados no subtópico *4.3 Perfil dos participantes*. Ao analisar os enunciados que remetem à construção histórica do professor de Língua Portuguesa da rede pública de Senador Canedo, atento-me para as seguintes categorias de análise genealógica e as possíveis *relações: com a verdade*, quando nos constituímos como sujeito de conhecimento; *com o campo de poder*, quando nos constituímos sujeitos agindo sobre os outros e, *com a moral*, quando nos constituímos como agentes éticos. Em alguns momentos, será difícil traçar essa separação, já que, conforme Foucault (2014e, p. 266-267), o conceito de governamentalidade consiste no encontro entre as técnicas de dominação, que objetivam os sujeitos, exercidas sobre os outros e as técnicas de si, que combinam a objetivação e a subjetivação, ao permitir que os sujeitos operem sobre si, com ou sem o apoio de outros para transformar-se, corpo, alma, pensamento, em algo a ser atingido eticamente.

Como dito anteriormente, as perguntas são retomadas de forma sutil com mais elementos. Desse modo, nos próximos quadros desta análise, propus aproximar as questões que se retomam a partir de *Escolhas Estratégicas* acerca de práticas divisoras no âmbito educacional: *o papel do professor sob a sua própria ótica; a formação continuada e políticas públicas e cultura neoliberal do insucesso*.

É importante salientar que a separação das relações do sujeito com sua própria história, nesta tese, é um processo metodológico genealógico de análise, a partir de três domínios: *relação com a verdade, relação com o poder e relação com a moral*, associados à arqueologia e à analítica de poder. Um mesmo fragmento discursivo encontra-se “banhado” e embaraçado nestas várias relações históricas.

4.4.1.1 Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: papel do professor sob a sua própria ótica

Aponto, a partir das perguntas do **Quadro 57**, os efeitos de sentido que sobressaem das superfícies dos enunciados da *Escolha Estratégica Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: papel do professor sob a sua própria ótica*, advindas das respostas dadas pelos professores entrevistados, que se encontram no Apêndice V.

Quadro 57 – Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: papel do professor sob a sua própria ótica

Questão 01 - Para você, qual seria o papel dos professores de Língua Portuguesa na Educação Básica?

Questão 02 - O Currículo de Língua Portuguesa, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é quem define o papel do professor no momento? Qual a sua percepção sobre isso?

Questão 05 – Para exercer a função de Professores de Língua Portuguesa é necessário ter um perfil investigativo?

[...] os professores de Língua Portuguesa tem um papel fundamental e central na educação básica. Eles são os grandes responsáveis pelas competências de leitura e escrita, argumentação e interpretação contextual e discursiva no processo de ensino aprendizagem contribuindo para a formação cultural e cidadã dos alunos. [...] (Assis, questão 01)

[...]o papel de professor de Língua Portuguesa, na educação básica é o primordial, é o principal [...] mas quando a gente confronta com a realidade esse papel do professor ele...ele muda, ele deixa de ser o principal e passa a ser o acessório [...] vai só perdendo o valor (Charles, questão 01)

[...]eu acredito que o papel do professor de Língua Portuguesa é conduzir, orientar, levar os alunos a conhecerem a assimilarem a escrita e a fazerem uma boa leitura [...] Apesar de que hoje (...) gente trabalha ética, moral respeito... Tudo isso hoje faz parte do papel do professor de Língua Portuguesa né? [...] Ensinar a ler leitura crítica e contextualizada. (Clarice, questão 01)

[...]Eu considero o papel dos professores de Língua Portuguesa algo macro, né? (...) para além de ensinar português, literatura, gramática, vai de encontro com auxiliar os estudantes a respeito da sua comunicação com o mundo (...) através da literatura, da arte, e da gramática em si, da fala e da escrita. (Lygia, questão 01)

O papel dos professores não apenas do de Língua Portuguesa, mas de qualquer outra disciplina é despertar no estudante a vontade, o interesse de pesquisar, conhecer sua língua, sua cultura, sua pátria, a natureza que o cerca, descobrir a resposta para as mais intrigantes perguntas. (Cora, questão 01)

[...] é apenas um ponto de partida uma referência institucional para respaldar o meu papel de professor não delimitando-o totalmente. (Assis, questão 02)

Hoje, depois dessa implantação que ocorreu, é sim a BNCC quem [pigarreia garganta] define o o conteúdo a ser ministrado e é ela quem define o papel do professor, mas isso assim ... como é que eu vou explicar... Só em questão de planejamento, quando você elabora o planejamento para entregar para a coordenadora, nós entregamos ele de acordo com a BNCC, mas quando é para ser aplicado o conteúdo na sala de aula essa BNCC ... ela não entra. (Charles, questão 02)

Não é o currículo que define o papel do professor no momento. O que define o papel do professor numa sala de aula é o momento vivido. [...] Nenhum pode sair prejudicado, por isso é importante que o professor faça uma análise do nível de conhecimento da turma e a partir desse resultado passa a trabalhar com a turma. O currículo é um norte. (Clarice, questão 02)

(...) a base nacional comum curricular define sim, em parte, o papel do professor (...) A base nacional comum curricular ela norteia o papel do professor, mas ela não define por completo! (Lygia, questão 02)

A BNCC pode definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, mas ela não deve ou não pode interferir no papel do professor. O professor é livre ele pode desenvolver o seu trabalho de modo ímpar, quando ele não é policiado quando ele não é vigiado por regras, por

autoritarismo, ou por imposições. Eu acho que quando o professor é livre para praticar a sua docência ele é mais feliz, transmite os seus conhecimentos com mais alegria. (Cora, questão 02)

(...) é fundamental um perfil investigativo, afinal, um bom professor é um bom investigador, e sempre busca estar atualizado e melhorar as suas práticas em sala de aula. (Assis, questão 05)

[...] você tem que ter conhecimento suficiente para poder falar para o aluno e falar de ...de forma que seja clara, objetiva e simples, para que não causa nenhuma dificuldade de entendimento. É...o...o... esse perfil investigativo ele se embasa em várias horas de estudo, estudos, né?...pesquisa e realizar esse...se tornar esse perfil investigativo, o professor, ele tem que estudar de madrugada, porque a maioria do professor, professores, eles trabalham os dois turnos e quando eles retornam dessa atividade laboral, eles estão praticamente esgotados, né? (Charles, questão 05)

Eu acredito que sim! Se levarmos em consideração que investigar é questionar e refletir, eu acho que esse é o nosso papel e acredito, aliás, que esse é o nosso papel, questionar e refletir. (Clarice, questão 05)

Acredito que sim, um ponto bem importante, eu penso por perfil investigativo aquela pessoa, que ela consegue é... para além de olhar um problema e pensar que aquilo é um problema, vai encontrar uma solução, acredito que é esse viés (...) Por quê? Existem vários percalços na educação brasileira, no município de Senador Canedo não é diferente e para ser professor e de Língua Portuguesa, é um desafio muito grande atualmente e esse perfil investigativo no sentido de eu vejo um problema, estou diante de um problema, eu consigo tentar buscar soluções com o que eu tenho, é para isso, acredito que se enquadra nesse perfil, e que é necessário sim, levando em consideração todo o contexto atual, e político, social socioeconômico e o contexto também da pandemia, acredito que é necessário sim. (Lygia, questão 05)

Eu acredito que o professor já nasce investigador, nós estamos sempre à procura de uma resposta, dentro ou fora da sala de aula, a gente sempre quer encontrar uma solução para um determinado problema...Nós somos investigadores [risos de entusiasmo] natos. (Cora, questão 05)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Apêndice V

A *Primeira Série Enunciativa* é composta pelas respostas dos entrevistados referentes às perguntas do **Quadro 57**, que se encontram, nas análises, contrastada com as relações da história do sujeito professor de Língua Portuguesa da rede de ensino de Senador Canedo, a partir das categorias de análise genealógica: *verdade, poder e moral*.

Antes de iniciar, é importante que eu aponte o que se espera da aprendizagem dos estudantes na BNCC, em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa. Há, desse modo, uma consonância acerca do que é esperado do ensino dos professores, uma vez que não existirá a aprendizagem do componente curricular, sem o mediador, que é o sujeito professor. A BNCC traz a seguinte proposição:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica. Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte

dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (Brasil, 2018a, p. 69-70)

Diante do que se espera do ensino ofertado pelo professor, de um modo geral, já que a base é comum para todo o país, deve conhecer as práticas de cultura digital, dos letramentos e dos multiletramentos, além de ser um pesquisador e mediador de práticas. As perguntas desta primeira *Escolha Estratégica* direcionam a compreender como os professores se veem diante da BNCC, se o texto normativo limita ou não o trabalho docente, ou se o sujeito professor se sente vigiado e normatizado pelas regras impostas, através do que está posto.

De acordo com as palavras de Assis, a partir da categoria de análise acerca da *verdade constituída*, há o efeito de real em que o professor é a figura detentora do conhecimento, além de ser a principal figura do ensino. O professor é alguém que se constituiu para assumir essa grande responsabilidade de ensinar as competências da leitura, da escrita e da formação cultural e cidadã. Para tal, ele tem que ter o atributo de investigador e a Base Nacional Comum Curricular é um documento que norteia e indica as possibilidades de construção do currículo. Mas é o professor quem cria as suas próprias estratégias de ensino.

- Eles **são** os **grandes** responsáveis [...] **contribuindo** para a formação cultural e cidadã dos alunos. (Assis, questão 01, grifo nosso)
- [...] um **bom** professor é um **bom** investigador. (Assis, questão 05, grifo nosso)
- [...] é **apenas** um ponto de partida. (Assis, questão 02, grifo nosso)

Nesses excertos, a palavra “grandes” assume a posição de substantivo, que se define pelo artigo, trazendo uma posição de detentor da responsabilidade, ao utilizar-se do verbo **ser** nessa construção textual. Numa análise do campo do poder, o adjetivo refere-se à condução de condutas, em que o professor é esse braço de poder que conduz o estudante à aprendizagem, numa relação recíproca de poder, já que há o micropoder no espaço escolar. Do ponto de vista da verdade em relação ao efeito de real, mais uma vez, o verbo **ser** compõe o excerto, trazendo a ideia do bom professor e investigador na constituição desse sujeito.

Ao pensar numa analítica a partir da categoria da *moral*, a palavra “contribuindo”, que se liga à formação cultural e cidadã dos alunos traz uma característica de construção do outro a partir da visão do professor e de sua formação. Desse modo, quando Assis diz que “um bom

professor é um bom investigador”, ele também avalia conforme a sua formação acadêmica. O adjetivo “bom” tem um efeito de sentido forte, que traça a constituição desse sujeito professor. Ele está objetivado a ser um “bom” sujeito do ensino, já que é assim que o professor deve ser identificado. O bom professor é um conceito de controle dessa construção social de sujeito. É um regime arraigado na cultura brasileira de que o bom professor é detentor do conhecimento científico, no caso deste estudo, do professor de Língua Portuguesa. Essa seria uma boa pergunta: o que seria um bom professor de Língua Portuguesa, talvez a primeira resposta seria: aquele que conhece a estrutura da língua. Mas aqui, fica claro, que o bom professor, para Assis, vai além da gramática: esse professor deve ter o conhecimento da cultura brasileira e local, além de instigar os estudantes a se conhecerem como cidadãos, ao dizer “contribuindo para a formação cultural e cidadã dos alunos”.

No outro fragmento, o advérbio “apenas” é um elemento forte nesta construção, uma vez que delimita o papel da BNCC como referência para o trabalho.

Assis utiliza a palavra “respaldar”, no recorte abaixo, como um documento de apoio às suas práticas como professor. Todavia, ao utilizar o termo **não delimitando totalmente**, fica evidente a importância de espaços de liberdade entre a norma e a prática do professor.

- **respaldar** o meu papel de professor. (Assis, questão 02, grifo nosso)
- **sempre busca estar atualizado**. (Assis, questão 05, grifo nosso)

O advérbio “sempre” traz de forma particular uma das condições para ser professor, já que a formação continuada é, para Assis, uma obrigatoriedade. Há uma relação cativa entre ensinar e estar em constante aprendizado.

É válido ressaltar que Assis era doutorando no momento das respostas e que tinha pouco tempo de posse como professor na rede de ensino. A pesquisa já fazia parte da sua vida antes de ir para a sala, ou seja, antes de assumir o concurso. Esse papel de resistência dos limites das normas diante do professor está evidente na não delimitação total da BNCC em suas práticas de sala de aula.

Com uma perspectiva outra, Charles traça um processo de declínio do papel do professor:

- O papel de professor de Língua Portuguesa é o **primordial ... deixa de ser** o principal e **passa a ser** o acessório... **vai só perdendo** o valor. (Charles, questão 01, grifo nosso)

Nesse excerto, concentrei minhas análises nos verbos, numa perspectiva da verdade constituída para Charles, já que eles evidenciam uma progressão decrescente do papel do professor e do seu valor. O adjetivo “primordial” passa a ser um substantivo com o uso do

artigo definido e vai perdendo progressivamente, com as construções verbais, a sua importância social: “deixa de ser”, “passa a ser (acessório)” e “vai perdendo”.

- BNCC [...] quem **define** o **papel** do professor. (Charles, questão 02, grifo nosso)
- [...] esse perfil investigativo ele se embasa em várias horas de estudo, né? (Charles, questão 05, grifo nosso)

Charles coloca o trabalho do professor como um papel, uma função desempenhada. O professor não é, ele desempenha um papel. A ação é da BNCC de definir tal propositura. Noutro excerto, para o professor ser investigador, ele precisa do tempo de estudo. Ele faz uma crítica com perguntas (que se afirmam), ao questionar o tempo integral do professor na escola e o pouco tempo para fazer-se investigador. Ele fecha este excerto com a afirmação: “eles estão praticamente esgotados, né?”, ou seja, demonstra a crítica ao tempo que é dado para o estudo, para a pesquisa, para esse trabalho de investigação.

Nas respostas de Charles, percebo que o professor já não é o detentor de todo o conhecimento, já que ele, além de exercer um papel social, na escola, é um trabalhador que precisa de todos os turnos para sobreviver e que não possui o tempo devido, para ser um profissional investigativo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a BNCC tem uma responsabilidade maior que um documento norteador de currículo, já que deixa em aberto, em suas palavras, que tal documento transforma o professor em um ser acessório na instituição educacional.

Outro ponto fundamental em aberto é o que se planeja e é colocado como documento na escola e o que é realizado em sala com os estudantes. Ele demonstra, nesse excerto, que o professor é essa figura que resiste às normas curriculares nacionais.

Numa análise do campo do poder, ao analisar o excerto de Charles, “o professor [...] deixa de ser o principal e passa a ser o acessório [...] vai só perdendo o valor”, isto é, o saber e o poder são indissociáveis e neste ponto da reflexão de Charles, fica visível. As novas formas de condução do ser humano ficam evidentes neste fragmento, já que o verbo foi colocado em uma constante ação, no gerúndio: “perdendo”. Abaixo, a conjunção “mas” demonstra essa virada de atitude do professor ao resistir em aplicar as premissas da BNCC.

- **Só** em questão de planejamento, [...] **para entregar para a coordenadora [...] mas** quando é **para ser aplicado o conteúdo** na sala de aula essa BNCC ... **ela não entra**. (Charles, questão 02, grifo nosso)

- **você tem que ter conhecimento suficiente para poder falar para o aluno e falar de ...de forma que seja clara, objetiva e simples, para que não causa nenhuma dificuldade de entendimento.** (Charles, questão 05, grifo nosso)

Nesse recorte, a percepção de Charles demonstra que o saber circulante determina as relações de poder na instituição educacional evidenciado pelo adjetivo “suficiente”. Charles é um professor que participou da implementação da BNCC na rede e fica evidente a sua preocupação com o processo de desarticulação das políticas neoliberais na escola e a sua resistência solitária em não querer aplicar determinadas concepções da base nas suas práticas, já que, conforme os seus relatos, são utilizados apenas nos planejamentos. Todavia, há uma preocupação em relação ao conhecimento que tem o professor, já que para ele é necessário ter conhecimento suficiente para ensinar bem.

A partir da categoria da moral, ao dizer “[...] Ela não entra”, isto expõe, através do verbo “entrar” e do advérbio “não” que a BNCC não está sendo utilizada na prática. Além disso, de acordo com o trecho, “a maioria do professor, professores, eles trabalham os dois turnos e quando eles retornam dessa atividade laboral, eles estão praticamente esgotados, né?” O termo “maioria”, que destaca os professores que trabalham dois turnos, é caracterizado como “esgotados”. Essa construção ética do professor descrito por Charles é um professor que interiorizou em si as dificuldades de um professor que não vai à frente da luta. Ele luta calado, sozinho, às escondidas. É um professor que, em sua constituição, está cansado e que trabalha para sobreviver. Há uma recusa da subjetividade do professor constituída através da base nacional comum.

A professora entrevistada Clarice não traça críticas ao momento político do documento BNCC, já que, conforme a análise linguística sobre a verdade constituída nos excertos, ela se coloca como uma profissional da educação, ou seja, em que há funções a serem desempenhadas no momento histórico, sem abalar-se com as questões sociopolíticas.

- O papel do professor de Língua Portuguesa é **conduzir, orientar, levar** os alunos **a conhecerem a assimilarem** a escrita e a **fazerem** uma boa leitura. (Clarice, questão 01, grifo nosso)
- O que define o papel do professor numa sala de aula é o **momento vivido**. (Clarice, questão 02, grifo nosso)

Para Clarice, as aulas devem ser pensadas a partir da realidade do jovem estudante e da história do agora, ou seja, o que Clarice chama de “momento vivido”. Outro ponto colocado por ela é que a BNCC é um norteador do trabalho do professor e cada professor deve ter esse olhar cuidadoso para compreender o nível de aprendizagem da sua turma de trabalho.

- **Análise do nível de conhecimento da turma...**currículo é um **norte**. (Clarice, questão 02, grifo nosso)

- é o nosso papel, **questionar e refletir**. (Clarice, questão 05, grifo nosso)

Já no excerto acima, os verbos utilizados para traçar o trabalho do professor na escola foram voltados para o questionamento, para a reflexão, para a análise, para a condução do ensino, ou seja, para uma função desempenhada por um profissional da educação. No processo de investigação do professor, em relação às suas práticas, os verbos “questionar” e “refletir” já fazem parte desse universo das leituras educacionais. O professor tem que ser reflexivo diante de suas práticas.

No campo do poder, os efeitos de saber e poder têm a forma de um “efeito dominó” dentro da educação. Boa parte dos textos formativos do campo educacional, isto é, de formação de professores, mas também nos textos norteadores da educação, há palavras do mundo neoliberal que os bombardeiam, tais como: o professor deve ser reflexivo de suas práticas para que possa ensinar os seus alunos de modo a contemplar as aprendizagens. Esse discurso sutil nos textos formativos faz com que o professor acredite que apenas a reflexão é fundamental. Todavia, essa subjetividade reflexiva, porque assim está sendo constituída, começa a questionar se faz um bom trabalho na escola, se é um bom professor, se é capaz de realizar o seu trabalho de ensino de forma eficaz. Não há dúvidas que isso faz parte de um processo de amadurecimento do trabalho do professor. Todavia, muitas dessas reflexões tendem a colocar o professor como o responsável pelo fracasso escolar. Não creio que Clarice se encaixe nesse perfil, mas como professora engajada e leitora, com certeza, essas tendências já perpassaram os seus questionamentos como professora do ensino básico na rede pública.

Numa analítica do campo do poder, nessas relações de saber/poder, a “análise” é um fator preponderante para conhecer as condições em que encontram cada indivíduo da sala de aula. Desse modo, o substantivo “análise” vem associado ao complemento nominal “conhecimento”.

- o professor **faça** uma **análise do nível de conhecimento** da turma. (Clarice, questão 02, grifo nosso)

Ao acionar a categoria da moral para a análise genealógica, no excerto abaixo, o pronome “nosso” assume uma posição muito significativa, já que indica um regime de verdade para o grupo de professores, que chamamos, aqui, de sujeito professor.

- esse é o **nosso** papel e acredito, aliás, que esse é o **nosso** papel, questionar e refletir. (Clarice, questão 05, grifo nosso)

Essa construção subjetiva dos professores, como grupo social definido em lei, é parte de um processo de objetivação, de modo a serem controlados como sujeitos coletivos. O sujeito professor, ao interiorizar e projetar em si o papel de questionador e de ser reflexivo sobre o que é esta sociedade, subjetiva-se. O professor acredita que ele é o detentor dos conhecimentos éticos e morais, além de conhecedor das teorias de suas práticas de formação inicial e continuada.

Na perspectiva de Lygia, numa análise da verdade, ao utilizar o adjetivo “macro”, Lygia amplia o campo de trabalho do professor de Língua Portuguesa, saindo do ato de ensinar literatura e gramática.

- algo **macro**, né? (Lygia, questão 01, grifo nosso)

No recorte abaixo, ao utilizar o advérbio “não”, Lygia reafirma o papel do professor e explicita a BNCC como documento que define um papel, mas não de forma total. O professor é ainda responsável pela sua prática na escola.

- norteia o papel do professor, mas ela **não** define por completo. (Lygia, questão 02, grifo nosso)

Em relação ao professor investigativo é o professor capaz de visualizar um problema e buscar soluções no seu plano de aula, dentro das suas possibilidades. Ela utiliza um exemplo se colocando na primeira pessoa para explicitar a ação de um professor investigativo: eu vejo, eu consigo, eu tenho. Lembrando que o papel do professor, conforme Lygia, vai além de ensinar a ler e a escrever.

- perfil investigativo no sentido de **eu vejo um problema, estou diante de um problema, eu consigo tentar buscar soluções com o que eu tenho**, é para isso, acredito que se enquadra nesse perfil, e que é necessário sim, levando em consideração todo o contexto atual, e político, social socioeconômico e o contexto também da pandemia, acredito que é necessário sim. (Lygia, questão 05, grifo nosso)

A verdade acerca da subjetividade do professor para Lygia vai ao encontro do trabalhador que ultrapassa os limites do ato de ensinar a ler e a escrever, que se preocupa com o que acontece sócio historicamente. Esse professor conhece o documento norteador sem prender-se por completo às regras normativas. Através de seu trabalho, investiga os problemas e busca soluções no cotidiano da sala de aula.

Ao analisar os excertos da entrevista de Lygia, no campo do poder, o verbo “auxiliar” também tem o efeito de condução das condutas, mesmo que designe uma ação de comunicação eficiente, porque o professor tem um ponto de vista e isso é ensinado.

- [...] **auxiliar** os estudantes a respeito da sua **comunicação com o mundo** [...] (Lygia, questão 01, grifo nosso)

Em relação à base nacional, Lygia tem a convicção de que a BNCC é um norteador. É importante ressaltar que as relações de poder precisam do professor livre para que esse governo das condutas do professor seja exercido.

- **ela norteia** o papel do professor, **mas ela não define por completo!** (Lygia, questão 02, grifo nosso)

Nesse outro excerto, o substantivo “percalços” traz à superfície o descaso com a educação brasileira e as lutas do professor diante do papel investigativo e os problemas que precisam de soluções, mas que não são apenas da sala de aula

- Existem vários **percalços** na educação brasileira, no município de Senador Canedo não é diferente e para ser professor e de Língua Portuguesa, é um desafio muito grande atualmente e esse perfil investigativo no sentido de eu vejo um problema, estou diante de um problema, eu consigo tentar buscar soluções com o que eu tenho. (Lygia, questão 05, grifo nosso)

Percebo que Lygia tem uma análise crítica acerca da educação brasileira e visualiza esses problemas *in loco*. As lutas dos professores refletem um processo de resistência na educação brasileira e isto inclui a realidade do município de Senador Canedo. Talvez Lygia não consiga visualizar que, da mesma forma que a conduta do sujeito professor é governada por uma ordem discursiva, através de documentos norteadores, os professores também mantêm relações de poder com suas turmas através de suas práticas, já que o poder só existe em ato, uns sobre os outros.

Já numa perspectiva da categoria da moral, o verbo “auxiliar” relaciona-se com a conduta esperada pelo professor sobre o estudante. Como esse estudante é objetivado?

- [...] **auxiliar** os estudantes a respeito da sua **comunicação com o mundo** [...] (Lygia, questão 01, grifo nosso)

Noutro ponto, o advérbio “não” e o verbo “definir” e “por completo”, que é a condição, apontam para um sujeito pensado pela sociedade a agir de modo esperado, num comportamento investigativo, que corrobora outro excerto de Lygia, “acredito que se enquadra nesse perfil, e que é necessário sim, levando em consideração todo o contexto atual, e político, social socioeconômico e o contexto também da pandemia, acredito que é necessário sim”.

- **ela norteia** o papel do professor, **mas ela não define por completo!** (Lygia, questão 02, grifo nosso)

O professor aqui é um sujeito pensado para questionar a sua realidade, as normas que norteiam a educação, mas principalmente os problemas que envolvem a sociedade, a economia, a política, entre outros aspectos. O professor objetivado é aquele ser pensante e questionador. Assim também ele se subjetiva.

Ao analisar os excertos de Cora, numa perspectiva da verdade constituída, o verbo “despertar” demonstra uma mudança de pensamento do papel do professor que seria de detentor do conhecimento, ou seja, daquele que olha para o estudante como uma pessoa que possui interesses outros na escola, diante de uma nova sociedade de interesses.

- **despertar** no estudante a vontade, o **interesse** de pesquisar. (Cora, questão 01, grifo nosso)

Sobre a BNCC, abaixo, os verbos associados ao advérbio “não” fortalecem a figura do professor como o desenvolvedor de seu trabalho na instituição. Ela utiliza o advérbio duas vezes de modo a fortalecer esta assertiva.

- pode definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais[...] **não deve ou não pode interferir** no papel do professor. (Cora, questão 02, grifo nosso)

Nos excertos de Cora, ao fazer uma análise da gravação numa perspectiva da verdade, foram captados os risos de entusiasmo. Todavia, apesar dos risos, ela traz na “concepção” do profissional o ato de investigar. Isto quer dizer que as Universidades são responsáveis por esta característica necessária à constituição do sujeito professor em sua formação inicial.

- o professor **já nasce investigador**, nós estamos sempre à procura de uma resposta, dentro ou fora da sala de aula, a gente sempre quer encontrar uma solução para um determinado problema... **Nós somos investigadores [risos de entusiasmo] natos**. (Cora, questão 05, grifo nosso)

Para Cora, o professor é uma figura que em formação inicial, graduação, garante para si o ato investigativo, capaz de despertar nos estudantes o interesse pela pesquisa para tudo à sua volta. Além disso, um professor que tem a liberdade como fator condicionante para seu trabalho consegue ser feliz no cotidiano da escola, desempenhando com destreza o seu trabalho.

Numa analítica, a partir da categoria do campo do poder, para a sua constituição, como um sujeito que age sobre os outros, conforme o excerto abaixo, o adjetivo “livre” caracteriza a condição esperada por Cora para que o trabalho do professor seja o melhor em desenvolvimento.

- O professor é **livre** ele pode desenvolver o seu trabalho de modo ímpar, quando ele não é policiado quando ele não é vigiado por regras, por autoritarismo, ou por imposições. (Cora, questão 02, grifo nosso)

Na governamentalidade, ao pensar o governo da população, uma das grandes condições para que haja as relações de poder é exatamente a liberdade, em que tanto professores quanto poder público têm sua parcela de ação. Os professores vigiam os estudantes, que vigiam os professores, que também são monitorados por uma gama de avaliações qualitativas e quantitativas de seu trabalho. Isso faz parte do controle da população.

Numa perspectiva da categoria da moral, nos estudos genealógicos, nessa relação do professor com o seu estudante, mesmo ligado a um sistema institucional o verbo “despertar” se associa com a ideia da palavra substantiva “liberdade” de seu complemento nominal “da prática docente” e com a “natureza investigativa do professor”.

- **O papel dos professores não apenas do de Língua Portuguesa**, mas de qualquer outra disciplina é **despertar no estudante a vontade, o interesse de pesquisar, conhecer sua língua, sua cultura, sua pátria, a natureza que o cerca, descobrir a resposta para as mais intrigantes perguntas**. (Cora, questão 01, grifo nosso)

Cora se relaciona eticamente com a sua prática docente num pensar de liberdade, em que os estudantes vão além das questões gramaticais e de gênero na sala de aula.

É preciso conhecer as condições históricas para a análise de entender o papel do professor sob a sua própria ótica. Qual é o tipo de realidade que será confrontada? Em primeiro lugar, não posso me esquecer de quem é esse sujeito professor e de suas práticas de ensino no âmbito da educação pública em Senador Canedo.

Ao fazer uma aproximação da relação com a história do professor, de si, em relação à verdade, percebo que não há um consenso em relação ao que seria o papel do sujeito professor de Língua Portuguesa em uma escola pública de Senador Canedo. Para Assis, o sujeito professor é detentor de um saber circundante e, por isso, uma grande responsabilidade o rodeia, que é ensinar as competências de leitura, da escrita e da formação cultural e cidadã, que estão normatizadas pela BNCC. Esse professor é um sujeito ligado à sua própria identidade de professor de Língua Portuguesa, uma vez que conhece os seus atributos e limites. Isso fica bem claro quando ele aponta o professor como criador de suas próprias estratégias de ensino. Charles, por sua vez, aponta o professor como um sujeito submisso, preso às amarras do maior quantitativo de aulas para a sua sobrevivência. Todavia, há um ato de rebeldia desse sujeito professor, que planeja conforme a BNCC, mas que não realiza suas ações de ensino em sala de aula, com suas turmas de estudantes. Há uma luta que combate esse processo de

subjetivação/objetivação do sujeito professor de Língua Portuguesa, com base na BNCC, nos enunciados de Charles. Ao mesmo tempo em que a luta é uma realidade para Charles, há um assujeitamento econômico envolvido em sua constituição.

Já para Clarice, o processo de objetivação e subjetivação desse professor, que segue a normativa da base comum, é ligado à sua própria construção histórica. Enquanto para Lygia, esse sujeito professor é alguém que ultrapassa os limites de sua construção histórica constituída e amplia as suas funções diante da realidade requerida no momento histórico, que reconhece o documento BNCC como norteador de seu trabalho, mas não como uma regra máxima. Para além disso, esse sujeito professor é um investigador dos problemas cotidianos na instituição educacional e desenvolve práticas que ampliam o que lhe foi objetivado. Para Cora, o sujeito professor tem uma formação inicial investigativa, através da graduação. Isto demonstra que o professor é um sujeito, cuja formação instrucional é investigativa, ou seja, não há professores, numa cidade que exige a graduação, sem perspectiva do campo da pesquisa. Desse modo, é um sujeito livre e capaz de tornar-se feliz em sua atividade. Posso dizer que, em sua proposta de si, Cora acredita ser indispensável ser feliz para constituir-se como sujeito professor.

Em alguns momentos, ao analisar os enunciados, consigo visualizar uma postura pastoral nos enunciados dos professores entrevistados, baseada no novo poder pastoral de modo a garantir o bem-estar, a felicidade, as realizações de transformação de vidas paupérrimas em vidas possíveis de se viver. Esse pensamento também se encontra nos textos da BNCC ao especificar os cuidados da instituição educacional com as transformações dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (Brasil, 2018a, p. 62)

Não quero questionar esse cuidado da escola com os estudantes, apenas ponho em evidência esse processo histórico jesuítico da instituição educacional, que se transmutou ao longo dos anos, e que mantém aceso, mesmo que ressonante, o cuidar das almas.

Nas relações da história com o campo do poder e de como é exercido na prática de ensino, em Assis, o sujeito professor de Língua Portuguesa é o grande responsável pela

condução da aprendizagem dos estudantes nos diversos eixos e deve manter-se em constante formação, não se limitando às normas curriculares. É o sujeito professor exercendo uma relação de saber/poder sobre o estudante, sobre si e sobre o Estado. Sei que o documento normativo também tem como objetivo exercer efeitos de poder diante de todas as instituições de ensino do Brasil. Esses efeitos de poder também trazem em seu bojo objetivações de sujeito estudante, sujeito professor, sujeitos outros que perpassam a instituição educacional deste país e especificamente em Senador Canedo. Acredito que por causa desse efeito distorcido de que apenas os órgãos de controle exercem poder, como o Ministério da Educação, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senador Canedo e os Conselhos de Educação fazem com que Charles afirme não aplicar a BNCC na sala de aula, com seus estudantes. É um sentimento de repulsa e uma forma de libertar-se. No entanto, o professor Charles, como sujeito professor, exerce um poder que é a não aplicação do currículo, mas também exerce sobre os seus alunos o poder de ensinar a eles o que ele acredita ser o mais necessário. Há uma outra preocupação de Charles nessa relação de saber/poder, que é a valoração do conhecimento suficiente, que lhe confere *status* necessário para ser o sujeito professor competente e conhecedor, objetivado pela sociedade.

Nas relações de poder visualizadas por Clarice ao sujeito professor, há sussurros de enunciados advindos de uma rede de pensamentos neoliberais que questionam a ação e o pensar acerca da própria ação pelo sujeito professor. São postulados que adotam a perspectiva do professor reflexivo, ou seja, aquele que pensa e repensa sobre as suas práticas diárias. Até esse ponto seria aceitável, sem questionamentos, se não fosse um mecanismo de poder tão bem articulado, que provoca a sensação de fracasso do ensino educacional. Sei que as dificuldades de aprendizagem não têm origem apenas no ato de ensinar dos professores, elas emergem nas relações sociais e econômicas vivenciadas no dia a dia pelos jovens da sociedade brasileira. A falta de oportunidade da grande massa distorce as funções do professor na instituição educacional.

Em Senador Canedo, os adolescentes e jovens que estudam nos anos finais da rede municipal de ensino possuem baixo nível socioeconômico e aprendem menos que os estudantes de alto nível socioeconômico, que estudam na rede particular de ensino. Na imagem abaixo, extraída do *site* do QEDU – empresa da Fundação Lemann e Iede (Interdisciplinaridade e evidência no debate educacional), com apoio do B3 Social e Itaú, há dados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) referentes à aprendizagem numa perspectiva da equidade. Conforme o dado de nível socioeconômico (NSE), apenas 27% dos estudantes dos anos finais com Baixo NSE aprenderam Língua Portuguesa, de acordo com o desejado pela Meta 3 do

Todos pela Educação e deste mesmo NSE, apenas 10% aprenderam de forma adequada a Matemática. Outro fator a ser observado é que, quando é inserido o dado étnico, os estudantes pretos aprendem menos ainda a Matemática. Portanto, não dá para ser uma reflexão apenas do trabalho do professor. Há uma rede de organizações que deveriam articular-se, para que a aprendizagem dos estudantes dos anos finais fosse exitosa, ou seja, a responsabilidade não é apenas do professor.

Tabela 4 – Dados educacionais de Senador Canedo: equidade

Equidade				
Percentual de Estudantes com Percentual Adequado				
	Nível Socioeconômico		Raça/Cor	
	Baixo NSE	Alto NSE	Pretos	Branco
Português	27%	46%	28%	41%
	Nível Socioeconômico		Raça/Cor	
	Baixo NSE	Alto NSE	Pretos	Branco
Matemática	10%	21%	8%	19%

verde $\geq 70\%$ amarelo $\geq 50\%$ laranja $\geq 25\%$ vermelho $< 25\%$

aprendizado

Fonte: QEDU (2022)

O efeito de sentido no excerto de Clarice corrobora com o pensar de um sujeito professor que será capaz de questionar, refletir e de conseguir auxiliar o seu estudante na aprendizagem apenas no seu micro espaço.

Todavia, a condução de condutas é parte da objetivação do professor e ele se vê responsável assim, subjetivando-se como este sujeito capaz de auxiliar os estudantes a terem um olhar mais cuidadoso sobre o mundo. Segundo a professora entrevistada, é através do olhar investigativo que o sujeito professor buscará soluções para o processo de ensino. Assim, é a forma como Lygia percebe a sua prática de ensino, ou seja, as relações de poder são exercidas do sujeito professor ao sujeito aluno, mas também das políticas curriculares para o sujeito professor. Conforme Lygia, a BNCC é apenas um norte, pois o professor deve ter a liberdade como ponto de partida para as suas práticas. Cora é mais convicta, uma vez que, para ela, a condição de sujeito professor pressupõe um sujeito livre. É importante ressaltar que uma das condições para que a governamentalidade esteja em prática é a liberdade, ao haver um campo vasto de possibilidades para a condução das condutas e das várias formas de manifestação a partir da condução e como diria Foucault (2014b), “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’

(Foucault, 2014b, p.134, grifo do autor). Mesmo que Cora não aceite o policiamento das instâncias públicas, as relações de poder ocorrerão através do currículo, das normativas de funcionamento das instituições, através dos regimentos, das leis dos conselhos municipais, estaduais e federais, do olhar cuidadoso dos pais dos estudantes, entre outros pontos em que não me aterei. Além disso, é o próprio sujeito professor, nas relações de poder, responsável pela vigia do aprendizado do seu estudante.

Ao lançar mão da relação da história do sujeito professor com a moral, penso na constituição desses sujeitos como agentes de suas próprias ações. Assis, ao objetivar o sujeito professor, “bom professor” em comparação ao “bom investigador”, traz à tona das superfícies do enunciado um constructo de si para aquele que contribui para a formação cultural dos estudantes, ou seja, a função do sujeito professor de Língua Portuguesa ultrapassa os limites do ensino gramatical ou da boa escrita. Esse pensar do papel desse sujeito coletivo corrobora com os enunciados da BNCC em Língua Portuguesa que diz:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018a, p. 67-68)

As práticas sociais adentraram a instituição educacional, mesmo que simulada, através dos gêneros discursivos, inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e novamente aceitos no componente curricular de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao pensar como seria o código de condutas do papel do sujeito professor de Língua Portuguesa, o que determinaria se os atos de um determinado sujeito que ensina são autorizados ou proibidos? E na relação consigo, o que determina a constituição de um sujeito moral a partir de suas próprias ações? Ao analisar os enunciados do professor Charles, que assume a não utilização da BNCC como parte do processo educativo, não há demonstração de arrependimentos, da negação do ato de ensinar as habilidades e as competências da base, através do documento curricular do Estado de Goiás – DC-GO. Há a demonstração de uma batalha que se vence ao não utilizá-la, já que a negação de seu uso representa uma recusa à ordem discursiva do documento normativo BNCC. Todavia, há a sensação de fracasso ao demonstrar que os sujeitos professores que ocupam dois turnos para a sua atividade laboral estão “esgotados”. Se pensar em um modo de sujeição, quais são as obrigações morais que são compreendidas por este sujeito professor como éticas? Qual seria o código de determinação do que seria proibido:

aplicação obrigatória – já que normativa – do DC-GO; e/ou redução de carga horária, pensando o cuidado com a saúde; e/ou continuar a ampliação de carga horária, para sobreviver? Há uma escolha e cada professor a faz, conforme a sua historicidade e/ou sua necessidade de sobrevivência. Todavia, é importante ressaltar que a resistência é parte da constituição subjetiva do professor.

Nos enunciados de Clarice, assume-se o papel do sujeito questionador e reflexivo. É o arquétipo típico da construção social do sujeito professor, ou seja, um modo de objetivação comum na sociedade, que foi subjetivado por Clarice ao interiorizar esse papel moral, ou seja, a sua conduta como sujeito ético. Esta também é a postura ética esperada pelo sujeito professor internalizado por Lygia: questionador da realidade, que leva em consideração os contextos políticos, socioeconômicos. Já o sujeito professor subjetivado por Cora é lapidado pela essência da liberdade em suas práticas docentes, portanto investigador, que desperta o ato de pesquisador dos estudantes.

No próximo quadro, trouxe enunciados de práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade, ao pensar a formação continuada, ou seja, como essa subjetividade do constructo professor da escola básica da rede de Senador Canedo foi constituída, a partir da ótica da formação de professores.

4.4.1.2 Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: formação continuada

Nesse bloco de perguntas, analiso a constituição da subjetividade dos sujeitos professores de Língua Portuguesa, com o olhar na formação continuada. Se a BNCC objetiva/subjetiva os professores de Língua Portuguesa de Senador Canedo, a partir de jogos de verdade instituídas por uma ordem discursiva, como esses sujeitos se veem nesse campo de forças?

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (Brasil, 2018a, p. 5)

Na afirmativa acima do então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, na apresentação da BNCC de 2018, há a evidência de que o documento normativo influenciará na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (Brasil, 2018a, p.21)

No que tange à formação continuada, em nível de pós-graduação nas universidades, não percebi mudanças de temáticas sobre a base comum. Já no âmbito das secretarias municipais e estaduais, os debates sobre a base são constantes, mas com poucas novidades sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Acredito que, em 2023, com a mudança das matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que seguirão a BNCC como referência da avaliação externa mais cobrada do país, o movimento de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa será mais expressivo.

Iniciarei a análise genealógica, com base na categoria analítica de verdade, para compreender os efeitos da BNCC no trato da formação continuada sob a ótica dos professores entrevistados.

Quadro 58 – Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: formação continuada

Questão 03 – Como você pensa a formação continuada de professores: formação teórica e/ou prática?

Questão 04 – Como estão sendo as formações continuadas destinadas aos professores de Língua Portuguesa no município?

Questão 07 – Em serviço, há formação continuada? Você acredita que, ao interagir com seus alunos, há a sua construção como professor(a) de Língua Portuguesa?

Questão 10 – Interagir com outros professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino, ajuda o(a) a atualizar saberes produzidos na academia?

Em relação à terceira questão, considero que a formação continuada de professores, do ponto de vista teórico e metodológico, não deve ser limitada àquela institucionalizada e/ ou acadêmica, mas ela também deve ser construída na própria prática docente e em seus estudos de leitura particulares. (Assis, questão 03)

Bem, eu penso a formação continuada... da seguinte maneira, em que você reúne os professores, é pra discutir a melhor forma de aplicação de determinado conteúdo, que tem alguns conteúdos que pra você apresentar para o aluno ele se torna muito difícil, muito complicado, dependendo da turma até para você explicar o que é substantivo é difícil. Então a formação continuada eu acho que deveria trabalhar mais com algumas experiências positivas né, porque as negativas a gente já tem tantas e vem mudando a cada dia mas também tem muitos entraves que dificulta esse conhecimento chegar até o aluno. Primeiro, não teve uma base boa, segundo a falta de interesse, terceiro falta de recurso recurso material para a gente fazer uma aula diferente. Sobre teoria, formação teórica, assim, eu não tenho nenhuma opinião formada sobre isso, porque a formação continuada para quem é professor... Pra mim ela deveria fazer o o que foi mencionada aqui, reunir o grupo de professores e discutir sobre

como que deve ser aplicado determinado conteúdo, que talvez tá diferente aí do do que a gente vem utilizando. Sobre os métodos, já entra aí a questão dos recursos materiais né? Que nós não temos um projetor, não temos uma sala com computadores pra gente poder fazer uma pesquisa na internet, a gente não tem nem internet na escola, assim, para o aluno né? Então a questão da formação continuada é uma questão que tem que ser repensada, porque participei de algumas já que não foi satisfatória, não era o que eu queria ter ouvido. Primeiro erro aqui que eu vi né para mim, não sei se eu posso nem falar se foi erro, se foi acerto, mas a formação continuada tem que ser feita de acordo com cada disciplina, por exemplo, de de professores de língua portuguesa vai todo esse pessoal para um determinado lugar, para que ocorra essa [pigarreia] essa formação. Eu acho também que esse nome formação é muito pesado eu acho que tinha que ser uma discussão né um..., sei lá uma, não tenho nem o nome que uma capacita... uma capacitação não ficaria bem, não sei. Espera aí eu vou ter que porque saiu da página,[pigarreia]. Então, essa formação continuada aí... Tem vários problemas em relação a isso né? Primeiro, quando é para ser feita uma formação continuada a escola ela tem uma certa resistência, quando você quer fazer a formação continuada dentro de seu o horário de expediente, a escola muitas vezes não passa essa informação, e o... e o que que acontece acaba que a gente deixa de ir para esse momento, e a gente ainda fica devendo um dia na escola[sorri]. Outra coisa, já teve algumas informações aqui que o... que foi definida pela Secretaria de Educação num determinado horário, e aí vamos supor que esse professor trabalha de manhã e esse período de formação é à tarde, aí essas horas que ele fica à disposição na prefeitura, assistindo essa formação continuada, ela não é remunerada e às vezes ele tem outra atividade às vezes não a maioria dos professores trabalham em 2 turnos... (Charles, questão 03)

Eu vejo, eu penso formação continuada dos professores no campo teórico e sobre os métodos. Eu acredito que um professor completo precisa estar o tempo inteiro se capacitando sobre as novas teorias, não podemos ficar estagnados, e ao mesmo tempo os métodos e é... nos levarão a ter abordagens diferentes na sala de aula, né?... aprender a..a manusear as novas tecnologias... é assim que eu penso, tem que contemplar as 2 vertentes. (Clarice, questão 03)

Eu penso que a formação continuada de professores ela deve se dar de 2 formas tanto de uma forma teórica, para que nós consigamos alcançar o nível de excelência cada vez maior e melhor para que consigamos lidar com os nossos alunos de uma forma cada vez mais abrangente para que todos possam ser englobados na nossa metodologia de ensino e isso vai de encontro com a nossa formação metodológica. Então a formação sobre métodos ela também é é relevante e necessária para nós professores. Então a formação continuada, eu acredito, que ela possa ser colocada em vários vieses, tanto no viés teórico quanto metodológico. (Lygia, questão 03)

Eu penso que qualquer formação é importante, nós estamos em constante mudança. Não podemos ficar só vivendo no passado. (Cora, questão 03)

Em relação à quarta questão, considero que não tenho conhecimento suficiente sobre as informações continuadas destinadas aos professores de língua portuguesa em Senador Canedo, já que comecei a trabalhar no município há menos de 1 ano. (Assis, questão 04)

Bem, as formações, elas, geralmente, ocorrem fora do horário de trabalho do professor, então já fica difícil pra que a gente participe, e quando a gente questiona sobre o horário a justificativa é que a gente está trabalhando remotamente, então, a gente tem tempo para para isso, é como se a gente não tivesse outros afazeres durante o dia. [...] teve algumas aí mesmo que eu não participei, porque o horário, por exemplo, trabalho de manhã foi definido um horário aí no turno vespertino, então não pude participar porque eu tenho outras obrigações. [...] Porque a gente participando a gente...é...vai estar evoluindo, vai estar buscando o conhecimento e desenvolve algumas habilidades que a gente tem que a gente se acomoda e sem perceber, fica lá parado, isso é ruim para o aluno. Então, nas próximas aí se caso tiver para que o município faça de acordo com o horário de modulação e que a escola também não...não... não crie, crie uma certa restrição ou a resistência para que o o professor não deixe o horário de trabalho, porque isso é o que mais pesa. Se tem formação, eles querem que a

gente faça formação no contraturno e quando é no contraturno, a gente tem outras obrigações. (Charles, questão 04)

Sobre a formação continuada específica para professores de língua portuguesa, nos últimos 2 anos nós não tivemos, mas o município ofereceu uma capacitação a todos os professores né?...nos preparando para o novo desafio que são as aulas remotas. [...] Foi criado também um grupo de *WhatsApp*, específico para cada área, né?... Nós temos de língua portuguesa... Ali os profissionais trocam experiência, trocam materiais, tem a coordenação que está sempre oferecendo novidades, materiais novos dando dicas indicando *lives*, né? que podem nos capacitar, indicando cursos também que são feitos online, o que é a realidade do momento não é. então assim eu acredito, que essa troca de experiência e essa vivência nossa também nos capacita. Para o momento é o que temos. (Clarice, questão 04)

No município de Senador Canedo acontecem algumas formações destinadas tanto aos professores no geral, quanto aos professores de língua portuguesa. Eu enquanto professora de língua portuguesa do município me senti bem acolhida, quando cheguei no município como professora de língua portuguesa, tanto pela secretaria, quanto pela coordenação da área de língua portuguesa e também pela escola. As formações, elas estão acontecendo com menor frequência do que eu acredito que seria é o normal, acho que devido mesmo à questão da pandemia... então, acontecem sim algumas formações, porém, eu sinto que falta mais, principalmente com relação a essas bases que norteiam o ensino de língua portuguesa. Então, é isso faz um link com a pergunta número 2, se a BNCC, ela consegue definir o papel do professor...eu acredito que não, como eu falei anteriormente, que ela pode nortear, mas faltam algumas formações ainda pra nortear os professores nesse sentido ... então acredito que as formações elas são relevantes, elas estão acontecendo da forma é ...que é possível, tendo em vista todo o contexto, mas ainda faltam capacitações mesmo, no sentido de reunir os professores e discutir forma... é... pontos que são necessários para melhorar o ensino de língua portuguesa e a educação do nosso município então fica ainda, ainda deixa a desejar, porém acontece da forma como é possível devido ao contexto pandêmico. (Lygia, questão 04)

Em relação à sétima questão, considero que a formação continuada dos professores também é desenvolvida na própria prática docente em sala de aula. (Assis, questão 07)

Em seu serviço, há formação continuada? Não. Não há. Assim...não há quando se pensa em formação continuada com o pessoal da secretaria de educação que vá até à escola pra realizar este tipo de trabalho. Eeles vão à escola somente pra passar alguma informação que é geral, que sirva para todos os professores. Quando é formação continuada, eles geralmente marcam um...um dia determinado e um horário. A segunda parte da questão sete...é...você acredita que interagir com seus alunos, há sua construção como professor de língua portuguesa? Sim, concordo plenamente, porque no momento que você está em sala de aula, ministrando o conteúdo, é muito prazeroso, principalmente quando surgem várias perguntas, vários questionamentos à respeito daquilo que você estava utilizando como objeto de conhecimento. E é prazeroso você ver o aluno interessado, perguntando, como se realiza, como que é feito, qual que é a melhor forma...a forma mais fácil de aprender a utilizar isso no dia a dia. Então, essa formação continuada, entre aluno e professor, ela ocorre todos os dias em que você está em sala de aula. (Charles, questão 07)

Em serviço, há, e muita, formação continuada. Sim, como tem. Eu acredito que interagir com os alunos é o que mais me transforma a cada dia em uma professora de português mais capacitada, né? Aquela frase da Cora “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” ... eu aprendo a todo o momento em sala de aula...a minha melhor capacitação! (Clarice, questão 07)

Sim, há formações continuadas no serviço, porém, eu acredito que ainda precisam melhorar a...a quantidade de formações, é... porque são oferecidas algumas formações, principalmente em finais de bimestre, apenas para padronização das questões das notas e tudo mais, mas a questão pedagógica, pra discutir questões pedagógicas mesmo não são ofertadas formações continuadas. Então, eu acredito que faltam nesse sentido. [...] Acredito que o que nos faz professor é exatamente a interação com os

nossos alunos. O...o professor de língua portuguesa, por lidar com essa área da linguagem e conseguir estabelecer essa conexão com os alunos, essa interação nos forma sim professores de língua portuguesa. Então, acredito que sim. (Lygia, questão 07)

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina). Interagir com os alunos, sempre me proporcionou grandíssimas aprendizagens. Eu ... sempre gosto de pedir que eles escrevam um texto, comentando quem foi o seu professor mais marcante e... e por quê? Nesse exercício, o...o aluno expõe o que eu quero conhecer para melhorar a minha prática e... foi assim que eu descobri, através do Abner, que ele tinha uma professora de língua portuguesa apaixonante, minha amiga Sandra Lopes e...que ele...começou a gostar de ler, de livros, né, igual ele falava “professora, nós temos que ler livros, ler livros, porque teve uma grande professora de língua portuguesa. Também tive um aluno, que escreveu um texto comentando sobre o professor Iedo, que ele foi o professor que marcou a sua vida escolar, porque ele deu uma aula sobre higiene, ensinando os rapazes a se banhar, a se assear, ele não falou banhar, ele falou assear pra conquistar as garotas e...eu achei isso muito interessante, porque, os alunos, quando a gente pensa que eles, é... não aprendem nada, mas eles aprendem alguma coisa e...e...essa transferência de conhecimento, quando eles transferem para a gente esse conhecimento que eles têm, é muito bacana e... compartilhar, igual o garotinho teve a coragem de ler o texto, e comentou que o Iedo fez um papel muito bacana, que ele foi o professor mais marcante da vida dele, eu fiquei “ meu Deus, que inveja, porque ele leu o texto tão lindo e falou com tanta gratidão pela aquela aula de Ciências que eu pensei “poxa vida! Será que algum dia, um aluno vai escrever um texto falando das minhas aulas?” E também teve o caso do Abner, não só o Abner, mas outros alunos que vieram do André Luiz e comentaram sobre o trabalho da Sandra Lopes. Eu achei muito legal! Isso me ajuda, me motiva, querer ser uma professora melhor, ser uma professora a procura de novos conhecimentos para transferir, porque feliz é aquele, né, que transfere, uhm...eu gosto muito de transferir o que eu aprendo. (Cora, questão 07)

Em relação à décima questão, considero que a interação com outros professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino sempre pode ser importante para uma atualização dos saberes acadêmicos. (Assis, questão 10)

Esse é um tópico interessante, tem uma diferença enorme entre o professor que é concursado e o professor que é contrato, que é contratado pra responder essa pergunta. Aí você fica se perguntando, por que, qual é a diferença que tem se o...que ele tá aprendendo na faculdade é o mesmo? Sim, pode até ser o mesmo, mas o tempo de atuação na rede pública ou privada causa uma enorme diferença. Se...se você chegar a fazer uma pergunta é... [pigarreia] em um grupo de professores aí que estejam misturados entre concursados e...e contratados, provavelmente, quem vai responder, de forma correta, é um professor que é contrato, porque ele tá mais atualizado que um professor que é efetivo. Não deveria ser assim, mas é. Os professores efetivos, não generalizando, né, mas, pelo fato de ter essa estabilidade, eles se...se acomodam, não procuram estar atualizados com o conteúdo, praticamente só usa o livro lá pra copiar e responder e passar a tarefa pro aluno, fala não copia e responde que depois a gente corrige, aí, na hora da correção, ele lê a resposta. Já cansei de ver isso nas escolas. Mas, assim, se fosse diferente, né, talvez seria melhor, trocar...ideias a respeito de determinados conteúdos pra que a gente fique mais, como eu vo... mais desperto pra... pra... essas confusões que a gramática nos traz e outras coisas também, né. É... eu acho que eu ainda na...desde que eu tô no município, somente um encontro que era dessa forma, que foi quando o... o Serginho era o secretário de educação. Fora isso, não tive mais nenhum, mas a ideia é boa, interagir com outros professores, talvez, seria de grande valia. Mas, vamos aguardar aí as mudanças do novo governo da prefeitura e ver se isso pode ser implantado de forma mais efetiva. Mas é uma boa ideia. (Charles, questão 10)

A resposta aqui é sim. Interagir com os meus colegas de língua portuguesa me faz atualizar os saberes acadêmicos, porque, muitos saberes ficam lá naquela região do esquecimento, e também, me faz assimilar saberes novos, porque nem tudo foi visto nas academias. Na faculdade, o tempo não era suficiente pra gente conseguir ter todo conhecimento, então, cada encontro é uma bagagem nova que eu vou carregando, sabe? Ela vai só aumentando! Excelente esse momento de interagir com eles, só acrescenta! (Clarice, questão 10)

No município, até o momento, sim, acredito que a nossa interação com os professores ajuda bastante atualizar saberes não produzidos nas academias, porque a maioria dos professores, sendo bem informal, eles são bem corridos e ... têm uma carga horária excessiva, então, o tempo que os professores têm são mais para discutir as questões do... da própria educação básica mesmo. Mas os saberes que são produzidos nas academias, acredito que estamos nos referindo ao... à formação dos professores na faculdade, por exemplo, eu quase não tive essa interação com os meus colegas de língua portuguesa não, mas, a interação, ela acontece de uma forma bem espontânea, ainda mais com o advento da tecnologia, nós temos as redes sociais, a interação, ela ocorre, porém essa questão de ajudar atualizar os saberes produzidos na academia, ainda fica um pouco a desejar. (Lygia, questão 10)

Interagir com outros professores é sempre muito bacana. Eu gosto. É... principalmente com os de língua portuguesa, a gente troca ideias, a gente comenta os projetos, vê o resultado, comenta, compartilha, ah... principalmente eu... eu gosto de interagir com os professores de língua portuguesa, com os de ciências, porque eu gosto de ciências com os professores de geografia, porque... eu acho que geografia dentro da literatura é muito bacana pra gente trabalhar os...os poetas, pra gente trabalhar os gêneros. Interagir com outros professores é sempre muito bacana, principalmente pra troca de conhecimento. Quando nós fizemos aquele trabalho “Goiás é mais”, que o...o cantor goiano Marcelo Barra veio fazer o encerramento do projeto e nós servimos uma apetitosa galinhada, nós trocamos conhecimento com todas as disciplinas: ciências, geografia, história. E aquilo ali foi muito bacana. Eu gosto e eu acho que é muito produtivo, principalmente, para...o... crescimento do grupo. (Cora, questão 10)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Apêndice V

A *Segunda Série Enunciativa* foi composta pelas respostas dos professores entrevistados, ao pensar a *Escolha Estratégica* que envolve as práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdades, a partir da formação continuada. Desse modo, é importante lembrar que o processo de análise é genealógico a partir de três domínios: *relação com a verdade, relação com o poder e relação com a moral*.

Ao dar início, Assis, em seu excerto, ao utilizar o advérbio “não” em “não deve ser limitada àquela institucionalizada e /ou acadêmica”, direciona o seu olhar à formação inicial, já que ele afirma a importância da formação na prática em serviço.

Isenta-se ao dizer que não tem conhecimento suficiente sobre informações que se referem às formações no município de Senador Canedo, ao usar a primeira pessoa em “comecei a trabalhar no município há menos de 1 ano”, trazendo uma relação de tempo associada ao seu pouco conhecimento das questões político-pedagógicas. No fragmento abaixo, o substantivo “interação” configura-se uma palavra-chave para o ato de “atualizar saberes acadêmicos”. Assis deixa transparecer que a constituição de sujeitos de saber ocorrem também em interação com os demais professores de Língua Portuguesa, no âmbito das práticas docentes.

- Em relação à décima questão, considero que **a interação com outros professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino sempre pode ser importante para uma atualização dos saberes acadêmicos.** (Assis, questão 10, grifo nosso)

Num recorte da resposta da questão 03, a partir da análise do campo do poder, ao focar na formação, Assis demonstra através do adjetivo “limitada”, que a formação inicial não é suficiente para a constituição do professor.

- não deve ser **limitada** àquela institucionalizada e /ou acadêmica. (Assis, questão 03, grifo nosso)

Da mesma forma, ao dizer que tem pouco conhecimento sobre o assunto perguntado, ele não se sente autorizado a dizer algo sobre as formações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

- não tenho **conhecimento suficiente** sobre as informações. (Assis, questão 04, grifo nosso)

A “atualização” é o substantivo em destaque, já que, nas relações de poder, atualizar é estar em pleno jogo de saber e conseqüentemente de poder. Isso, nesse caso, atualizar através do conhecimento dos pares da Língua Portuguesa.

- importantes para a **atualização** dos saberes acadêmicos. (Assis, questão 10, grifo nosso)

Nesse jogo de relação de poder, a universidade é um dos espaços de formação do professor, e não o único. Aprende tanto com os alunos, quanto com os professores do componente curricular de Língua Portuguesa. Ser professor de Língua Portuguesa é ter conhecimento suficiente para estar atualizado com as teorias e práticas pedagógicas do componente curricular

Numa perspectiva do campo da moral, nos dois trechos abaixo, a prática docente é fundamental para a formação continuada. O verbo “dever”, para Assis, é forte, já que impõe uma construção desse professor, consigo e com os outros em trabalho.

- **deve** ser construída na própria prática docente e em seus estudos de leitura particulares. (Assis, questão 03, grifo nosso)
- considero que a formação continuada dos professores também é desenvolvida **na própria prática docente em sala de aula.** (Assis, questão 07, grifo nosso)

Ainda, a partir da categoria da moral, ele expõe a palavra substantiva **interação**, já que se relaciona de si para consigo e de si para com os outros, com o intuito da atualização dos saberes.

- a **interação** com outros professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino sempre pode ser importante para uma atualização dos saberes acadêmicos. (Assis, questão 10, grifo nosso)

Se a prática de si é fundamental para a constituição histórica do que somos, fica evidente em Assis, que a prática docente só se realiza a partir de si para consigo e para com os outros.

Nos excertos de Charles, identifico a constituição da subjetividade do sujeito professor em seu processo de formação inicial e continuada, a partir das categorias da verdade, do campo do poder e da moral. Iniciarei pela categoria da verdade, em que a palavra “aplicação” expõe a angústia do professor Charles, que relata, ao longo de seu texto, sua insatisfação diante das formações, que deveriam ser aplicadas em questões práticas de trabalho.

- reúne os professores, é pra discutir a melhor forma de **aplicação** de determinado conteúdo. (Charles, questão 03, grifo nosso)
- trabalhar mais com algumas **experiências positivas** né, porque as negativas a gente já tem tantas... (Charles, questão 03, grifo nosso)

Ao adjetivar o substantivo “experiências” como “positivas”, Charles expõe um descontentamento, que, provavelmente, seja muito comum no cotidiano de sua instituição educacional. Os professores de Língua Portuguesa são cobrados pelos índices, principalmente pelo Ideb, além de serem responsabilizados, de certa maneira, pela pouca aprendizagem de escrita, leitura e oralidade nas instituições e na própria rede de ensino.

- a formação continuada **tem que ser** feita de acordo com cada disciplina, por exemplo, de de professores de Língua Portuguesa vai todo esse pessoal para um determinado lugar, para que ocorra essa [pigarreia] essa formação. (Charles, questão 03, grifo nosso)

Charles não só sugere, mas fica evidente que para ele a formação deve ser por disciplinas, ao utilizar a construção verbal: “tem que ser”.

- Eu acho também que **esse nome formação é muito pesado** eu acho que tinha que ser uma discussão né... (Charles, questão 03, grifo nosso)

Há também uma discordância conceitual do que é formação para o professor Charles: “esse nome formação é muito pesado”.

- quando você quer fazer a formação continuada dentro de seu o horário de expediente, a escola **muitas vezes** não passa essa informação, e o... e o que que acontece acaba que a gente **deixa de ir** para esse momento, e a gente **ainda fica devendo um dia na escola**[sorri]. (Charles, questão 03, grifo nosso)

O termo “muitas vezes” não estabelece uma relação de grande quantidade, mas sim uma relação de insatisfação. Essa relação de insatisfação é percebida no trocadilho que se faz paradoxal “deixa de ir” e “ainda fica devendo um dia na escola”. Além disso, o ato de sorrir demonstra uma ironia diante da situação de descaso da instituição sobre a sua necessidade como professor, que pretende participar das formações.

- Porque a gente **participando** a gente...é...vai estar **evoluindo**, vai estar **buscando o conhecimento** e **desenvolve algumas habilidades** que a gente tem que a gente se acomoda e sem perceber, fica lá parado, isso é ruim para o aluno. (Charles, questão 04, grifo nosso)

O verbo “participar” no gerúndio traduz a ideia de continuidade, que se associa à “evoluindo” e “buscando conhecimento”. Esses verbos em destaque estabelecem um efeito de sentido entre “conhecimento” e “desenvolvimento de habilidades” numa progressão de ações que desenvolvem a formação do professor.

- no momento que você está em sala de aula, ministrando o conteúdo, é **muito prazeroso**, principalmente quando surgem várias perguntas, vários questionamentos à respeito daquilo que você estava utilizando como objeto de conhecimento.[...] Então, essa formação continuada, entre aluno e professor, ela ocorre todos os dias em que você está em sala de aula. (Charles, questão 07, grifo nosso)

O advérbio “muito” e o adjetivo “prazeroso” ligam-se ao ato de aprender do professor Charles com os seus próprios alunos. Para o professor, aprender é um ato de interação entre alunos e professores, mas também deve-se aprender e ensinar com prazer de realizar a interação no processo educativo.

- provavelmente, quem vai responder, de forma correta, é um **professor** que é contrato, porque ele tá mais atualizado que um professor que é efetivo. (Charles, questão 10, grifo nosso)

O substantivo “professor” e a sua característica funcional “contrato” ligam-se à palavra adjetiva atualizado na forma de pensar do professor Charles.

Nessa relação de verdade e história de vida de Charles como professor o faz desconfiar constantemente de sua formação inicial, já que se sente desatualizado e não vê mudanças nas atitudes dos seus chefes superiores de liberá-lo para as formações. É uma ideia muito comum no ambiente público de que o “patrão” não quer que seus funcionários saibam além do necessário ou que não vê a importância na formação continuada de um profissional da escola. Há ainda gestores escolares que não dispõem dos professores para que não fiquem sem o professor no horário de aula. Todavia, Charles questiona que algumas formações não são eficazes e que a melhor opção ainda é a interação entre os pares da Língua Portuguesa.

Já numa análise do campo do poder para a constituição da subjetividade do sujeito professor, no que concerne às formações, para Charles, devem ser pautadas na aplicabilidade de um determinado conteúdo. Desse modo, é um momento de “discussão”.

- **discutir** sobre como deve ser aplicado determinado conteúdo... (Charles, questão 03, grifo nosso)

No excerto abaixo, ele deixa claro que já se trabalha com muitas experiências negativas e que é necessária a mudança de pensamento institucional, ao associar o substantivo “trabalho” diretamente ligado às “experiências positivas”. Ainda o conceito de trabalho educacional está associado à uma relação serviçal entre professores, coordenadores e gestor, numa lógica hierárquica, enfadonha de práticas pedagógicas. As formações possibilitam este olhar para fora das experiências da escola em que trabalha e compreender como são as práticas pedagógicas associadas às teorias que norteiam o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais.

- **trabalhar** mais com algumas **experiências positivas...** (Charles, questão 03, grifo nosso)

Abaixo, ao utilizar o advérbio “assim”, Charles deixa transparecer que as formações teóricas para professores não é algo “bem-visto”. Aponto a seguinte continuação com a conjunção explicativa “porque” e a continuidade “para quem já é professor”. Percebe-se uma opinião diferente dos demais participantes da pesquisa, uma vez que, nesse jogo de poder, percebo uma resistência, mas uma evidência que oscila ao remeter ao professor a completude teórica.

- formação teórica, **assim**, eu não tenho nenhuma opinião formada sobre isso, **porque** a formação continuada **para quem é professor...** (Charles, questão 03, grifo nosso)
- [...] participei de algumas já que **não** foi **satisfatória**, não era o que eu queria ter ouvido. (Charles, questão 03, grifo nosso)

No excerto acima, há uma resistência diante das temáticas de formação continuada ao adjetivar como “não satisfatória”. Provavelmente, a resposta esteja no próximo excerto, que já foi analisado, em que não há um interesse maior em formações com várias áreas do conhecimento, mas sim com os pares da Língua Portuguesa.

Neste próximo trecho, há um conflito com o que foi explicitado na opinião anterior, já que o **professor efetivo** se vê **desatualizado** em relação ao **professor contratado**. Apesar de que ele retoma a opinião anterior ao afirmar: **não deveria ser assim, mas é**. A conjunção **mas** quebra o jogo de palavras sobre a formação teórica para professores.

- Esse é um tópico interessante, tem uma diferença enorme entre o **professor** que é **concursado** e o **professor que é contrato**, [...] provavelmente, quem vai responder, de forma correta, é um professor que é contrato, porque ele tá mais atualizado que um professor que é efetivo. **Não deveria ser assim, mas é.** (Charles, questão 10, grifo nosso)

Há resistência em relação à formação teórica de professores. Todavia, admite-se que professores contratados estão mais atualizados que professores efetivos. Também há resistência em relação às temáticas. Acredito que Charles esteja externando através do assunto formação continuada, as suas insatisfações diante das políticas públicas educacionais na rede de ensino. Essa entrevista deu-lhe voz para dizer o que pensa, por isso a importância em não identificar o entrevistado.

De acordo com a categorização da moral, ao analisar os excertos de Charles, percebi a aproximação com seus pares ao pensar a constituição do sujeito professor.

- **reunir** o grupo de professores e discutir sobre como que deve ser aplicado determinado conteúdo. (Charles, questão 03, grifo nosso)

Aqui há um ponto nesse excerto, cujo verbo que é “reunir” traz a intenção de algo, que é repensar o que é aplicado. A ideia de reunião é de construção conjunta dos saberes entre os pares do ensino de Língua Portuguesa.

- Porque **a gente** participando a gente...é...vai estar evoluindo, vai estar buscando o conhecimento e desenvolve algumas habilidades que a gente tem que a gente se **acomoda** e sem perceber, fica lá parado, isso é ruim para o aluno. (Charles, questão 04, grifo nosso)

Ao utilizar o verbo “acomodar”, Charles aponta para a quebra dessa acomodação. Ele utiliza “a gente” em lugar de nós, como um termo que o aproxima da realidade dita: “a gente participando, vai estar evoluindo”. É a construção do que se é através dos outros e de si, numa relação consigo e com os outros.

- Então, essa formação continuada, entre **aluno e professor**, ela **ocorre todos os dias** em que você está em sala de aula. (Charles, questão 07, grifo nosso)

Mais uma vez, essa construção de si é evidente no recorte temporal “ocorre todos os dias”, apoiado no espaço “sala de aula”. A preposição “entre” une os substantivos “aluno” e “professor”. Charles traz em seus relatos a constituição do si e dos outros. Como o sujeito professor se constitui e como os alunos se constituem nessa relação. A formação continuada é necessária nesta construção objetiva e subjetiva do sujeito professor.

Ao ser questionada sobre a formação do sujeito professor, Clarice aponta as verdades constituídas acerca desse sujeito da escola pública:

- um professor completo precisa estar o **tempo inteiro** se capacitando sobre as novas teorias, não podemos ficar estagnados, e ao mesmo tempo os métodos [...] aprender a..a **manusear as novas tecnologias**[...] (Clarice, questão 03, grifo nosso)

O substantivo “tempo” e o adjetivo “inteiro” não remetem à ideia de tempo por completo. Refere-se ao cuidado de capacitar-se, como ao “manusear novas tecnologias”.

- essa troca de experiência e essa vivência nossa **também** nos capacita. Para o momento é o que temos. (Clarice, questão 04, grifo nosso)

Esse depoimento foi pronunciado em momento de pandemia, quando não havia outra forma de contato a não ser através de *lives* ou de reuniões *on-line*. O termo “também” talvez seja o mais sugestivo e indica que as trocas de experiência são formações de algum modo.

- Eu acredito que interagir com os alunos é o que mais me transforma a cada dia em uma professora de português **mais** capacitada, né? (Clarice, questão 07, grifo nosso)

Além de colocar-se na primeira pessoa, o advérbio “mais” intensifica as suas capacidades formativas diante da interação com os estudantes.

- me faz assimilar saberes novos, porque nem tudo foi visto nas academias [...] cada encontro é uma **bagagem nova** que eu vou carregando, sabe? (Clarice, questão 10, grifo nosso)

O termo “bagagem nova” é a designação dada por Clarice para cada nova formação ou mesmo novas aprendizagens para a docência.

O período pandêmico foi muito difícil, principalmente no trato com as interações, porque instigou e questionou o que sabíamos de novas tecnologias e como ensinar e aprender a partir dessa perspectiva. Em termos de formação continuada, Clarice admite que se aprende com a interação de seus colegas professores ao carregar uma “bagagem nova” a cada formação, mas também há um entusiasmo quando fala sobre a interação com os estudantes. O termo interação é mais constante na educação e faz-se uma verdade constituída nos conceitos educacionais.

Ao analisar os excertos de Clarice sob a ótica do campo do poder, há um enfrentamento das possibilidades da realidade, já que, para ela, o tempo fora da academia pode trazer a estagnação do conhecimento. O ato de estagnar, nesse caso, traz a ideia de que os conhecimentos novos não adentram o mundo profissional do professor, principalmente, de um professor concursado, com horas significativas de trabalho, já que estudar depende de tempo, de oferta de formação continuada (realizada pela Semec ou ofertada pelas Universidades e Faculdades). Todavia, as novas tecnologias, mesmo mais próximas da realidade, podem ser um grande desafio.

- não podemos ficar **estagnados** ... aprender a manusear as **novas tecnologias**. (Clarice, questão 03, grifo nosso)

Destaco, no excerto, o adjetivo “estagnados”, que sugere que o professor parado fica imóvel, desmotivado, sem ação e, num contraponto, novas tecnologias, ou seja, o substantivo “tecnologias”, que indica os instrumentos de trabalho adjetivado pela palavra “novas”, que faz com que o professor saia deste estágio fixo.

- preparando para o **novo desafio** que são **as aulas remotas**. (Clarice, questão 04, grifo nosso)

Seguindo a análise, a partir da pandemia, o adjetivo “desafio” trouxe para a escola um “novo desafio”: as aulas remotas. A palavra aula na escola praticamente não tinha adjetivo, a não ser de valor. Os adjetivos “presencial” e “remoto(a)” são termos mais recentes para a escola.

- muitos saberes ficam lá naquela região do esquecimento, e também, me faz assimilar saberes novos, **porque nem tudo** foi visto nas academias. (Clarice, questão 10, grifo nosso)

Mais uma vez, há um questionamento sobre o ensino das academias para professores de Língua Portuguesa, ao utilizar a conjunção explicativa “porque” associada ao advérbio de negação “nem” e ao pronome indefinido “tudo”. Nessa construção, Clarice demonstra que houve readequações do ensino ao longo dos anos, nas universidades, e que os professores mais antigos da rede de ensino de Senador Canedo não tiveram as readequações para a aprendizagem

Clarice é uma professora efetiva que já está na rede por alguns anos. O trabalho dos professores da sala de aula esteve vinculado ao ensino presencial e, diante das novas tecnologias, pouco se diferenciavam do ensino tradicional. Com a pandemia, o enfrentamento do novo foi obrigatório e as relações de saber/poder colocaram em xeque os conhecimentos dos professores diante de uma nova perspectiva de trabalho, em vários sentidos. Há por parte de Clarice um enfrentamento destas estratégias de saber/poder e das verdades constituídas nas práticas da sala de aula presencial.

Numa análise a partir da moral, a formação continuada é uma oportunidade, conforme Clarice, de troca. O advérbio de lugar “ali” está sendo utilizado como espaço de aprendizagem para indicar o lugar das “trocas de experiência” e de construção da objetividade/subjetividade dos sujeitos do ensino.

- **Ali** os profissionais **trocam experiência, trocam materiais**, tem a coordenação que está sempre oferecendo novidades, materiais novos dando dicas indicando *lives*, né? (Clarice, questão 04, grifo nosso)

- Eu **acredito** que interagir com os alunos é o que mais me transforma a cada dia em uma professora de português mais capacitada, né? (Clarice, questão 07, grifo nosso)

Clarice utiliza o verbo “acreditar”, como um constructo de uma verdade acerca dos saberes e da constituição dos sujeitos de ensinar e de aprender das instituições educacionais.

As trocas de experiência são espaços fundamentais para conhecer os grupos que compõem as instituições educacionais e repensar de que forma o sujeito professor se constitui como sujeito social e como serão as suas práticas para pensar a construção do sujeito aluno/estudante desta e das futuras gerações.

No caso de Lygia, que é uma professora mestre, acredita-se na formação teórica e/ou metodológica para aprimorar o aprendizado dos professores. Fica evidente que a formação continuada, no horário do trabalho, é fundamental para os professores, já que possuem uma carga horária excessiva e, praticamente, o balizamento de conhecimento se dá com os estudantes. Os sujeitos professores se encontram com os saberes atrelados ao tempo. Explicito a próxima análise a partir da categoria da verdade:

Os adjetivos “relevante” e “necessária”, no excerto abaixo, colocam os métodos como necessários assim como aprender teorias. É uma discussão muito preciosa, já que as teorias são, de certo modo, negadas aos professores da educação básica. As formações continuadas, em sua maioria, tratam acerca da prática sem as contribuições teóricas necessárias para serem compartilhadas com professores que há anos não frequentam a universidade e deixam de conhecer as novas discussões sobre as linguagens.

- Então, a formação sobre métodos ela também é **relevante** e **necessária** para nós professores. (Lygia, questão 03, grifo nosso)

Ao usar a oração principal “eu sinto” da oração subordinada substantiva objetiva direta “que falta mais”, Lygia pontua a necessidade de maior conhecimento acerca da BNCC de Língua Portuguesa.

- **eu sinto que falta mais**, principalmente com relação a essas bases que norteiam o ensino de língua portuguesa. (Lygia, questão 04, grifo nosso)

Há uma insatisfação no tange às formações no trato pedagógico, confirmado pela palavra enfática “mesmo”. Muitos dos debates nas escolas trazem os conceitos pedagógicos e as ideias que permeiam autores fundamentais para discutir o ensino no Brasil. O graduado em Letras desconhece, em grande parte, esses conceitos e autores que criaram propostas pedagógicas para o ensino. Já na escola, quando essa é a ordem discursiva, os grandes autorizados são os pedagogos, cuja formação tem, em seu arcabouço, as teorias pedagógicas.

- mas a questão pedagógica, pra discutir questões pedagógicas **mesmo** não são ofertadas formações continuadas. (Lygia, questão 07, grifo nosso)

- Acredito que o que nos faz professor é **exatamente** a interação com os nossos alunos. (Lygia, questão 07, grifo nosso)

O advérbio “exatamente” afirma que é através da interação com os estudantes que a professora se constitui como tal. Esse processo de interação foi enfatizado também por outros professores entrevistados.

- acredito que a nossa interação com os professores ajuda bastante atualizar saberes não produzidos nas academias, porque a maioria dos professores, **sendo bem informal**, eles são bem corridos e ... têm uma carga horária excessiva... (Lygia, questão 10, grifo nosso)

Os termos “sendo bem informal” trouxeram uma leveza para configurar a carga horária excessiva dos professores de modo que tenham salários adequados para sua sobrevivência. Essa é uma realidade comum aos professores de todo o Brasil. O trabalho desse sujeito é cada vez mais objetivado pelo excesso de tempo de trabalho, que ultrapassa os limites do tempo da escola, já que dois terços deste tempo é com os estudantes na instituição educacional. A outra fração é realizada nos finais de semana, no horário em que está em sua residência.

Numa análise a partir do campo do poder, os saberes não produzidos na academia concorrem com as teorias pouco debatidas nas instituições educacionais, haja vista que as práticas são debatidas alheias às teorias discutidas nas universidades. Essa relação do professor com o trabalho excessivo é o enfrentamento de uma sociedade que diz que o professor não consegue e não é capaz. Todavia, essa culpabilização do professor mediante a não aprendizagem dos estudantes vem se tornando mais potente, uma vez que as resistências são sufocadas pela carga horária.

- **para que consigamos lidar** com os nossos alunos de uma forma cada vez mais abrangente **para que todos possam ser englobados** na nossa metodologia de ensino e isso vai de encontro com a nossa formação metodológica. (Lygia, questão 03, grifo nosso)

O termo para que foi utilizado duas vezes com o intuito de fim, objetivo: “para que consigamos lidar” e “para que todos possam ser englobados”. Nessas duas formas, há um fim pedagógico, cuja relação de saber/poder tem como constituição objetiva do estudante, no que tange à aprendizagem, através de metodologias.

- faltam capacitações mesmo, **no sentido de** reunir os professores e discutir forma... é... pontos que são necessários para melhorar o ensino de língua portuguesa e a educação do nosso município. (Lygia, questão 04, grifo nosso)

Nesse ponto, o trecho “no sentido de” traz a ideia de direcionamento ou do que se espera que as formações venham a melhorar, nesse caso, debates sobre o ensino ao reunir professores e de modo a discutirem acerca das capacitações.

- são oferecidas algumas formações, principalmente **em finais de bimestre**, apenas para padronização das questões das notas e tudo mais, mas a questão pedagógica, pra discutir questões pedagógicas mesmo não são ofertadas formações continuadas[...] (Lygia, questão 07, grifo nosso)

A análise anterior se enriquece com partes desse relato quando no corte temporal “em finais de bimestre” há debates para discutir notas. Os finais de bimestre são momentos em que findam etapas, mas que poderiam ser momentos de discussão das ações pedagógicas e não apenas de notas. Não há um documento normativo que estabeleça um padrão para os conselhos de classe com descrições de notas. Há inclusive recomendações de que esse momento é para debates e discussões acerca das metodologias e teorias utilizadas, já que as avaliações são um norte para o processo de ensino-aprendizagem.

- acredito que a nossa interação com os professores ajuda bastante **atualizar saberes não produzidos nas academias**, porque a maioria dos professores, sendo bem informal, eles são bem corridos e ... têm uma carga horária excessiva, então, o tempo que os professores têm são mais para discutir as questões do... da própria educação básica mesmo [...] (Lygia, questão 10, grifo nosso)

Ao pronunciar o verbo “atualizar” associado a “saberes não produzidos nas academias”, parece irônico, mas, ao relatar logo depois que a carga é excessiva, fica compreensível, que as teorias não fazem parte do cotidiano do sujeito professor, já que as indagações são as do cotidiano, por exemplo, faltas, aprovações, abandonos, reuniões, pautas do dia a dia.

É importante perceber que, ao ler e ouvir a entrevista dos professores, é possível traçar o cotidiano das instituições de Senador Canedo, no que tangem às formações continuadas/em serviço.

E numa perspectiva da moral? Analiso, abaixo, os excertos de Lygia.

- algumas formações, porém, eu sinto que **falta** mais, principalmente com relação a essas bases que norteiam o ensino de língua portuguesa. Então, é isso faz um link com a pergunta número 2, se a BNCC, ela consegue definir o papel do professor...eu acredito que não, como eu falei anteriormente, que ela pode nortear, mas **faltam** algumas formações ainda pra nortear os professores nesse sentido [...] mas ainda **faltam** capacitações mesmo, no sentido de reunir os professores e discutir forma... é... pontos que são necessários para melhorar o ensino de língua portuguesa e a educação do nosso município. (Lygia, questão 04, grifo nosso)

O uso do verbo “faltar” é necessário para compreendermos o que deixamos de fazer em relação ao pensar a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no município de Senador Canedo. A falta também constitui professores e estudantes de uma rede de ensino. Quando não se discute melhorias no ensino objetiva-se o sujeito professor e o sujeito estudante, bem como o tipo de educação que eu quero ofertar.

A objetivação é o que pede para ser controlado. Quando há o controle pela falta, a medida estabelecida para aquele regime impede que eu vislumbre uma educação de qualidade pautada na equidade. Há um documento normativo que norteia a educação, mas se há a desigualdade, como repensar essa construção de sujeitos pensantes? Como será essa constituição de si para si? Haverá resistência dessa falta? Os questionamentos dessa falta são respondidos nos atos democráticos da categoria, quando questionam sobre os investimentos da educação e como é o gasto o dinheiro público educacional. A resistência dessa falta é visível nos *chats* de formação continuada, quando utilizam tal veículo de comunicação para debater, mesmo que entre si, acerca do que é ser professor, questionando as formações e suas temáticas, que acontecem no momento do *chat*. Através das lutas, o professor também se constitui.

Os excertos de Cora apontam para um sujeito professor que se constituiu em pensar a educação como parte de um processo de inovação e criatividade. Ela é questionadora e se constitui, também, ao olhar-se através do outro. Abaixo, a análise a partir da categoria da verdade numa perspectiva genealógica:

- Eu penso que qualquer formação é importante, nós estamos em constante mudança. Não podemos ficar só **vivendo no passado**. (Cora, questão 03, grifo nosso)

O termo “vivendo no passado” tem o verbo no gerúndio que estabiliza o professor num momento, numa ideia de constância. É a crítica de Cora. Noutro momento, acerca da formação continuada com o apoio de seus estudantes, ela expõe de uma forma exclamativa, um momento de inveja de um colega de trabalho, que a “motiva, querer ser uma professora melhor, ser uma professora a procura de novos conhecimentos para transferir”. Para ela, ser uma professora “melhor”, ou seja, o uso do advérbio traz um julgamento, que é explicado logo depois, “que procura novos conhecimentos”.

- Isso me ajuda, me **motiva, querer ser uma professora melhor, ser uma professora a procura de novos conhecimentos para transferir**. (Cora, questão 07, grifo nosso)
- Eu gosto e eu acho que **é muito produtivo**, principalmente, **para...o... crescimento do grupo**. (Cora, questão 10, grifo nosso)

Para Cora, a interação ultrapassa os limites do componente curricular de Língua Portuguesa: “é muito produtivo” ... “para o crescimento do grupo”. Cora é uma professora que

se aposentou há pouco tempo, mas que demonstrava muito entusiasmo e seus saberes eram constituídos em projetos por toda a escola em que trabalhava. Gostava das inovações e dos novos projetos e desafios advindos de fora.

Ao passar para a análise do campo do poder, há uma potência no fragmento abaixo, apesar de parecer dessintonizado com o restante do excerto. Todavia, há uma crítica à escola tradicional, já que é, ainda, o passado constante na escola pública. Ao dizer a frase, há um enfrentamento do real e com o intuito de olhar as novas perspectivas de formação ofertadas.

- Não podemos ficar só **vivendo no passado**. (Cora, questão 03, grifo nosso)
- **Será que algum dia, um aluno vai escrever um texto falando das minhas aulas?** (Cora, questão 07, grifo nosso)

Apesar da hierarquia dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática na escola, alguns componentes são queridos pelos estudantes o que remonta essa observação da professora, do aluno ser grato. É evidente as relações de poder e a hierarquização entre as disciplinas na escola.

As crianças, adolescentes e jovens resistem às disciplinas no ambiente escolar, mas também utilizam a estratégia de aliar-se a professores, principalmente, àqueles que lhes trazem questões do seu cotidiano e o ajudam a enfrentar as dificuldades do cotidiano. A professora vê e percebe em seus alunos esta gratidão e entende que os professores devem apropriar-se de novas ideias e enfrentar a sala de outra forma, aliando-se também aos alunos. As relações de poder são imprescindíveis para a constituição dos sujeitos.

No que tange à moral, aquele que vive no “passado” não consegue desligar e viver o presente, comprometendo a sua constituição subjetiva. Além disso, o termo “passado”, que é um substantivo, refere-se a um lugar ao tornar-se uma construção com **em+o, no;** ou seja, **no passado**.

- Isso me ajuda, me motiva, querer ser uma professora melhor, ser uma professora a procura de novos conhecimentos para **transferir, porque feliz é aquele, né, que transfere,** uhm...eu gosto muito de transferir o que eu aprendo. (Cora, questão 07, grifo nosso)

Nesse trecho, Cora expõe que o professor deve ser feliz por transferir o que aprende. Ele se constitui como um profissional feliz. Isso também é parte dessa ética, que é a relação consigo. A ética, que é a relação consigo e com os outros, é condição para a constituição de si.

Ao partir dos questionamentos do **Quadro 58**, analisei as práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade acerca da formação continuada, com a aproximação de quatro perguntas feitas aos professores entrevistados, uma vez que todas se

referem à formação continuada de professores de Língua Portuguesa, principalmente no âmbito da rede de ensino de Senador Canedo.

Ao analisar a relação do sujeito professor com a verdade, sob a ótica de si, alguns pontos estiveram em comum com a maioria dos entrevistados: a interação entre os sujeitos professores e a interação com os alunos em suas práticas de ensino. Em Assis, a constituição dos sujeitos professores como sujeitos de saber acontecem na interação entre esse sujeito coletivo, mas também através de sua prática docente e seus estudos particulares, desse modo, não marcada, apenas, pela formação de cunho institucional.

Charles também considera a formação continuada com os pares sujeitos professores de Língua Portuguesa muito importante e destaca que o aprender ocorre para os sujeitos professores com os sujeitos alunos, nas atividades diárias. Ele traz em seu enunciado um questionamento necessário a ser discutido: a relação do saber/poder, que é mais fortalecida entre professores que não são concursados do que naqueles que estão concursados. Se eu traçar um paralelo entre as relações de verdade, poder e moral há um questionamento íntimo do sujeito professor Charles consigo, já que, para ele, há um certo comodismo do professor concursado. Todavia, é um olhar para si, um olhar desconfiado, mas questionador, já que eu olho para o outro procurando algo de si. O saber do sujeito professor concursado em Língua Portuguesa, deste modo, é alvo de questionamento de Charles e, sob a sua ótica, a formação continuada deveria ser uma formação de cunho mais empírico. Há uma certa contradição nessa justificativa, já que ele questiona o objeto de saber entre professores concursados e não concursados, mas evita o uso do termo “formação” para que seja uma “discussão” entre os seus pares da rede de ensino. Ele expõe a relação de poder dos coordenadores e gestores educacionais com seus professores, que não os possibilita a saída para os eventos necessários do aprender. Outro ponto intrigante nos enunciados de Charles entra em contradição com o **Quadro 57**, haja vista que ele dissera que a BNCC não adentra as suas atividades práticas de sala de aula, pois apenas compõem os planejamentos. Já no **Quadro 58**, Charles diz que a participação nas formações ajuda o sujeito professor a evoluir em habilidades e conhecimentos, de modo que o aluno não seja prejudicado. Quero explicitar nessa tese que, após a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental, praticamente todas as formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação e Cultura de Senador Canedo, baseiam-se em alguma temática do documento normativo BNCC.

A importância de conhecer novas teorias para as práticas de ensino é um dos pontos colocados por Clarice como uma relação de si com a verdade. O saber perpassa os sujeitos através da interação, entre sujeitos professores nas formações continuadas e entre sujeitos

professores e estudantes no âmbito escolar. Para ela, a interação entre professor e estudante é o que mais desenvolve as práticas de ensino de um professor. Outro saber que adentrou as instituições foram as novas tecnologias, que, segundo Clarice, vieram com as experiências das aulas remotas. É importante salientar que a BNCC traz a 10ª competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental em práticas de cultura digital.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2018a, p. 87)

Eu não posso deixar de esclarecer que as práticas digitais apresentadas na BNCC vão além das aulas remotas ou do uso de apresentação de vídeos ou de slides. Há habilidades que explicitam as especificidades do que seriam mobilizar essas práticas.

A carga excessiva como ponto que dificulta a formação continuada dos sujeitos professores é um dos pontos de Lygia, já que, nessa ótica, o sujeito professor deve ter um tempo para se dedicar às suas próprias aprendizagens. Mais uma vez é consenso que os professores aprendem mais ao interagir com seus estudantes, mas também entre seus pares. Para Lygia, a formação sobre métodos de ensino é relevante, assim como aprender teorias, principalmente aquelas que estão focalizadas na BNCC.

A interação com os professores foi ponto-chave para a análise das práticas de objetivação/subjetivação dos professores. Todavia, a interação com os estudantes proporciona pistas de como melhorar as práticas de ensino. Cora especifica isso com propriedade, inclusive exemplificando com os enunciados dos seus alunos ao comparar outros sujeitos professores e práticas de ensino com as suas próprias práticas. Além disso, para Cora, o aprendizado do sujeito professor é movente e este deve estar em constante formação.

O sujeito professor foi objetivado por anos a crer que a graduação e suas disciplinas formadoras eram capazes de satisfazer os processos de ensino e aprendizagem. Ao longo dos anos, professores foram instigados a ampliarem os seus conhecimentos e a se especializarem em algum campo das práticas de ensino. Todavia, interiorizou-se que as formações institucionais não satisfaziam os conhecimentos diante da realidade da sala de aula, deixando professores a questionarem as suas práticas e a sua constituição subjetiva. As formações continuadas e o contato com os estudantes em serviço ou disponibilizadas pelas secretarias de educação se tornaram comuns, trazendo as boas práticas para a realidade das instituições educacionais. Um dos casos mais comuns são as Olimpíadas de Língua Portuguesa, que

trabalham com o gênero textual, com a relação da vida cotidiana dos estudantes e aproximam professores e realidade comunitária local. Há formação constante para a participação desse evento. É apenas um exemplo, já que faz parte de um aparato institucional de âmbito federal em colaboração com estados e municípios.

Do ponto de vista do campo do poder, em Assis, a atualização do saber ocorre através da interação com os pares e na prática docente com seus alunos, já que nesse campo de poder a ação de um interfere na ação de outros.

A resistência é parte fundamental dos enunciados de Charles, as “formações”, que, para ele, deveriam ser “discussões”, devem ser aplicáveis no ensino de Língua Portuguesa. Quando ele classifica uma formação de “não satisfatória”, há uma desautorização e não aceitação de práticas de formação de professores. Além disso, numa relação de saber/poder, desconfia da intensidade do saber dos professores concursados em relação aos professores de contrato. É uma contradição, já que ele é um dos professores concursados da rede de ensino de Senador Canedo. Para esclarecer, desde 2020, com o chamamento de professores concursados para todos os componentes de ensino, não há mais professores de contrato na rede municipal de ensino. Provavelmente, Charles se refere a formações anteriores à pandemia.

Clarice desperta para a estagnação dos professores quando vão para sala de aula e não continuam a estudar e a ampliar os conhecimentos em áreas das tecnologias. Diante do desafio das aulas remotas, ela compara o ensino da academia que não a preparou para as adversidades futuras. Encontra-se nos enunciados uma luta com os métodos antigos e novos métodos, que utilizam as ferramentas tecnológicas. Isto sugere que há um enfrentamento entre o sujeito professor de Língua Portuguesa de antes da pandemia e o sujeito professor de Língua Portuguesa do pós-pandemia.

Há um outro embate acerca das ações necessárias para melhorar o ensino de Língua Portuguesa no município, uma vez que, conforme Lygia, na instituição em que trabalha, preocupam-se com as notas e não com a aprendizagem. Esse embate está presente em seu enunciado, que sugere capacitações com intuito de pensar metodologias direcionadas para a aprendizagem dos estudantes. É uma luta de forças contrárias, pois não há um consenso entre notas e aprendizagem.

A constituição do sujeito professor de Língua Portuguesa, para Cora, está relacionada aos enfrentamentos das relações de poder entre sujeitos alunos e sujeitos professores. Há uma crítica à escola tradicional que não valoriza o saber do cotidiano e dos estudantes, ao dizer que “não podemos ficar vivendo no passado”. Os estudantes falam sobre as aulas de outros professores criando uma hierarquia de ensino que instiga Cora a querer ser uma professora

exemplificada nas aulas, assim como ocorre com outros colegas de trabalho. Nessa relação de poder os sujeitos professores instigam alunos e estes instigam professores a ampliarem os seus conhecimentos.

Numa relação de si com a moral, Assis demonstra uma maturidade intelectual de formação continuada. É necessário relembrar que ele se encontrava na finalização de escrita de sua tese e, no decorrer da minha escrita, foi aprovado como doutor em Letras. Os enunciados ditos pressupõem que a sua constituição como sujeito moral parte de si, no caso constituir-se sujeito professor em sua própria prática e formação através de estudos realizados por si. A formação é um meio de formar-se como sujeito moral. Ao validar a formação com seus pares, amplia o seu processo de subjetivação junto aos outros sujeitos professores.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (Brasil, 2018a, p. 136)

Nesse excerto da BNCC, fala-se sobre a interação e como amplia a aprendizagem da criticidade ao “aproximar múltiplos conhecimentos”, isto é, a constituição do sujeito moral também é um pressuposto da base, quando o jovem/adolescente aprende com o outro em um processo de interação.

Em Charles, seus enunciados demonstram a constituição de um sujeito professor preocupado em não se acomodar em termos de aprendizagem. É perceptível que, na conduta do “bom professor”, é imprescindível a ampliação dos conhecimentos de modo a não afetar a aprendizagem dos estudantes, isto é, ele reconhece como uma obrigação moral.

Os meios pelos quais nos transformamos em sujeitos morais atravessam os enunciados de Clarice, já que o sujeito professor troca experiências com o outro, professores e alunos. Já em Cora, a ética é fator preponderante, pois a sua constituição de sujeito perpassa a constituição do sujeito do outro. Na instituição educacional, isso é muito visível, pois o professor que tem práticas tradicionais e não as amplia com as novas práticas terá mais dificuldades com o aprendizado de seus alunos. Além dessa interação, Lygia tem a visão do sujeito professor como sujeito moral daquele que se preocupa com as formações continuadas, de modo que haja a melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Selecionei alguns excertos fundamentais da BNCC, que vão ao encontro do que os professores entrevistados apresentaram em seus enunciados como necessários para a constituição de um sujeito professor que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos. Esses pontos se referem à construção de um currículo local, construído pela comunidade escolar:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (Brasil, 2018a, p.16-17)

Acredito que a BNCC, mesmo sendo uma construção a vários dedos, também tem a sua utopia. São várias as perspectivas que constituem a construção deste norteador e, de forma assertiva, posso dizer que não é possível estar alinhado totalmente aos seus pressupostos. A realidade em um único município sobre a formação inicial e continuada já é uma diversidade, grosso modo, extensa, porque os sujeitos professores são vários. Mesmo que queiram uma construção normativa desta objetivação, a subjetivação através do professor não se dará da mesma forma, devido as várias formações deste sujeito coletivo.

Ao analisar o contexto local, que é Senador Canedo, as propostas de implementação foram seguidas conforme a BNCC para que fosse aprovado um currículo municipal. Entretanto, o “jogo político” desconsidera as normativas advindas do Ministério da Educação, do Conselho Federal de Educação e dos institutos que avaliam a aprendizagem no Brasil. Acredito que o desconhecimento dos políticos acerca da necessidade de continuar as políticas públicas educacionais, que envolvam a aprendizagem, e que foram encaminhadas pelos gestores

públicos anteriores, principalmente após as eleições, desgastam as relações de trabalho na Secretaria Municipal de Educação com as instituições educacionais. Os projetos são ignorados e quebram as propostas de melhoria da qualidade de educação, que deveriam ser propostas pétreas.

Visualizo que muitos trabalhos sérios são destituídos e, conforme os gestores públicos são pressionados pelo Ministério Público, pelo Ministério da Educação em relação às verbas que são destinadas ao ente federado, retomam-se os planos de trabalho e isso atrasa o desenvolvimento da educação no município.

No próximo quadro, exponho sobre as políticas públicas e a cultura neoliberal do insucesso, sob a ótica dos professores entrevistados e sob a análise genealógica.

4.4.1.3 Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: políticas públicas e cultura neoliberal do insucesso

Nas práticas de linguagem do Campo da Atuação da vida pública, na BNCC, há o estudo do gênero textual que se aplica aos documentos legais, da vivência da vida pública dos estudantes, associadas às normas do direito e do campo democrático. Nesse momento, faz parte da responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, ensinar habilidades que envolvam a escrita, a leitura e a oralidade destes gêneros. É válido ressaltar que sempre houve o olhar desconfiado em relação ao ensino desta temática pelo professor, haja vista a ordem discursiva, em que os professores estão despreparados, além de serem vistos como resistentes às demandas do poder público.

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a):

- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;
- reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);
- desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos,

movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade. (Brasil, 2018a, p.146)

Na citação acima, é visível que é dado ao sujeito professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de ensinar procedimentos que vão além da decodificação dos textos e da compreensão superficial das manifestações, dos documentos democráticos e das políticas de afirmação. Todavia, como é o olhar de fora da educação para o professor, quando são pensadas as políticas públicas voltadas para a Educação? Qual é o limite da culpabilização deste profissional, diante da não aprendizagem dos estudantes no Brasil? Dessarte, qual é o olhar do próprio do professor diante de si, quando ele mesmo faz essas perguntas, pensando na sua prática educacional?

Ao retomar uma citação da BNCC, novamente a formação se faz necessária para o processo de “sucesso” dos estudantes.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (Brasil, 2018a, p.21)

Analiso genealógicamente, assim, de acordo com as categorias de *verdade, campo do poder e da moral* as respostas sobre as perguntas do *Quadro 59*, cujas respostas compõem a *Terceira Série Enunciativa* deste capítulo.

Quadro 59 – Práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade: políticas públicas e cultura neoliberal do insucesso

Questão 08 – Como os professores de Língua Portuguesa são vistos pelos organizadores de políticas públicas voltadas para a Educação, tanto no município, quanto neste país?

Questão 11 – Você se vê capaz de inverter os saberes culturais neoliberais que culpabilizam os professores pelo insucesso da aprendizagem dos alunos?

Em relação à oitava questão, considero que os professores de língua portuguesa são ainda vistos pelos organizadores de políticas públicas voltadas para a educação, tanto no município quanto no Brasil, responsáveis principalmente pelo processo de ensino e aprendizagem da modalidade linguística formal. Entretanto, o papel dos professores desse componente curricular vai muito além disso como destaquei na resposta da primeira questão. (Assis, questão 08)

Na minha opinião, os professores, hoje, eles não são considerados na formação deste tipo de política educacional. Porque nós que estamos na sala de aula, nós sabemos qual que é a ciência, qual que era o tipo de conteúdo aplicado em determinada turma e...qual que é a maneira mais fácil da...de realizar um currículo que vai ser mais efetivo, porque o currículo, hoje, quando ele chega pra gente, já vem elaborado por pessoas que praticamente nem estão mais na sala de aula. Então, a...a vivência dele de

sala de aula é...assim, [excitante] nem sei se eles entraram, né? Provavelmente já participaram da vida profissional dele...da...ministração na...na sala de aula...porém, é...ocorreu algumas mudanças daí, que eles não participaram. Então, esse currículo mesmo, por exemplo, né, né hoje é utilizado o DC-GO, né, até que tá...tá um pouco melhor, mas...deveria arrumar mais algumas coisinhas, organizar alguns outros conteúdos, rever alguns conteúdos que é da Educação (pigarreia) Básica, né(?)que é da primeira fase pra ser aplicada na...de forma adequada na segunda fase do Ensino Fundamental. (Charles, questão 08)

Eu acredito que eles não têm sido vistos pelos organizadores de políticas públicas, né, em nenhuma das esferas: municipal, estadual, federal. Não se percebe o interesse em se criar espaços, onde alunos e professores possam participar, exercitar os recursos da língua portuguesa na sua plenitude. Nós não temos bibliotecas, teatro, cinemas públicos com acesso livre aos estudantes e o ensino de língua portuguesa se resume ao tradicionalismo da escola. Dificilmente nós conseguimos, ou o professor consegue trabalhar uma aula contextualizada, né? E acabam resumindo o trabalho deles em guiar os alunos ao processo da escrita e da leitura e... muitas vezes, nem isso se consegue. É...porque acaba que a gente não consegue formar bons comunicadores. As ferramentas que os professores têm, que nós temos, é...são desestimulantes, né, e isso gera um fracasso escolar. Tem que ser pensada a questão das políticas públicas voltadas para os professores de Língua Portuguesa... e essas políticas, eu acredito que já devem contemplar lá na formação acadêmica, sabe? O professor...o estudante, aliás, já vai ter acesso a essas políticas pra se tornar um professor mais capacitado a meu ver. (Clarice, questão 08)

Então, no município eu acredito que os professores são vistos de uma forma agradável para as secretarias, tendo em vista que, é...todos eles corroboram com as as diretrizes que estão estabelecidas para nós, né? No país, professores em gerais são vistos de uma forma bem equivocada, né...faltam políticas públicas é... para apoiar os professores em vários sentidos e, então, eu acredito que os professores são vistos de uma forma errônea neste país. Falta valorização dos profissionais da educação. Os professores de Língua Portuguesa não são diferentes. (Lygia, questão 08)

O professor, seja qual for a disciplina que ele leciona, ele não é bem visto. E...sim...confundido com aquele funcionário das piadas do “Caceta e Planeta”, aquele que coloca o paletó na cadeira e sai pela repartição pública tomando cafezinho e comentando a eliminação do Big Brother e... é isso que os políticos querem: que a gente pense que nós somos esse tipo de pessoa. (Cora, questão 08)

Em relação à décima primeira questão, considero fundamental uma inversão dos saberes culturais neoliberais que culpabiliza os professores pelo insucesso ou sucesso da aprendizagem dos alunos. Afinal, o processo de ensino aprendizagem depende de um grande conjunto de fatores principalmente aqueles ligados a políticas públicas de investimento à educação, o professor é apenas um elemento que compõem a rede educacional escolar. Portanto, ele não deve de maneira nenhuma ser o único agente responsável pelo sucesso ou insucesso educacional. (Assis, questão 11)

Já tentei várias vezes fazer isso, mas, o sistema assim é tão organizado pra prejudicar o aluno que...[pigarreia] que eu não consegui...levar questionamentos, mas é a mesma coisa que nada. Um exemplo, de uma situação que aconteceu, é... durante agora a pandemia nós temos... é...que...postar atividades pelo grupo do whatsapp, também na plataforma, porém, todo mundo sabe que aluno da rede municipal, de qualquer estado, a maioria ele não tem condições financeiras para comprar um celular e muito menos acesso à internet. Aí, o que que acontece, é...tem opção de liberar atividade impressa na escola, porém... a prefeitura, pensando em gastos, fica, de certa forma barrando esse envio pro aluno, esse acesso do aluno com a atividade [pigarreia] impressa. Mas, até aí, tá tranquilo, né, é uma questão econômica e a prefeitura que sabe como que...que se organiza. Mas, assim, vamos pegar um bimestre, em um bimestre, éeee, geralmente a gente tem uma média de... dez a doze questões, questões não, atividades que nós temos que postar. Agora, olha o cúmulo do absurdo, dessas doze ou dez, dependendo do bimestre, se o aluno enviar uma, ele já tá com a nota seis. Eu, de tanto questionar, aí, aumentaram agora pra três atividades, se tiver três atividades entregues, é...para o professor, ele vai ter a média seis, se ele entregar duas, vai ficar com quatro, se ele entregar uma, ele

fica com dois. Mas isso é só enrolação, porque, em todo conselho de classe, levam esses alunos, que não entregaram a quantidade suficiente das atividades, pra gente elaborar a média, aí vai ser aprovado todo mundo da mesma forma. Aí o grupo gestor vem com a desculpa que é um momento difícil pra todo mundo, que não sei o quê... e os alunos eles já não têm mais nem o contato com o professor, mas aí é que tá, né, eu em... eu...meu...minha modulação é no período matutino, fico das sete às onze, de segunda a sexta, em...em dias úteis, né, mas desses dias todos, se eu tiver contato de três alunos, é muito, comecei a fazer aula literalmente online, foi a maior burocracia pela escola. Falou que eu não podia fazer isso, que o aluno não tem acesso, mas, quando eu fiz...assim, tive um público pequeno, era uma média de três a cinco alunos. Mas o que eu tive de elogio por parte dos responsáveis deles, foi uma maravilha! Aí, eu fico pensando o seguinte, a escola, ao invés de formar pessoas capacitadas, a preocupação dela não é isso. A preocupação dela é somente com número, independente se o aluno aprendeu ou não, a escola quer ter um resultado positivo. Outro exemplo, quando tem a prova do do Ideb, aquela avaliação que ocorre aí, os alunos que têm baixo desempenho, eles são dispensados do dia da prova, só ficam aqueles alunos que são medianos pra bom. O restante que é ruim, eles nem vão na escola. Então, fica difícil tentar inverter isso, porque a a ordem, ela já vem da própria prefeitura, da própria secretaria de educação. Aí, eles alegam que o aluno, ele não pode ser, é... reprovado, porque senão ele vai lá na na secretária de educação pra reclamar e vai ter que[pigarreia] vai ter que alterar nota dele. Mas isso é é uma enrolação, a educação, ela desmotiva a gente, ela nos deixa, assim, de certa forma...é...triste...Desde dois mil e dezesseis que eu trabalho aqui no município e todo o ano é a mesma coisa, é aprovar todo mundo. Vem outro ano, é aprovar todo mundo. Se você for fazer um levantamento de de alunos que participam na na escola mesmo, que tem bom desempenho, vai ser numa média aí, de uns três, quatro, no máximo cinco alunos por turma. Esses sim, esses merecem a nota que eles conquistaram, agora, tem outros que eles não vão à escola, que mal fazem atividade e passam da mesma forma. E o aluno, ele percebe isso, tanto é que teve alunos, aí, no ano passado, que não fizeram nenhuma atividade e nós tivemos que aprovar. Eu dei a a sugestão pra nós gravarmos os conselhos de classe e, cadê que quiseram fazer isso? Não querem, porque... vai levantar prova contra contra a secretaria. Então, fica difícil a gente tentar inverter esses saberes culturais aí ó. Esses saberes culturais aí são alimentados pela própria secretaria de educação, se a gente precisa de algum material didático, não podemos porque não tem recurso, mas pra mandar a gente realizar esse tipo de ação, eles não pensam em nada de de de questão econômica, não pensam em nada sobre o como vai ficar o psicológico do professor... Todo o final de ano eu fico numa tristeza... eu me sinto tão pra baixo devido a a esse tipo de de ação que vem lá da secretaria e a escola quer fazer com que a gente implante isso de toda forma. Aí, depois, reclamam dos políticos que são corruptos, que não sei o que, mas mas a escola tá do mesmo jeito...é uma falsificação de nota, não sei se o nome adequado é isso, mas a escola não...não...de certa forma ela nos coage a a deixar o aluno com a média seis. Tem...é é...até fácil de comprovar isso. É só entrar, acessar a plataforma classroom, porque nós temos que postar a atividade...a a...a planilha de atividade...tem aluno lá que tem uma atividade, tem outros que não tem nenhuma e quando for final do do bimestre, que for no conselho de classe, mesmo que ele tenha só duas, ele vai com a média seis, se ele tiver uma, vai com a média seis do mesmo jeito. Então, lutar contra isso aí, é complicado, porque a própria escola que tá provocando o o o o insucesso do aluno. Ela não nos dá liberdade de fazer com que o aluno realmente aprenda. (Charles, questão 11)

Sim, eu consigo inverter os saberes culturais neoliberais que culpabilizam o professor pelo insucesso da aprendizagem. O estado quer uma educação que atenda aos donos do capital. Então, tenta reproduzir na sala de aula o ambiente que qualifica para o mercado de trabalho. Eles querem produzir mão de obra barata e não intelectuais. Então, manter, essa situação, o que que o estado faz? Não investe! Não investe em políticas públicas voltadas pra educação. Não cria espaços, né, culturais pra servirem de apoio à comunidade escolar: teatros, cinemas, quadras esportivas, entre outros espaços. Mas quando os alunos, passam com diagnóstico de aprendizagem, é fácil, transferir a culpa do insucesso aos professores, que na verdade, também são vítimas do sistema, né? Que negam uma educação de fato aos estudantes...e essa situação, não é de hoje, né, é uma situação que vem caminhando algum tempo já, né, já tem um tempo que a educação sofre com isso! (Clarice, questão 11)

Sim. Eu acredito que nós professores somos capazes sim, de inverter, é, esses saberes, porém, nós precisamos de apoio, nós precisamos de auxílio. Sozinhos, nós bem sabemos que é muito difícil conseguir estabelecer toda e qualquer ação na educação. Então, sim, me vejo capaz, vejo nós professores capazes sim, porém, nós precisamos de apoio em vários sentidos, no sentido macro mesmo, apoio que vem de cima: apoio do governo, da secretaria, apoio da escola, apoio em diversos sentidos, então, falta ainda, falta muito pra que nós consigamos estar nesse lugar de conseguir inverter esses saberes culturais neoliberais, porém, é... mesmo faltando tanto, somos capazes sim, só que precisa desse apoio. (Lygia, questão 11)

Se...no...neoliberalismo existe uma desigualdade social, na escola, não é diferente, principalmente durante a pandemia de Covid-19. Os alunos da escola pública, ficaram...cada...vez...mais...em defasagem. Tentar achar um culpado é uma especialidade dos brasileiros, estamos sempre procurando. Inverter, eu acho que não sou capaz, mas, praticar ações pra reduzir a desigualdade, isso sim...a gente pode fazer. Instigando os docentes e quiçá, seus familiares. Na minha prática de sala de aula, sempre que pude, eu estimulei os alunos a conhecer a diferença que o conhecimento traz na vida pessoal ou no trabalho. Estudar é sempre muito bom. (Cora, questão 11)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Apêndice V

Início essa análise genealógica por Assis, que compreende que os organizadores de políticas públicas do Brasil veem o professor como aquele que ensina a gramática padrão. Fica evidente quando ele utiliza o substantivo “linguística” e seu adjetivo “formal”, ou seja, o que está na forma, no padrão.

- responsáveis principalmente pelo processo de ensino e aprendizagem da modalidade **linguística formal**. (Assis, questão 08, grifo nosso)
- o processo de ensino aprendizagem depende de um grande conjunto de fatores **principalmente** aqueles ligados a políticas públicas de investimento à educação, o professor é **apenas** um elemento que compõem a rede educacional escolar. (Assis, questão 08, grifo nosso)

O advérbio “principalmente” coloca os investimentos em políticas públicas como fator principal do processo de ensino-aprendizagem. Para ele, o professor é um elemento simplório deste processo, também marcado pelo advérbio “apenas”.

A verdade dita por Assis, conforme a sua vivência, coloca em questão o professor como elemento do processo de ensino-aprendizagem, que também requer investimentos em políticas públicas para objetivar-se de modo a ser o que chamamos de “o bom professor”. Além disso, o professor de Língua Portuguesa, diante da sociedade, é, ainda, a personalidade da escola que ensina a gramática padrão, ou seja, as regras de falar e escrever bem.

Já no campo do poder, Assis não explicita formas de reverter a culpabilização dos professores pelos governantes, mas acredita que é fundamental, adjetivando, assim, a inversão: “considero fundamental uma inversão dos saberes culturais neoliberais” (Assis, questão 11, grifo nosso). Ele é um professor jovem, que no instante da entrevista era quase doutor, com

pouca experiência na rede municipal de Senador Canedo. Talvez, por isso, não consiga, ainda, ter mais argumentos ao responder a pergunta número onze. Mesmo assim, sua resposta tem uma carga de resistência necessária, já que, para ele, o professor é visto como uma peça simples desse engendramento.

Numa analítica da moral, ao discorrer sobre a responsabilidade principal do professor, diante dos governantes, Assis destaca que o professor é visto como reproduzidor da gramática tradicional.

- **professores de Língua Portuguesa são ainda vistos [...] responsáveis principalmente pelo processo de ensino e aprendizagem da modalidade linguística formal.**

(Assis, questão 08, grifo nosso)

- o professor é **apenas** um elemento que compõem a rede educacional escolar. (Assis, questão 11, grifo nosso)

O advérbio “apenas” diminui o papel do professor diante da rede educacional. Como o professor de Língua Portuguesa enxerga o seu trabalho e como ele constrói a sua subjetividade? Para Assis, ele é objetivado como professor que ensina a gramática tradicional. Desse modo, esse sujeito professor seria um agente fundamental para essa virada de estereótipo?

Ao utilizar a categoria da verdade para a análise genealógica, Charles questiona as políticas públicas que desconsideram a figura do professor da sala de aula, apontados nos fragmentos: “os professores, hoje, eles não são considerados na formação deste tipo de política educacional” (Charles, questão 08, grifo nosso). A marcação temporal, “hoje”, indica o momento atual, em que pessoas, provavelmente professores à disposição da Secretaria de Educação, elaboram os documentos. Para ele, apenas os professores de sala realizariam um currículo efetivo, confirmado pelos substantivos, advérbio e adjetivo, assim, respectivamente, “maneira mais fácil [...] de realizar um currículo” (Charles, questão 08, grifo nosso).

No fragmento abaixo, ele reafirma esta possibilidade interpretativa:

- **eles não pensam em nada de de de questão econômica, não pensam em nada sobre o como vai ficar o psicológico do professor...** (Charles, questão 11, grifo nosso)

O pronome “eles” se refere aos representantes da Secretaria de Educação, no trato de verbas públicas de investimento para a escola.

- Aí, depois, **reclamam** dos políticos que são corruptos, que não sei o que, mas mas a escola tá do mesmo jeito...é uma falsificação de nota, não sei se o nome adequado é isso, mas a escola não...não...de certa forma ela nos coage a a deixar o aluno com a média seis. (Charles, questão 11, grifo nosso)

Ao utilizar o sujeito indeterminado e marcado no verbo “reclamam”, logo após, sabe-se que o sujeito se refere à comunidade escolar, principalmente aos responsáveis pela gestão educacional.

Charles é um professor que encontrou na pesquisa um momento de desabafo acerca de como os professores são responsabilizados pelo não aprendizado dos estudantes. A verdade que constitui a educação em suas vivências é a do professor que não é considerado para analisar e construir o currículo, bem como desvalorizado em termos de recursos didáticos e pouco valorizado em formações. Além disso, é ao professor que recai a culpa dos maus resultados das avaliações externas e a escola apoia o discurso que advém dos governantes.

Isso também permeia o campo do poder, pois eles se entrelaçam nesta dinâmica de culpabilização.

- hoje, quando ele chega pra gente, já vem elaborado por pessoas que **praticamente nem estão mais na sala de aula**. (Charles, questão 08, grifo nosso)

Percebo um discurso de resistência em relação aos técnicos que elaboraram parte do currículo que é utilizado pelos professores da rede municipal. Assim, há uma desautorização de eis professores em pensar as políticas públicas: “praticamente nem estão na sala de aula”. A conjunção “nem” aponta para as relações de poder, que desautorizam este técnico por não estar na regência.

- A preocupação **dela** é somente com número, independente se o aluno aprendeu ou não, a **escola** quer ter um resultado positivo. (Charles, questão 11, grifo nosso)

Para Charles, a “escola”, referenciada pelo pronome “dela”, não se preocupa com a aprendizagem, mas sim com os números que comporão as estatísticas hierárquicas de notas, principalmente do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Todavia, é importante pensar que a escola não é apenas uma estrutura panóptica, já que ela é composta por pessoas, que cumprem seus deveres como profissionais da educação e os professores são parte desta composição da escola.

- a escola tá do mesmo jeito...é uma falsificação de nota, não sei se o nome adequado é isso, mas a escola não...não...de certa forma ela **nos** coage a a deixar o aluno com a média seis.

Nessa relação de poder, conforme Charles, a escola coage os professores, referenciados pelo pronome “nos”. Todavia, é como se não houvesse o debate entre professores e os demais gestores da escola. Remete a ideia de que há um assujeitamento deste sujeito professor de Língua Portuguesa.

Além disso, ele demonstra ser um professor resistente a estas relações de poder que cobram do professor as médias para os índices, que transformam os números em financiamento educacional. Fica evidente em seu enunciado que a escola reproduz os discursos, que advêm da secretaria de educação.

Já numa perspectiva da moral, numa análise genealógica, ao pensar a relação consigo, Charles se vê como sujeito capaz de construir o currículo e de participar das políticas públicas educacionais. Isto fica subentendido, quando ele faz a seguinte construção com o advérbio de negação “não” associado ao verbo auxiliar “ser”, bem como o uso do verbo no particípio passado “considerados”.

- os professores, hoje, eles **não são considerados** na formação desse tipo de política educacional. (Charles, questão 08, grifo nosso)

Já no excerto abaixo, ao utilizar o substantivo comum “escola”, coletiva-se o grupo gestor e coordenador pedagógico como referências despreocupadas em formar pessoas capacitadas. É, também, como se o próprio professor não se enquadrasse no quadro dos que compõem a escola.

- eu fico pensando o seguinte, **a escola**, ao invés de formar pessoas capacitadas, a preocupação dela não é isso. (Charles, questão 11, grifo nosso)

As relações de si para com os outros na instituição escolar são muito complexas, principalmente no âmbito público, que depende de outras políticas públicas educacionais para que haja investimento, formação, reformas, entre outros aspectos.

Há uma conformação em Charles por reconhecer suas obrigações morais de ensinar para que haja o aprendizado, mas há uma transformação em si, quando se vê capaz de relacionar-se e de transformar políticas educacionais, a partir de sua participação.

Conforme a escolha estratégica de análise a partir da verdade, Clarice se coloca na primeira pessoa e se refere aos professores (função por ela desempenhada na instituição educacional) na terceira pessoa e isso me intrigou, como se ela estivesse olhando de fora, um pouco distante da sua realidade. Entretanto, fala com detalhes sobre o que pensa acerca das políticas públicas educacionais. Além disso, ela traz neste trecho a invisibilidade do professor e do aluno, dito abaixo no seu texto falado: “eles não têm sido vistos”.

- Eu acredito que **eles não têm sido vistos** pelos organizadores de políticas públicas. (Clarice, questão 08, grifo nosso)

No outro excerto, Clarice expõe com firmeza, de que o trabalho do professor vai além de ensinar os conteúdos de gramática formal. Ademais, há uma crítica ao expor “muitas vezes,

nem isso se consegue”. O pronome indefinido “muitas” afirma essa impossibilidade de o professor realizar a sua tarefa mais basilar.

- acabam resumindo o trabalho deles em guiar os alunos ao processo da escrita e da leitura e... **muitas vezes, nem isso se consegue.** (Clarice, questão 08, grifo nosso)
- As ferramentas que os **professores** têm, que nós temos, é... são desestimulantes, né, e isso gera um fracasso escolar. (Clarice, questão 08, grifo nosso)

Nesses excertos, ao falar “trabalho deles” e “professores”, ela se retira do processo e logo depois ela se enquadra ao utilizar o pronome “nós”. O desestímulo conforme o seu relato, está, desse modo, em todas as partes do Brasil.

- O **estado** quer uma educação que atenda aos donos do capital. (Clarice, questão 11, grifo nosso)

Há um discurso relevante e comum do discurso coletivo, uma vez que, para Clarice, temos uma educação que atenda aos donos do capital. O substantivo “estado”, refere-se aos governantes que acreditam que estarão toda a sua vida em cargos de chefia e que nunca precisarão da educação pública.

- **Eles** querem produzir mão de obra barata e não intelectuais. (Clarice, questão 11, grifo nosso)

A verdade que constitui a subjetividade de Clarice, “eles” se refere aos governantes e aos capitalistas do mercado. A sua formação é fundamental para essa análise assertiva acerca do que seria uma sociedade capitalista.

- Mas quando os alunos passam com diagnóstico de aprendizagem, é fácil **transferir a culpa do insucesso aos professores**, que na verdade, também são vítimas do sistema, né? (Clarice, questão 11, grifo nosso)

O diagnóstico de aprendizagem é dos alunos. Nesse caso, o verbo transitivo direto e indireto, que é “transferir” se direciona “aos professores”, enquanto o algo é a “culpa do insucesso”. Numa controvérsia do jogo do campo do poder, Clarice coloca os “professores como vítima” desse processo, já que o processo de culpa do professor é apenas um dos lados do discurso, que é de uma classe que visa o capital e que não está na escola. O processo de culpabilização simplifica um engendramento histórico, em que a não aprendizagem é parte de um processo de baixo investimento em educação, de políticas públicas voltadas para as famílias com baixos salários ou famílias desempregadas, entre outros fatores da história deste país. Senador Canedo é uma cidade que recebe pessoas de todo o país, por causa da sua aproximação com a capital de Goiás e por ter o gasoduto da Petrobrás na cidade.

O processo de invisibilidade do professor é uma realidade na experiência vivida por Clarice. Isso foi mais evidente no período pandêmico, cujos professores não estavam nas escolas, mas continuaram trabalhando e muitas pessoas não os viam e criticavam os professores por dizerem que não estavam “lá”, por não estarem na modalidade presencial nas escolas.

O professor de Língua Portuguesa ainda é a figura que ensina a norma gramatical formal para ler e escrever, já que a gramática padrão, ainda, é uma fortaleza na escola. Por causa desses conflitos, alguns professores também não sabem os parâmetros de ensino, mas também sustentam esse discurso da hegemonia da gramática padrão.

Ainda nos enunciados de Clarice, ela expõe as dificuldades vivenciadas pelos professores que são culpabilizados pelo fracasso escolar de seus alunos, que, conforme sua resposta, o governo prepara crianças, adolescentes e jovens para o trabalho.

Todavia, as políticas públicas ainda são incapazes de auxiliar a todos os jovens a se prepararem para o trabalho, uma vez que os currículos são falhos para isso e suas propostas ainda são confusas, principalmente com o Novo Ensino Médio. Então, não são preparados nem para o trabalho exigido pela sociedade, que chamamos de capitalista. Mesmo um currículo, criado num governo que pensa nos estudantes da classe pobre como potenciais para o trabalho, também haverá o fracasso, se analisarmos o despreparo de políticas públicas voltadas para a formação dos estudantes no Brasil: institutos federais com laboratórios mais organizados para vários fins profissionais (nem sempre são estudantes da classe pobre), enquanto os currículos das instituições estaduais, em sua maioria, adotam aulas de vivências para o trabalho, com o olhar no empreendedorismo, sem investimentos estruturais.

Numa analítica do poder, o advérbio “dificilmente” traz a ideia de paralisia do trabalho do professor.

- **Dificilmente** nós conseguimos, ou o professor consegue trabalhar uma aula contextualizada, né? E acabam resumindo o trabalho deles em guiar os alunos ao processo da escrita e da leitura e... muitas vezes, nem isso se consegue. (Clarice, questão 08, grifo nosso)
- Eles querem **produzir** mão de obra barata e não **intelectuais**. (Clarice, questão 11, grifo nosso)

Nesse outro excerto, o verbo “produzir” tem o intuito de trazer à tona o conceito de produção em massa, em que os jovens têm poucas divergências de ideias e a hegemonia cultural é evidente. Já a palavra “intelectuais” traz um efeito de sentido instigante: Clarice se vê como intelectual e sua produção teórico-prática como base para a constituição de outros sujeitos intelectuais, no caso dos estudantes que se relacionam consigo no ato do trabalho docente. É

uma forma de contra conduta, já que, conforme Clarice, o objetivo político do Estado é a constituição de pensamentos homogêneos.

As políticas públicas voltadas para o ensino são desestimulantes para os professores, já que são invisibilizados e a realização de seu trabalho não teve o investimento adequado. Essa desvalorização tem uma grave consequência, em que há ineficiência de ensino e baixos níveis de aprendizagem dos alunos. Percebe-se que cada vez mais professores resistem em seu micro espaço, cujas vozes são quase mudas.

Ao pensar a conduta moral do professor, Clarice questiona as relações na instituição educacional de modo que haja o aprendizado. Acredito que “exercitar os recursos da Língua Portuguesa em sua plenitude” (Clarice, questão 08), seria algo fora da normalidade da instituição. Talvez seja de certo modo hiperbólico: o que seria a plenitude da língua na escola? Uma boa comunicação? Se associarmos com o excerto abaixo, podemos afirmar que sim. Essa análise suaviza quando Clarice propõe a plenitude da língua como ato de “formar bons comunicadores” (Clarice, questão 08).

- Não se percebe o interesse em se criar espaços, onde alunos e professores possam participar, **exercitar os recursos da língua portuguesa na sua plenitude.** (Clarice, questão 08, grifo nosso)
- É... porque acaba que a gente não consegue **formar bons comunicadores.** (Clarice, questão 08, grifo nosso)
- **Mas quando os alunos, passam com diagnóstico de aprendizagem, é fácil, transferir a culpa do insucesso aos professores, que na verdade, também são vítimas do sistema, né?** (Clarice, questão 11, grifo nosso)

Se o professor é o trabalhador responsável pelo ensino, de certo modo ele possui culpa no que tange ao ato do estudante não aprender. Todavia, as relações com o outro não são tão simples assim. Qual é a construção de si que é desejada por um professor? Ou qual a construção de si desejada pelo estudante? O que é autorizado ao professor para realizar mudanças numa relação com o outro?

Clarice tem uma ideia da relação consigo como professora e sabe o que deseja nas relações com o outro, no caso dos estudantes de sua escola. Ela problematiza a figura do professor por ser um sujeito assujeitado pela instituição escola e demais espaços de saber que se associam com a instituição educacional.

Lygia, ao responder as perguntas da entrevista, expôs um olhar desconfiado sobre a constituição do sujeito professor. Acredito que seja uma crítica, com o uso de “né” como pergunta no final.

- no município eu acredito que os professores são vistos de uma forma agradável para as secretarias, tendo em vista que, é... todos eles corroboram com as as diretrizes que estão estabelecidas para nós, **né?** (Lygia, questão 08, grifo nosso)
- **nós** precisamos de apoio, **nós** precisamos de auxílio. [...] no sentido macro mesmo, apoio que vem de cima: apoio do governo, da secretaria, apoio da escola, apoio em diversos sentidos, então, falta ainda, falta muito pra que **nós** consigamos estar nesse lugar de conseguir inverter esses saberes culturais neoliberais. (Lygia, questão 11, grifo nosso)

Ao descrever que os professores, referenciados pelo pronome “nós” em “nós precisamos de apoio”, há a possibilidade de inverter essa cultura neoliberal de culpabilizar os professores, todavia, fica evidente o descontentamento, ao utilizar o verbo “faltar” e o advérbio de intensidade “muito”.

Lygia, em sua vivência de práticas educacionais, compreende que as políticas públicas de sua realidade precisam ser melhoradas, já que a forma de se olhar para o professor é a partir de uma perspectiva neoliberal. Todavia, ela acredita que é possível reverter este ponto de vista.

Numa análise a partir do campo do poder, ao dizer a forma como os professores são vistos, a entrevistada utiliza o advérbio “bem” para intensificar o adjetivo “equivocada”.

- No país, professores em gerais são vistos de uma forma **bem equivocada**, né...faltam políticas públicas é... para apoiar os professores em vários sentidos. (Lygia, questão 08, grifo nosso)
- Sim. Eu acredito que **nós** professores somos capazes sim, de inverter, é, esses saberes, porém, **nós** precisamos de apoio, **nós** precisamos de auxílio. (Lygia, questão 11, grifo nosso)

Lygia se coloca no quadro de professores, do qual ela expõe a necessidade de apoio, pois utiliza o pronome “nós”.

As relações de poder são eficazes quando há liberdade de ambas as partes. Os professores explicitados por Lygia são capazes de reverter a cultura de culpabilização, desde que tenham apoio de todos os lados, inclusive do poder público. Todavia, primeiro, é necessário quebrar essa lógica conceitual do que é o professor para os governantes, já que, conforme Lygia, “são vistos de uma forma bem equivocada”.

No campo da moral, ou seja, na construção de si, todos os sujeitos sociais se relacionam com o outro. O professor é uma figura historicamente polêmica, problematizadora e, portanto, de certo modo, temida pelo poder público. Nessa construção histórica, Lygia questiona a “forma errônea”, pois assim, adjetiva a perspectiva dos políticos, que é de equívoco.

- ...eu acredito que os professores são vistos de uma **forma errônea** neste país. (Lygia, questão 08, grifo nosso)
- **Sim. Eu acredito que nós professores somos capazes sim, de inverter, é, esses saberes, porém, nós precisamos de apoio, nós precisamos de auxílio.** (Lygia, questão 11, grifo nosso)

O professor tem que saber o que deseja nessa profissão que há um processo de objetivação/subjetivação deste sujeito da escola, principalmente na escola pública, a fim de buscar fazer estas mudanças. Lygia discute a construção histórica do eu professor e como ele é visto pelos governantes. Nesse mesmo ponto a ser discutido, ela acredita que os professores precisam de apoio para reverter as culpabilizações em relação à pouca aprendizagem das crianças e dos jovens.

A entrevistada de Cora constitui a sua verdade acerca do sujeito professor e, através dessa construção subjetiva, questiona o pensar de outros sujeitos acerca do professor.

- é isso que os políticos querem: **que a gente pense que nós somos esse tipo de pessoa** (Cora, questão 08, grifo nosso)

O apostrofo é uma expressão que traz o processo de subjetividade do professor. Quando ele interioriza para si essa forma pensamento passa do processo de objetivação para a subjetivação.

Cora acredita em sua incapacidade de reverter os valores neoliberais, mas supõe que é possível realizar ações para apaziguar as desigualdades educacionais: “na minha prática de sala de aula, sempre que pude, eu estimei os alunos a conhecer a diferença que o conhecimento traz na vida pessoal ou no trabalho” (Cora, questão 11).

Ao falar em primeira pessoa, ela trata de suas ações na escola. Dentro das vivências de Cora, o professor é objetivado pelos governantes e pela sociedade como o funcionário público cheio de piadas e com muito tempo para fazer pouco. Dessarte, ocorre a subjetivação desse sujeito, assim que ele internaliza em si, esse estereótipo. Ela se vê, como professora, incapaz de reverter esses desvalores agregados aos professores, mas consegue lutar em sua sala de aula, com pequenas ações.

Numa análise com o campo do poder, no excerto abaixo, selecionei o substantivo “neoliberalismo”, o substantivo e adjetivo “desigualdade social”, já que Cora faz essa associação ao discorrer sobre o assunto. Se as desigualdades sociais são evidentes no neoliberalismo – a pandemia era a condição real naquele momento da entrevista -, a pandemia ampliou este processo de desigualdade, sabendo que, na escola pública, o público-alvo são as crianças e os jovens carentes.

- Se...no... **neoliberalismo** existe uma **desigualdade social**, na escola, não é diferente, principalmente durante a pandemia de Covid-19. Os alunos da escola pública, ficaram...cada...vez...mais...em defasagem. (Cora, questão 11, grifo nosso)

- Inverter, eu acho que não sou capaz, mas, **praticar ações pra reduzir** a desigualdade, isso sim...a gente pode fazer. (Cora, questão 11, grifo nosso)

O verbo “praticar” está diretamente ligado a “ações” e a “redução”, ou seja, ações que reduzam as desigualdades. Nessa relação de poder, a única forma que Cora consegue resistir é criando pequenas ações na escola, de modo a reduzir as desigualdades de aprendizagem.

Ao olhar para si, numa analítica da moral, essa construção entre o advérbio de modo “bem” e o verbo no particípio passado “visto”, sugere que, historicamente, as relações do professor para com os governantes foram de embate e não de paz.

- O professor, seja qual for a disciplina que ele leciona, ele não é **bem-visto**. (Cora, questão 08, grifo nosso)

- **Instigando os docentes e quiçá, seus familiares.** (Cora, questão 11, grifo nosso)

A forma como Cora vê o processo de reversão de culpabilização histórica dos professores diante da não aprendizagem dos estudantes é instigar o corpo docente à luta e trazer aliados para essa batalha nesta relação de saber/poder.

A construção histórica do professor diante das suas relações com os outros e consigo foram conturbadas politicamente pelos baixos índices de aprendizagem no país, principalmente depois do marco da escola para todos. Não estou fazendo uma crítica da democratização do acesso à escola para todos, mas sim, de como os investimentos ainda são escassos, para que esse projeto de escola para todos saia da utopia e seja, de fato, investido em ensino de qualidade para todos.

Esta é a última *escolha estratégica* proposta ao associar as práticas de objetivação/subjetivação e jogos de verdade com as políticas públicas e cultura neoliberal do insucesso. Associei duas perguntas que ressoassem o nosso objetivo diante da análise do quadro: as relações da história de si com a verdade, com o campo do poder e com a moral.

De acordo com Assis, os sujeitos professores são objetivados a serem responsáveis pelo ensino da língua formal, ou seja, mais precisamente, da gramática padrão. É possível perceber uma crítica nessa forma de objetivar o sujeito professor, desse modo, Assis subjetiva-se como um sujeito professor que vai além dessas barreiras de ensino. Outro ponto fundamental é a quebra da verdade constituída de que os sujeitos professores são os responsáveis pelo dito fracasso educacional, uma vez que, para Assis, há diversos fatores, principalmente aos ligados

às políticas públicas que não são contempladas no cotidiano escolar. Esse sujeito deve ter um conhecimento das condições de possibilidades existentes no percurso da formação do sujeito estudante, para que não seja manipulado a acreditar que a culpa de toda não aprendizagem é dele.

Charles, em seus enunciados, quebra com a verdade que institui o professor como o responsável pela não aprendizagem. Ele escancara acerca das manobras feitas nas instituições educacionais para a aprovação de estudantes, sem um trabalho planejado e adequado para a aprendizagem. Além disso, o sujeito professor se assujeita a aceitar as políticas neoliberais de aprovação, bem como os gestores educacionais. Provavelmente ele diz acerca da sua vivência na instituição educacional em que trabalhava, no momento da entrevista. Noutra ponta, em seu enunciado, a verdade sobre os professores é de um sujeito fora da realidade do que se propõem as políticas públicas educacionais, já que ele se rebela ao dizer que os professores não são considerados. O professor é um sujeito de saber cujas forças o levam a executar e não a questionar.

Ao referenciar o professor na terceira pessoa, Clarice se retira do grupo de sujeitos professores, como se estive visualizando do lado de fora o cenário objetivado para o professor de responsável pelo fracasso escolar. Como ela disse, os professores de Língua Portuguesa não são vistos como construtores de políticas públicas, mas como executores de tarefas de ensinar a ler e a escrever e objetivados como fracassados por não conseguirem alcançar esse objetivo. Além disso, para Clarice, o saber do sujeito professor de Língua Portuguesa atende aos donos do que ela chama de capital, ao promover o ensino que atenda à constituição de sujeitos estudantes do mercado de trabalho, ou seja, mão de obra barata. A professora entrevistada descreve que os sujeitos professores nesta relação de saber/poder também são vítimas de um sistema neoliberal.

Já Lygia tem uma outra visão desta objetivação, ela acredita que a sujeição do professor agrada às secretarias de educação. Claro que é uma crítica da professora entrevistada, pois ela expõe que deve haver mais apoio dessas instituições para que a aprendizagem ocorra e que estes efeitos de sentido de culpabilização possam ser invertidos. Nesse jogo de verdade, transformar essa parte do que é o saber acerca do professor desse ser transformado pelos professores, construindo as suas verdades, como participantes das políticas públicas.

A objetivação do sujeito professor na perspectiva dos políticos é traçada de forma sarcástica por Cora, comparando o papel do professor da escola pública de Língua Portuguesa com o estereótipo de funcionário público desleixado, que toma café o dia todo, caracterizado pelo extinto programa de tv global **Casseta e Planeta**. Ela ainda objetivou/subjetivou os

brasileiros como sujeitos que culpabilizam tudo e traçou um comparativo com o que não foi aprendido durante à pandemia. O professor tornou-se alvo da responsabilidade pela não aprendizagem. Ela ainda traz uma solução, ao dizer que estimula os seus alunos a estudarem para saírem dessa ótica ampliando os conhecimentos. Isto quer dizer que a verdade acerca da subjetivação do sujeito professor para Cora é invertendo os valores a partir de suas próprias práticas.

Em relação ao ato de inverter a culpabilização, numa relação no campo do poder, Assis traz a importância da quebra da culpabilização do professor em relação ao fracasso, mas não explicita as possibilidades para que isto aconteça. Quais seriam essas ações que influenciariam nas ações outras para quebrar esse ciclo? Já Charles, ao falar sobre a construção de políticas públicas, desautoriza os profissionais técnicos da educação, pela responsabilidade da construção de ações de modo a auxiliar o trabalho dos professores, uma vez que a sua justificativa pauta-se na sua observação de crer que estes profissionais não estão nas salas de aula. Charles é um sujeito professor resistente do seu papel de avaliar os estudantes e de melhorar as notas. É válido ressaltar que, ainda, em Senador Canedo, o nível de aprendizagem é validado por notas e médias. Mais uma vez, ele denuncia essa relação de forças que obrigam os professores a repensarem sobre as notas e a mudá-las, haja vista que a avaliação dos estudantes na escola ainda é quantificada. Em seu depoimento, há coação da escola em relação aos professores e assujeitamento por parte de quem ensina.

Clarice questiona a objetivação do professor, que trabalha de forma descontextualizada para ensinar a ler e a escrever. Nessa relação de forças, ela se subjetiva para quebrar com a proposta de produção de mão de obra barata. Para Lygia, a objetivação dos professores como sujeitos que ampliam o fracasso é um equívoco. Para ela, os professores devem subjetivar-se, fazendo uma construção outra de si, a partir do apoio de todos os profissionais de educação. Diferente de Charles, ela não subjuga os demais profissionais que trabalham nas secretarias de educação.

Diferente dos demais, Cora não acredita ser capaz de inverter a culpabilização que objetiva os sujeitos professores. Todavia, ela crê que nas relações entre professor e aluno é possível reduzir as desigualdades, principalmente as de aprendizagem para a melhoria do trato social.

Como sujeito que se relaciona com a sua história e olha para si, Assis pensa-se como um sujeito moral capaz de quebrar a objetividade construída sobre o sujeito professor que ensina apenas a gramática formal. Ele subjetiva-se como professor que vai além dessas barreiras.

Charles, quando expõe o que a escola quer para a construção de seus alunos, subjetiva a construção moral de um professor participativo nas políticas públicas educacionais. Já para Clarice, o sujeito moral não é um sujeito professor assujeitado, mas aquele que transforma as suas práticas educacionais.

Em Lygia, a construção moral do sujeito professor é realizada por ele, mas é construída através dos outros. Já para Cora, para inverter os valores neoliberais, o professor deve instigar-se e instigar aos outros à luta nesse jogo de relações de poder.

Essa proposta de análise genealógica tem o objetivo principal de repensar a subjetividade do professor construída numa história descontínua. Verifiquei que há uma recusa do que foi objetivado aos professores de Língua Portuguesa de Senador Canedo, expressa nos enunciados dos professores entrevistados. Eles procuram em suas aulas essa reconstrução constante, através de sua própria história e do que foi posto, recusando, ora assumindo papéis construídos historicamente, mas em constante questionamento acerca do que são neste presente.

4.5 Considerações deste capítulo

Ao retomar a epígrafe “Viver em sociedade é, de toda forma, viver de maneira que seja possível agir sobre a ação um dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração.” (Foucault, 2014b, p. 135, grifo do autor) é repensar como os professores também exercem o seu poder diante do pensar sobre si. A constituição de si só acontece numa relação consigo e numa relação com os outros. Todavia essa relação ocorre em atos, que, de certa forma, geram relações de violência, mesmo que em microrrelações de violência, quando um professor é penalizado por não concordar com partes da implementação da BNCC.

Essas relações estão imbricadas a agir sobre um corpo, neste estudo digo, que age sobre intelectos, de um sujeito coletivo, com efeitos de sentido que podem estabelecer resistências, ora um consentimento, ou momentos de passividade. Isto quer dizer que, na instituição educacional, há um campo de possibilidade em que sujeitos agirão sobre outras ações, de modo a estabelecer as microrrelações de poder, já que haverá as conduções de conduta.

O neoliberalismo é essa força real que traça pontos de liberdade para que os sujeitos possam sentir-se donos de sua própria criação subjetiva. Todavia, o poder só é exercido quando há liberdade, é uma condição desta possibilidade. Quando a BNCC traça pontos de liberdade do trabalho do professor, ela também exerce o seu poder diante da constituição subjetiva daquele professor de Língua Portuguesa, que ora aceita o discurso como verdadeiro, mas que ora se recusa a essa construção de sujeito estabelecida pelo documento normativo.

É neste campo de lutas e de resistências que a subjetividade do professor de Língua Portuguesa é constituída ao longo da história descontínua da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade. (Foucault, 2018b, p. 270)

Em 2018, quando me deparei com uma súbita implementação da BNCC na rede municipal de ensino de Senador Canedo, e estava iniciando alguns estudos sobre o componente de Língua Portuguesa da terceira versão da base comum, alguns pensares acerca da formação dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal me instigaram a escrever um projeto que pudesse ser aprovado em uma das universidades públicas, principalmente federal, no Estado de Goiás.

Afetava-me o quantitativo de informações advindas de um norteador curricular. Começava a pensar como seria a criação de um currículo nos municípios e como as teorias, que já estavam presentes nos PCNs, seriam agora uma obrigatoriedade, se as formações continuadas de professores não traziam aos professores o ato de questionar as teorias imbricadas no documento. Essa foi a primeira indagação.

Entretanto, ao passar no curso de doutorado, 2019, da Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão, que hoje é denominada Universidade Federal de Catalão, modifiquei a minha perspectiva de olhar para esse objeto de estudo. Com a aproximação dos pressupostos teóricos foucaultianos, interessei-me pela artilosa mecânica da arqueologia, que foi escrita e esmiuçada por Michel Foucault e quis traçar uma história descontínua sobre o objeto base comum. Todavia, o que me incomodava de início, que se referia às teorias linguísticas contidas na BNCC, deixou de ser o meu foco primeiro e comecei a pensar, com base nas leituras foucaultianas, como as verdades constituídas na BNCC afetavam a constituição de um professor de língua portuguesa.

Desse modo, detalhei a seguinte hipótese que me moveu à escrita: *os professores de Língua Portuguesa são objetivados por verdades constituídas historicamente em uma ordem discursiva educacional, que é a BNCC, aceitando ou resistindo a esta constituição imposta.* Para que houvesse tais confirmações, tracei objetivos geral e específicos. Como objetivo geral, analisei discursivamente, as relações de saber/poder na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e analisei os efeitos de sentidos acerca da constituição de professores de Língua Portuguesa, através dos jogos de verdade do documento normativo e das práticas de si.

Em relação à BNCC, há reminiscências discursivas da Escola Nova, em seu postulado de saber/poder, mais precisamente dos intelectuais do Manifesto de 1932, quando pensaram uma base comum para a educação nacional. O discurso jurídico educacional, associado às propostas educacionais ao longo da história do Brasil, desde o início do século XX, atravessou a constituição do sujeito professor, que, objetivado pelos enunciados do “bom professor”, subjetivou-se para si, aquele que ensina perspectivas outras além do currículo, a fim de ensinar os seus estudantes a serem cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres, com o apoio da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Entretanto, nessa ordem discursiva educacional, a sua constituição de sujeito professor na prática da sala de aula ora resiste à BNCC, por desconfiar das políticas neoliberais impostas pelo documento normatizador, já que um dos entrevistados diz não utilizar a BNCC como principal norteador da sala de aula, isto é, há resistência às normas que conferem a base como essencial, já que não cumpre devidamente com o seu planejamento, o que aquebranta o processo de objetivação imposto a ele: “bom professor”, que segue o jogo de verdade da ordem discursiva. Por outro lado, no momento adequado a esse sujeito professor, adequa-se às propostas, já que o trabalho lhe impõe sanções, caso os resultados das avaliações externas não estejam em evolução de aprendizagem.

De modo a textualizar a confirmação da hipótese, construí três objetivos específicos: i) problematizar historicamente as condições de possibilidade e as regularidades discursivas da BNCC; ii) estudar os efeitos de sentido de subjetivação/objetivação dos focos de ensino de Língua Portuguesa e de formação continuada da BNCC e iii) analisar discursivamente as práticas de si dos professores de Língua Portuguesa diante dos enunciados da BNCC.

Para que eu desenvolvesse os objetivos específicos de forma discursiva e cumprisse com a meta de escrita da tese, construí textualmente quatro capítulos, sendo que o primeiro, *Condições de possibilidade e regularidades discursivas sobre a Base Nacional Comum*, e o segundo, *A implementação da Base Nacional Comum Curricular*, são o desenrolar do objetivo primeiro. Já o terceiro capítulo, *Componente Curricular de Língua Portuguesa na Base: um olhar discursivo* é o desenvolvimento do segundo objetivo específico, e o quarto capítulo *A Prática de si nos dizeres dos professores de Língua Portuguesa da rede de ensino de Senador Canedo* é a textualização do terceiro objetivo específico.

No meu primeiro capítulo, detalhei arqueologicamente acerca do objeto base comum, e apontei os efeitos de sentido desse objeto ao longo de uma história, que se encontra na esfera educacional, desde a Escola Nova com o Manifesto dos educadores de 1932 até a Lei de Diretrizes e Bases de 1982, momento em que o regime militar, que durou décadas, começa a

perder forças para um movimento democrático no Brasil, em todas as áreas, inclusive na educação. Observei os diferentes objetos base comum que emergem na superfície de uma dada dispersão.

No segundo capítulo, não poderia ser diferente, teria que dar continuidade nas análises, a partir da perspectiva arquegenealógica, já que descreveria a implementação da BNCC, de modo a analisar as suas condições de possibilidade, a partir da Constituição Cidadã, de 1988, e findar com a implementação do documento normativo no município de Senador Canedo. Percebe-se as minúcias de uma implementação, através de tecnologia de poder disciplinar, já que o discurso educacional está envolto em campos de saber jurídico e a sua regulamentação culmina em uma normatização curricular em âmbito nacional.

Nesses dois primeiros capítulos, cumpri em apresentar através da arquegenealogia as condições de possibilidade e as regularidades discursivas da BNCC, em *Séries Enunciativas*, analisadas a partir de *Escolhas Estratégicas* que evidenciassem as premissas do que seria o objeto base comum.

Já no capítulo três, classifiquei a base comum como um acontecimento discursivo, ou seja, que gera acontecimentos enunciativos outros. Além disso, analisei a constituição do currículo de Língua Portuguesa, evidenciando uma categoria discutida por Foucault, que é o comentário, como produtor dos discursos de verdade que compõem os saberes do componente de Língua Portuguesa na BNCC e lancei mão dos pressupostos de debate a constituição do sujeito professor de Língua Portuguesa a partir do foi enunciado no documento norteador. Isto quer dizer que elenquei os efeitos de sentido de subjetivação/objetivação dos focos de ensino de Língua Portuguesa e de formação continuada da BNCC.

O último objetivo específico analisa discursivamente as práticas de si dos professores de Língua Portuguesa diante dos enunciados da BNCC. Ao debater acerca do ato viver em sociedade, entrevistei professores de Língua Portuguesa, das instituições educacionais da rede de ensino e analisei a constituição objetiva/subjetiva destes sujeitos, a partir das categorias de análise: em relação à verdade, em relação ao campo do poder e em relação à moral. Foi surpreendente que alguns professores sentiram-se em liberdade para falarem de sua constituição como sujeitos professores, num espaço da pesquisa de outro. Há resistências desse processo de subjetivação/objetivação a partir da BNCC, e grande parte traz consigo uma subjetividade pretendida de professor de Língua Portuguesa: o professor questionador e desconfiado; o professor que estuda e ultrapassa os limites considerados superficialmente para o ensino e o professor que é feliz. Nesse capítulo, cumpri o último objetivo específico.

Esta pesquisa traz uma das respostas acerca desta microfísica de poder engendrada pela BNCC, que é a objetivação da intelectualidade do sujeito professor, ou seja, não mais apenas o corpo, mas o que o sujeito professor produz como prática de ensino. Uma nova microfísica do poder, em que há a disciplinarização da intelectualidade com traços de docilidade e utilidade. Como diria Foucault (2018f) “os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte do sistema” (Foucault, 2018f, p.132, grifo do autor).

Dessarte, a intelectualidade é manipulada, se treinada, e se multiplica através das formações continuadas. Todavia, foram poucas as formações destinadas ao pensar acerca das teorias linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa, e mais voltados para as tecnologias e para as metodologias ativas. Mesmo diante das resistências analisadas nas respostas dadas pelos professores, ainda se mantêm objetivados, já que essa resistência também é parte do processo de constituição do professor, de modo geral. É uma reação esperada como parte de um processo de liberdade exercido pelo professor. Todavia, há um limite imposto pelos jogos de verdade instituídos neste processo de subjetivação. As coerções elas são gradativamente aplicadas ao funcionário público e instituídas num estatuto, aprovado e divulgado pelo próprio município.

No decorrer desta pesquisa, percebi que precisaria acrescentar a pergunta de número doze e fazê-la aos entrevistados, uma vez que, na introdução desta tese, fiz duas perguntas intrigantes acerca da percepção do professor diante das semelhanças nos enunciados da BNCC com os PCNs. Não houve uma conexão entre a ideia de um reaparecimento enunciativo nos enunciados da BNCC acerca da perspectiva da linguagem enunciativo-discursiva como proposta do PCN. É válido ressaltar que a pergunta não foi feita direcionada para tal resposta, todavia, poderia suscitar alguma relação. Evitei a inclusão das respostas dessa pergunta no Capítulo III, já que havia uma aproximação temática. Nessa lógica de saber/poder, um dos pontos do pensamento neoliberal, além de rebaixar os professores a acreditarem que não são intelectuais e que precisam massivamente estar atualizados constantemente, é de acreditar na incapacidade de debater as teorias. Como foi esclarecido no capítulo citado, há um projeto discursivo de saber/poder, que adentra o âmbito das escolas do Brasil.

É válido refletir que foi uma pergunta com respostas que me deixou pensativa de modo a propor novos debates sobre a BNCC como norteadora do currículo de Senador Canedo e instigar a Semec a possibilitar uma formação continuada nessa perspectiva. Se isto faz parte da objetivação dos professores de Língua Portuguesa, as respostas da questão número doze demonstram a fragilidade desse professor diante da ordem discursiva do ensino de Língua

Portuguesa e da rarefação dos sujeitos que podem discutir as teorias do ensino em que ele é o “mestre”.

Não há uma quebra da docilidade dos corpos, mas há um acentuar acerca da docilidade da intelectualidade. Isto promove a economia dos gastos públicos, a eficácia do que se ensina, e em consequência, uma nova organização dos documentos oficiais, já que os resultados, quantificados, são fundamentais para o processo de coação. Enquanto a disciplina fabricava corpos submissos, e exercitados, corpos dóceis, a nova analítica de poder traz a liberdade como condição para que existam as microrrelações de poder em todo o engendramento educacional.

Ao mesmo tempo em que culpabiliza professores por resultados não alcançados e por não compreenderem o que traz o texto da base comum para o ensino de Língua Portuguesa, instiga-os a ampliarem as suas capacidades intelectuais e seus conhecimentos voltadas para o ensino da língua, com a sua própria remuneração. Além de economizarem com as formações, há uma economia neoliberal acerca da aprendizagem dos estudantes no tempo certo, haja vista que a máxima é quanto menor a distorção idade/série, mais dinheiro para o município. De acordo com os dados, crianças e jovens em distorção idade/série fazem dobrar os gastos com a educação e isto é uma realidade muito comum em Senador Canedo.

Noutro ponto, a escola ainda é o espaço da vigilância, e é perceptível nos enunciados dos professores entrevistados. Por esse motivo, há hierarquização de recompensas, instituídas por lei ou por projetos que adentram o espaço da escola, para que as crianças aprendam a escrita, como as Olimpíadas de Língua Portuguesa, como as Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep) e o projeto de alfabetização na idade certa Alfa Mais do Governo Estadual. São recompensados estudantes e professores, além de verba para as instituições educacionais. A disciplina, dessa perspectiva, é uma técnica de poder que toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício. Esse mesmo professor que resiste ao neoliberalismo envolto pela BNCC é o mesmo professor que ao buscar a aprendizagem dos seus alunos, tem a intenção de mostrar ao público geral o quanto a sua escola é “boa” e possui “bons professores”, em busca de uma visibilidade, que coaduna com o modelo neoliberal.

Há, nessa mecânica, um processo fino de vigilância. É um mecanismo de controle, também das secretarias de educação, ou seja, uma vigilância em que posso chamar de hierarquizada. As secretarias são vigiadas pelo MEC e vigiam as instituições educacionais, ao mesmo tempo em que o Inep atua com as suas análises de dados. São as relações de poder. Isto não quer dizer que os sujeitos da educação são totalmente assujeitados, já que, conforme o professor Charles, eles aplicam a base nos planejamentos, mas se não quiserem executá-la, eles

não farão. As relações de força iniciam pelos estudantes, professores e são relações estabelecidas em vários graus dessa pseudo-hierarquia.

Outras são as formas de panóptico, os observatórios tanto para a Etapa da Educação Infantil, quanto para a Etapa do Ensino Fundamental, como o Movimento pela Base. Para que houvesse a implementação da BNCC nessas etapas, há mecanismos de controle, através da Lei Nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, que é a Lei do Novo Fundeb, que institui o VAAR, que é uma complementação da União sobre resultados educacionais, que deverão evoluir ao longo dos anos, e que serão verificados pela avaliação Saeb. Houve um acréscimo na Constituição Federal de 1988, instituindo o artigo 212-A, que define tal complementação e os percentuais que serão destinados aos municípios e aos estados. Na própria Lei do Novo Fundeb, uma das condicionalidades para o recebimento do VAAR é que os municípios estejam seguindo um currículo com base na BNCC. São faces disciplinares: complementação da União para quem segue as normas e o não recebimento da complementação para quem não estiver com as condicionalidades alinhadas ao que preconiza o MEC.

As secretarias passam, assim, a serem adjetivadas em organizadas e desleixadas. Assim, elas também, constituídas por sujeitos técnicos educacionais, são objetivadas e se assujeitam às regras hierárquicas. Há uma cobrança da sociedade, que espera o cumprimento da legalidade por parte do poder público, ou seja, é um poder exercido através das leis, que se emaranham para que a Base Nacional Comum Curricular aconteça e esteja legitimada como uma ordem discursiva, instituída por uma verdade jurídica. São os efeitos de poder sobre toda a arquitetura educacional. Panóptico refinado, através dos *sites* de controle do MEC.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma das peças basilares de saber/poder, já que o seu ato classificatório das instituições educacionais e da classificação do próprio município em termos de aprendizagem adequada, trazem uma verdade constituída através dos dados educacionais, que são instituídos como inquestionáveis aos olhos da sociedade. Esses resultados geram investimentos educacionais e visibilidade nacional. A matriz de referência para a criação das questões, conforme as habilidades e os descritores para cada item avaliado ainda é da Matriz de Referência de 2001, todavia com a intenção de transição da Matriz com a referência da BNCC. São estudantes, professores, funcionários das escolas e técnicos da Secretaria vistos como objetos de análise. Há um controle permanente da aprendizagem e dos sujeitos que fazem parte dessa mecânica. O professor subjetiva-se como um professor que deve antecipar as possibilidades das questões que estarão nas avaliações futuras. O “bom professor” é o que se encontra conhecedor das leis, que se adequa tranquilamente às regras da BNCC. Ele é, assim, subjetivado.

E quando foge à regra? Ele é um péssimo professor, resistente, impaciente e incapaz de ensinar os seus alunos adequadamente. O professor é um objeto desse saber/poder constantes. O que sabemos sobre esse professor é que ele é uma produção da tecnologia da disciplina, ou seja, efeitos de poder que produzem indivíduos dóceis e úteis.

Esta tese é para mim um refrigério e através desses conhecimentos posso, através das relações de força, estabelecer conversas com os professores da rede e debatermos sobre essas tecnologias que tendem a manipular as ações dos sujeitos da escola. Para os professores participantes, foi um momento de desabafo e de enfrentamento, já que participaram de uma pesquisa que tem o intuito de fazê-los repensar sobre a sua constituição como sujeitos professores do ensino de Língua Portuguesa.

Após a defesa desta tese, espero continuar a analisar o objeto base comum, de forma a pensar, principalmente o ensino público de Senador Canedo, que é um dos “retratos” da educação brasileira e, conseqüentemente, compreender como os professores se constituirão objetivados/subjetivados ao longo desses anos de avaliação dos currículos locais. Estudar Foucault foi uma experiência de estudo muito intensa e apaixonante, já que a história descontínua é uma das vivências que ficam por “detrás das cortinas” da desenvoltura da sociedade e, provavelmente, se não for através das pesquisas universitárias, essa história estará escondida, para que a história dos “vencedores” seja a única narrativa assimilada.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. o docente na pós-modernidade.** [20--]. Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail M.. **Para uma filosofia do ato responsável.** 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. 160 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. Tradução de: Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra e notas de edição russa Seguei Botcharov.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. Tradução: Paulo Bezerra.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula.** 2003. 149 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2516/000370923.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. p. 209-228, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/308. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BORGES, Guilherme Figueira. **Intempestividade do/no corpo nietzschiano: análise da discursividade filosófica.** 2015. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1934]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 03 maio 2019
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1937]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 03 maio 2019

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 03 maio 2019

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 maio 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 06 jan. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: primeira versão. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015a. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 jan. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016a. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 jan. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec/>. Acesso em: 06 jan. 2019

BRASIL. Ana Maria de Mattos Guimarães. Ministério da Educação (org.). **Relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar**. 2016b. Pareceres de Leitores Críticos do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Delaine Cafiero Bicalho. Ministério da Educação (org.). **Relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar**. 2015b. Pareceres de Leitores Críticos do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Marcos Araújo Bagno. Ministério da Educação (org.). **Relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar**. 2015c. Pareceres de Leitores Críticos do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Maria Cristina Rigoni Costa. Ministério da Educação (org.). **Relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar**. 2015d. Pareceres de Leitores Críticos do Componente Curricular de Língua

Portuguesa. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Sírio Possenti. Ministério da Educação (org.). **Relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar**. 2016c. Pareceres de Leitores Críticos do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Ministério da Educação (org.). **Relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar**. 2015e. Pareceres de Leitores Críticos do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação (Mec). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Inep, 2003. 44 p. (Alfabetização). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC. Brasília, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 25 out. 2018

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.682, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: DF. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Mec. Secretaria de Educação Básica (org.). **A BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental**: língua portuguesa. Língua Portuguesa. 2019. Elaborada pelo AVAMEC.

Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2815/visualizar>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (Mec). CNE - Histórico. Brasília, 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico#:~:text=O%20atual%20Conselho%20Nacional%20de,assessoramento%20ao%20Ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (Mec) (org.). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Educação é a base. 2018b. Cooperação entre Consed, Undime, Mec e Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (Mec) (org.). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Educação é a base. 2018c. Cooperação entre Consed, Undime, Mec, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (Mec) (org.). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Educação é a base. 2018d. Cooperação entre Consed, Undime, Mec e Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Mec. Secretaria de Educação Básica (org.). **Crítérios da Formação Continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC.** 2019b. Elabora pelo Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04/2010, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03/1998, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/1998, de 22 de dezembro de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 dez. 2017c. Seção 1, p. 146-146. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 245. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2018e. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 242. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2018f. Seção 1, p. 120-122. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2018&jornal=515&pagina=120&totalArquivos=403>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016d. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Mec) (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangans, 2010b. 136 p. (Coleção Educadores Mec). Fundação Joaquim Nabuco.

BRASIL. Silviane Bonaccorsi Barbato (org.). **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa**: caderno de teoria e prática 1 - tp1: linguagem e cultura. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2008. 174 p. Ilustrações: Francisco Régis e Tatiana Rivoire. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=472-tp1-portugues-jul08&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2018

BRITO, Silvia Helena Andrade de *et al.* Fernando de Azevedo: uma nova organização do trabalho didático para uma escola renovada (1927-1931). **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 71, p. 93-116, mar. 2017. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649861/16289>. Acesso em: 13 out. 2021.

CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de; SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Dispositivo, discurso e produção de subjetividades. In: FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de (org.). **Dispositivos de Poder em Foucault**: práticas e discursos da atualidade. 2. ed. Catalão: Letras do Cerrado, 2017. p. 25-36. (Coleção labor).

CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme de. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. 2008. 325 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 250 p. Prefácio de Michel Pêcheux.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013. Tradução de: Francisco Morás.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p. (Coleção Estado de Sítio). Tradução de: Mariana Echalar.

DIAS, Eliana *et al.* Gêneros Textuais e (ou) Gêneros Discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interacções**, Santarém – Portugal, v. 7, n. 19, p. 142-155, 11 jul. 2011.

Quadrimestral. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FANTI, Maria da Glória Corrêa di. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 7, n.1 e 2, p. 95-111, 19 jul. 2016. Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/25268-Texto%20do%20artigo-99105-1-10-20160719.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros Textuais em Livros Didáticos**: uma análise de duas coleções do ensino médio. 2013. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24475/1/Sandra%20Aparecida%20Lima%20Silveira%20Farias.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERNANDES JÚNIOR, Antônio. Dispositivo de poder e construção do sujeito na sociedade de controle: singularidade e poesia. In: FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de (org.). **Dispositivos de Poder em Foucault**: práticas e discursos da atualidade. 2. ed. Catalão: Letras do Cerrado, 2017. p. 55-69. (Coleção labor).

FIGUEIRA-BORGES, G.; BONVINO STAFUZZA, G.; ALVES FERNANDES, C. Língua(gem), discurso e ensino: Langue/language, discours et enseignement. **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4–19, 2022. DOI: 10.14393/HTP-v4n1-2022-66175. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/66175>. Acesso em: 9 dez. 2022.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014a. (Leituras Filosóficas)

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 22. ed. Tradução de L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução de L. F. Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2010a.

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a, p. 262-277.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018f, p. 129-142.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a Genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b, p. 55-86.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018c, p. 407-431.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b, p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. 1982 - O Sujeito e o Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 118-140. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri.

FOUCAULT, Michel. 1988 – As técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e. p. 264-296. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri.

FOUCAULT, Michel. 1982 – A hermenêutica do sujeito. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 177-191. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri.

FOUCAULT, Michel. 1983 – A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V**: Ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 144-162. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

FOUCAULT, Michel. 1984 – A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V**: Ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 264-287. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

FOUCAULT, Michel. **Malfazer, dizer verdadeiro**: função da confissão em juízo: curso em Louvain, 1981. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018d. 325 p. Tradução: Ivone Benedetti.

FOUCAULT, Michel. 1984 - Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. p. 214-237. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri.

FOUCAULT, Michel. 1984 – Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V**: Ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p. 288-293. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

FOUCAULT, Michel. 1988 – Tecnologia Política dos Indivíduos. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V**: Ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p. 301-318. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

FOUCAULT, Michel. 1988 – Verdade, Poder e Si Mesmo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V**: Ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

2010f. p. 294-300. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

FOUCAULT, Michel. **A coragem de verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. Tradução de: Eduardo Brandão.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2018e. Tradução de: Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014f. Tradução: Eduardo Brandão.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martin, 2005a. (Curso no Collège de France de 1975 - 1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia Poder-Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos IV). Tradução de: Vera Lúcia Avelar Ribeiro.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos V). Tradução de: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998a. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998b. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005b. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de: Eduardo Brandão.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRAGA, Lídice Tiede. **Uma análise crítica da bncc na área de língua portuguesa a partir das contribuições de freire**. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13163/Disserta%20a7%20a3o-L%20addice-Fraga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a. 192 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 184 p. (O mundo, hoje).

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b. 144 p.

GERALDI, J. W. 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>. Acesso em 06 de jan. 2019

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015a. Cap. 8. p. 81-102.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem e a constituição a subjetividade. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015b. Cap. 2. p. 29-32.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGER, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. Cap. 2. p. 19-39.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. 3. ed. São Paulo: Pedro e João Editores, 2019. 206 p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Texto e Linguagem).

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás: Linguagens, 2018a Disponível em :< <https://sites.google.com/view/documento-curricular-para-go/dc-go> >Acesso em 10 jan. 2018

GOIÁS. Resolução CEE/CP nº 08, de 06 de dezembro de 2018b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/mpb-go-resolucao-n-08-de-2018-documento-curricular-607d8417322d5-pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua: teorias linguísticas, ensino de língua e relevância. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **A relevância social da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 51-78.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Da regeneração social ao direito biológico: um ponto de inflexão nas propostas educacionais de Fernando Azevedo. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 483-500, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992094>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2094>. Acesso em: 10 maio 2019.

GUEDES, A; OLIVEIRA, S. K.G. Aproximações entre os PCN e a BNCC com as noções bakhtinianas de dialogismo e responsividade. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURAS, 10, 2017, Campina Grande. **Anais** [...], Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2017 ISSN 23579765. Disponível em <http://2017.selimel.com.br/anais-do-evento/>. Acesso em 08 jan. 2019

GUIMARÃES, Márcia Amélia; SILVA, Júlio Cesar da. Lev Vygotsky e Jonh Dewey: congruências e divergências. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; MARTINS, Luciana da Silva; NASCIMENTO JUNIOR, Raimundo Nonato; CARDOSO, Osvany da Costa Gundim (org.). **Educação Escolar em Debate**. Goiânia: Publicar, 2017. Cap. 8. p. 87-99.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

HISTÓRICO DA BNCC, *In*: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: educação é a base. [Brasília, Ministério da Educação]. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 maio 2019.

II. CONFERÊNCIA NACIONAL PELA EDUCAÇÃO (Conae), 2014. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article. Acesso em: 1º de jun. 2019

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. (Debates: Semiótica).

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 173-183. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade da Escola Pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. 229 p.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Didática e currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2016. 384 p.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOZANO, Natália de Oliveira. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193023/lozano_no_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. 2022.

LUDKE, M e ANDRÉ M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959): mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo. Revista HISTEDBR on line, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da Ética e a Ética do Discurso**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018a. 94 p. (Série Dialogações). Dirigida por Maria Isabel de Moura.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018b. 84 p. (Série Dialogações). Dirigida por Maria Isabel de Moura.

MOVIMENTO PELA BASE. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC**. Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/formacao-continua-materiais-para-ajudar-secretarias-e-gestores/>. Acesso em: 16 out 2019.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. 152 p. (Coleção Educadores Mec).

O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Revista HISTEDBR on line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4921/doc1_22e.pdf. Acesso em: 09 maio 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PAVEAU, Marie-Anne. Analyse du discours et histoire. Rencontres et oublis. In: BONNAFOUS, S. S; TEMMAR, M. **Analyse du discours et sciences humaines et sociales**. Paris: Editions Ophrys, 2007, p. 121-134.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos: sentido, memória e cognição**. São Paulo: Pontes, 2013

PEIXOTO, Mayara Carvalho. **o conceito e a proposta de ensino de leitura na base nacional comum curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/12272/1/MAYARA%20CARVALHO%20PEIXOTO%20e2%80%93%20DISSERTA%3%87%3%83O%20%28PPGLE%29%202018.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. 162 p. (Coleção Educadores Mec).

PONZIO, Augusto; MIOTELLO, Valdemir. **A ligeireza da palavra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. 137 p.

POSSENTI, S. Teorias de texto e de discurso: inconciliáveis?. **Gragoatá**, v. 15, n. 29, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33071>. Acesso em: 21 dez. 2022.

QEDU. Fundação Lemann (comp.). **Dados educacionais de Senador Canedo**: equidade. 2019. Dados retirados do Saeb 2019, Inep. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/5220454-senador-canedo>. Acesso em: 25 ago. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143 p.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-14

ROCHA, Joelma de Souza. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: ensino de língua e política linguística. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2987/1/Joelma%20de%20Souza%20Rocha.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (org.). **Estudos Dialógicos**: da linguagem e pesquisas em linguística aplicada. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. 338 p.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Objetos da AD: novas formas, novas sensibilidades. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIM, Maria do Rosário (org.). **Análise do discurso**: herança, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 103-113.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação)

SEI/MS. Comunicação nº 0019229966, de 24 de fevereiro de 2021. **Orientações Para Procedimentos em Pesquisas Com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, Disponível em: http://www.eerp.usp.br/media/news/files/Comunicado_0019229966.html. Acesso em: 10 jan. 2021.

SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL "HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO:

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 8., 2009, Campinas. [Anais]. Campinas. SP: História – UNICAMP, 2009. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf.
 Acesso em: 11 maio 2019.

SENADOR CANEDO (Município). Resolução CME/CP nº 04, de 07 de fevereiro de 2019. Dispõe sobre alteração da Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Senador Canedo e dá outras providências. **Resolução CME/CP Nº04/2019, de 07 de Fevereiro de 2019a**. Senador Canedo, GO, 08 fev. 2019a.

SENADOR CANEDO (Município). Resolução CME/CP nº 14, de 04 de dezembro de 2020. Aprova a Proposta Político-Pedagógica Curricular da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Senador Canedo e dá outras providências. **Resolução CME/CP Nº14/2020, de 04 de dezembro de 2020**. Senador Canedo, GO, 04 dez. 2020.

SENADOR CANEDO (Município). Resolução CME/CP nº 13, de 04 de setembro de 2021. Aprova o Documento Curricular de Goiás, etapa do Ensino Fundamental, para o Sistema Municipal de Ensino de Senador Canedo e dá outras providências. **Resolução CME/CP Nº13/2021, de 30 de setembro de 2021**. Senador Canedo, GO, 30 set. 2021.

SENADOR CANEDO. Conselho Municipal de Educação. **Ofício nº 031/CME**. Senador Canedo, GO: Conselho Municipal de Educação, 08 fev. 2019b.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a PROPOSTA AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Org), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 127-148.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C.. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58. ISBN 978-85-8203-095-0.

Silva, J. R., & Lino de Araújo, D. (2020). O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: UMA ANÁLISE DAS LINHAS DE CONTINUIDADE ENTRE AS DIFERENTES VERSÕES DA BASE. *fólio - Revista De Letras*, 12(1).
<https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6600>

SOUZA, D.; BAPTISTA, F. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TENSÕES E DIVERGÊNCIAS. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 17, 9 fev. 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623>. Acesso em 10 jan. 2019

SOUZA, Elisangela Krum de. **Ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206349/PPL0032-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, v. 1, n. 639, p. 1-26, abr. 1999. Fundação vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The Specialist**, [S.L.], v. 40, n. 1, p. 1-13, 8 jul. 2019. Semestral. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i1a3>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/35562>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; "A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)", p. 77 -98. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. ISBN: 9788580392708, DOI 10.5151/9788580392708-04

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957. 147 p.

VIEIRA, Evelyn Cristine. **O encontro-confronto com a língua inglesa em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais**. 2018. 270 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.


VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p. (Círculo de Bakhtin). Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

XAVIER, M.M; ALMEIDA, M. F. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Portuguesa. In: Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, v. 1, 2016, ISSN 23588829. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em 06 jan. 2019


REFERÊNCIA ICONOGRÁFICA

INEP. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). Fotografia p&b. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Acesso em: 23 abr. 2019.

APÊNDICE I



PREFEITURA DE
Senador Canedo



SEMECEL
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER

AUTORIZAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE*, coordenado pela pesquisadora *Sandra Lopes de Sousa*, desenvolvido em conjunto com o pesquisador *Guilherme Figueira Borges* na **Universidade Federal de Goiás – UFCAT em transição**.

A Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *maio de 2021* até *junho de 2021*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Senador Canedo, 12 de fevereiro..... de 2021

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PARTIR DE PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE”. Meu nome é Sandra Lopes de Sousa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, UFCAT em transição. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail sandralopesestudoslinguisticos@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 991699199. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, ou melhor, CEP/UFG-RC/UFCAT “em transição”, pelo telefone (64)3441-7609 e secretaria.cep.ufcat@gmail.com; não há atendimento presencial devido à pandemia.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Ministério da Saúde da República Federativa do Brasil, Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016 e Comunicado – 26/02/2021 SEI/MS-0019229966, é necessário que consideremos o período pandêmico de Coronavírus - Covid-19 e suas variantes, haja vista o cuidado com a saúde dos pesquisados e do pesquisador.

Deste modo, antes que haja a informação do teor da pesquisa é fundamental que seja explicitado que:

- Para que não descuidemos da vida, como fator humano de todo ser, este documento será enviado para o *e-mail* pessoal e individual de cada participante (apenas um remetente e um destinatário), de modo que, sejam resguardados os seus dados, a fim de que não sejam visualizados por terceiros;
- A coleta de dados ocorrerá em ambiente virtual, haja vista o risco de contaminação do coronavírus. Você, que é o entrevistado, gravará em um aplicativo de voz, de seu celular e/ou computador e através do uso de *drive virtual*, fará o *upload*, ou seja, compartilhará seus áudios com a pesquisadora, que fará o *download*. O e-mail, a que se refere o *drive virtual* está acima citado, como e-mail da pesquisadora (sandralopesestudoslinguisticos@gmail.com);
- Após compartilhar as suas gravações comigo, que sou a pesquisadora, enviarei uma mensagem, de modo que apagarei do meu *drive virtual* (nuvem) os áudios, uma vez que resguardarei os seus dados, apenas em meu computador de estudo. Neste mesmo momento, lhe aconselharei a apagar, também, as suas respostas, tanto do *drive*, quanto do seu aparelho, através do qual tenha feito as gravações;

- Você terá acesso às perguntas, após a leitura deste termo e seu consentimento e
- É importante que você, participante desta pesquisa, guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico.

O projeto *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o processo de constituição de professores de Língua Portuguesa, a partir de práticas de subjetivação e jogos de verdade* tem como objetivo conhecer, através da linguagem, as práticas de discurso da BNCC, que se ligam à constituição do sujeito da sala de aula, no caso, o professor de Língua Portuguesa. Quero saber como estes enunciados afetam os seus saberes e suas práticas como professores. Esta pesquisa faz parte dos meus questionamentos, haja vista que a implementação da BNCC iniciou no município de Senador Canedo em 2019.

De modo que eu possa executar o projeto, preciso de seu apoio para responder um roteiro de perguntas, através de um gravador de áudio. As perguntas podem ser respondidas aleatoriamente, sem a preocupação do que está certo ou errado, pois é como se fosse uma conversa. As respostas comporão o que chamamos de *corpus* de análise para a pesquisa. Portanto, preciso da concessão de uso, principalmente de sua voz e opinião. É importante que coloque a sua assinatura dentro do parêntese que lhe convier, de modo a permitir detalhes desta pesquisa. A sua assinatura lhe assegura direitos em relação ao uso dos dados:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

() Permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa;

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a publicação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Você deve se sentir à vontade para participar desta pesquisa, pois, pode ser, que se sinta desconfortável emocionalmente. Como dito anteriormente, há risco dos seus dados serem vazados. Deste modo, após compartilhar as suas gravações comigo, que sou a pesquisadora, enviarei uma mensagem, de modo que apagarei do meu *drive virtual* (nuvem) os áudios, uma vez que resguardarei os seus dados, apenas em meu computador pessoal de estudo. Nesta mesma mensagem, lhe aconselharei a apagar, também, as suas respostas, tanto do *drive*, quanto do seu aparelho, através do qual tenha feito as gravações. Isso assegurará que os dados não sejam coletados virtualmente. Outra questão é que o meu computador possui antivírus que mantém a segurança dos dados baixados. Devido à pandemia, acredito que você como professor(a) da rede de ensino de Senador Canedo esteja cansado(a) e até mesmo com problemas emocionais decorrentes do trabalho virtual. Você não tem a obrigação de responder o questionário. No entanto, a sua participação me auxiliará no planejamento de ações futuras, assim que finalizar a tese em curso, já que nesta formação doutoral, consegui licença estudo através da prefeitura de Senador Canedo, me comprometendo a divulgar o meu estudo na rede de ensino. Isso auxiliará na organização de possíveis formações continuadas em nossa rede de ensino, ou seja, acompanhando e auxiliando os professores da rede com esta pesquisa.

Ao responder o questionário poderá haver um receio acerca de suas declarações que poderá trazer-lhe transtornos psíquicos em decorrência do que foi registrado nos áudios. Todavia, antes de pedir a sua participação, houve o consentimento da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, isto é, não há a possibilidade de questionamentos institucionais aos professores participantes,

uma vez que a instituição se comprometeu em auxiliar-me com a pesquisa e assinou um termo em que se compromete em apoiar-me na referida pesquisa, no que tange à coleta de dados. Assim, poderei ter o apoio inclusive dos psicólogos da instituição, de modo a promover um trabalho de apoio, caso você necessite. Além disso, os seus dados ficarão sobre a minha guarda, como pesquisadora responsável pelos seus depoimentos. Um ponto primordial é que a pesquisa beneficia academicamente o fortalecimento de professores como pesquisadores de suas próprias práticas. Essa pesquisa conterà a sua participação, caso você queira e assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esta pesquisa lhe garante a assistência imediata, integral e gratuita. É importante que fique bem claro, que os deslocamentos com transporte para a pesquisa e os materiais são de meu próprio gasto, como pesquisadora, com o consentimento também da instituição pública de ensino, para lhe explicar acerca do projeto de pesquisa. Combinaremos os horários, através de aplicativos dos nossos aparelhos de comunicação individual, para que tiremos as dúvidas e ficarei à sua disposição, sem que lhe haja ônus. Caso você gaste com a pesquisa, no que concerne à uso de dados de internet, transporte e alimentação, haverá o ressarcimento de valores. Todavia, é necessário que combinemos antes, de modo que não haja constrangimentos para nenhuma das partes.

Você tem a liberdade de recusar a responder o roteiro ou retirar o seu consentimento, caso lhe cause desconforto emocional ou constrangimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, já que os resultados serão tornados públicos, sejam favoráveis ou não.

Além disso, caso haja descumprimentos de minha parte, há o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Outro ponto fundamental é que haverá a garantia de sigilo de sua privacidade. Todavia, se houver de sua parte, o interesse em incluir o seu nome na tese, a partir das análises de dados, sinta-se à vontade. Assine dentro do parêntese, na opção que deseja:

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Tenho o interesse em armazenar os dados da pesquisa, em arquivo físico ou digital, em banco de dados pessoal, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Deste modo, preciso de sua autorização prévia para submeter, novamente, para uma futura aprovação do CEP. Uma destas justificativas é a necessidade de manter material para estudos futuros com base na Educação Básica, principalmente, porque a BNCC é um documento normativo, que está em fase de implementação, e merece um repensar e questionar acerca dos pressupostos teóricos que envolvem a Educação Brasileira. Os resultados serão tornados públicos, sejam favoráveis ou não, havendo, se possível, estratégias para divulgação. Preciso, neste caso, que assine no parêntese a sua autorização, para a guarda do material coletado, para uso em minhas pesquisas futuras:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados pessoal de Sandra Lopes de Sousa, por 5 anos após o término da pesquisa;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados pessoal de Sandra Lopes de Sousa, por 5 anos após o término da pesquisa;

- Após a leitura e assinaturas de consentimento, peço que escaneie este documento em formato de imagem ou de pdf e envie no e-mail da pesquisadora, a fim de que eu possa enviar-lhe as perguntas do questionário.
- Todas as vezes que eu lhe enviar um e-mail, por favor, dê um retorno através de um recebido. Eu o farei assim também, de modo que se sinta acolhido e resguardado de que

houve o recebimento de quaisquer dúvidas ou consentimentos. Além disso, peço para que mantenha, em sua caixa de e-mail, os enviados por mim e suas respostas para que não haja controvérsias.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PARTIR DE PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Sandra Lopes de Sousa acerca dos procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

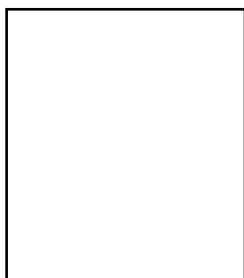
Senador Canedo, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



APÊNDICE III



Serviço Público Federal
 Universidade Federal de Goiás
 Regional Catalão
 Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisadora responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PARTIR DE PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E JOGOS DE VERDADE”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 11/02/2021

<i>Nome dos Pesquisadores</i>	CPF dos Pesquisadores	Assinatura Manuscrita ou Digital
1.Sandra Lopes de Sousa	648.851.941-72	
2.Guilherme Figueira Borges	066.406.026-95	

APÊNDICE IV



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ROTEIRO DA PROPOSTA AREDA



Pesquisadora: Sandra Lopes de Sousa, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) pela Universidade Federal de Goiás – UFG / UFCAT em transição.

Contato: (62) 991699199; **e-mail:** sandralopesestudoslinguisticos@gmail.com

Prof. Orientador: Dr. Guilherme Figueira Borges, é Docente de Ensino Superior Doutor (DES IV) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Campus Morrinhos, atuando no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em "Língua, Literatura e Interculturalidade" (POSLLI/UEG). Está credenciado, também, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFG Catalão); **e-mail:** guilhermefigueiraborges@gmail.com

O projeto *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o processo de constituição de professores de Língua Portuguesa, a partir de práticas de subjetivação e jogos de verdade* tem como objetivo conhecer, através da linguagem, as práticas de discurso da BNCC, que se ligam à constituição do sujeito da sala de aula, no caso o professor de Língua Portuguesa. Quero saber como estes enunciados afetam os seus saberes e suas práticas como professores. Esta pesquisa faz parte dos meus questionamentos, haja vista que a implementação da BNCC teve início em 2019, no município de Senador Canedo - Goiás.

Agradeço antecipadamente por conhecer as indagações deste projeto e, desde já, caso concorde em respondê-las, você estará colaborando com essa pesquisa e contribuindo com estudos que pensam a Educação Básica no Brasil. Grave seu depoimento utilizando o gravador que foi disponibilizado a você. Procure gravá-lo quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho(a).

Algumas informações importantes antes de responder:

- a) Ao iniciar a gravação, dê um nome a você, que mais lhe agrada, sabendo que será usado nas análises da tese.
- b) Algumas perguntas do roteiro poderão ser semelhantes. Todavia, responda todas elas, sem se preocupar em estar sendo repetitivo.
- c) Você terá a liberdade de se expressar sobre os temas abordados.
- d) Não é necessário seguir a numeração do roteiro. Ao gravar o seu depoimento, apenas não se esqueça de dizer, antes, o número da pergunta.
- e) Você poderá perceber-se repetitivo. Não se preocupe com isso! É importante que não refaça as suas respostas, mantendo-as conforme as palavras vierem em sua mente. Isso faz parte desse processo!

Agradecida pela colaboração!

Sandra Lopes de Sousa

Roteiro norteador:

- 1- Para você, qual seria o papel dos professores de Língua Portuguesa na Educação Básica?
- 2- O Currículo de Língua Portuguesa, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é quem define o papel do professor no momento? Qual a sua percepção sobre isso?
- 3- Como você pensa a formação continuada de professores: formação teórica e/ou sobre métodos?
- 4- Como estão sendo as formações continuadas destinadas aos professores de Língua Portuguesa no município de Senador Canedo?
- 5- Para exercer a função de Professores de Língua Portuguesa é necessário ter um perfil investigativo?
- 6- Qual o papel do livro didático na organização de seu planejamento?
- 7- Em serviço, há formação continuada? Você acredita que ao interagir com seus alunos, há a sua construção como professor(a) de Língua Portuguesa?
- 8- Como os professores de Língua Portuguesa são vistos pelos organizadores de políticas públicas voltadas para a Educação, tanto no município, quanto neste país?
- 9- Ao estudar a BNCC, você conseguiu perceber ressonâncias enunciativas de interação, dialogismo e gêneros discursivos no componente curricular de Língua Portuguesa?
- 10- Interagir com outros professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino, o(a) ajuda a atualizar saberes produzidos nas academias?
- 11- Você se vê capaz de inverter os saberes culturais neoliberais que culpabilizam os professores pelo insucesso da aprendizagem dos alunos?

APÊNDICE V

Transcrições dos Enunciados – Entrevista com os professores

Questão 01

Para você, qual seria o papel dos professores de Língua Portuguesa na Educação Básica?

Em relação à primeira questão, considero que os professores de língua portuguesa têm um papel fundamental e central na educação básica. Eles são os grandes responsáveis pelas competências de leitura e escrita, argumentação e interpretação contextual e discursiva no processo de ensino aprendizagem contribuindo para a formação cultural e cidadã dos alunos. A partir desse componente curricular, os alunos devem tomar conhecimento ativo e produtivo dos diferentes gêneros textuais e das diversas instâncias enunciativas da vida em sociedade. Desta forma, o bom desenvolvimento das competências mobilizadas nesse componente curricular é fundamental para o bom desenvolvimento das demais disciplinas (Assis, questão 01)

Para mim o papel de professor de língua portuguesa, na educação básica, é o primordial é o principal. Por quê? Porque é por meio da linguagem conhecimento do dos seus mecanismos de de interpretação que ... era para fazer com o que o aluno ele se desenvolvesse bem em qualquer matéria. Mas o que a gente tem hoje num é essa realidade porque nós pegamos um uma turma aí que ela já vem com defasagem de aprendizagem. A base dela não é boa, então, quando ela chega no fundamental 2 ela não tem capacidade para estar no fundamental 2 isso cognitivamente o conhecimento que ela adquiriu é insuficiente ou quase zero porque o aluno ele tem dificuldade de descrever... tem dificuldade de entender o que a gente passa... não sei o porquê disso acontecer mas é a realidade que a gente tem hoje nas escolas. Então, definir o papel do professor com a realidade que nós temos hoje é difícil, porque,...quando eu respondo pra mim, a...a minha opinião a respeito disso é uma, mas quando a gente confronta com a realidade esse papel do professor ele ... ele muda, ele deixa de ser o principal e passa a ser o acessório. Acessórios porque... não é uma matéria que é bem vista... A língua portuguesa não tem mais aquela preocupação de como há vinte, trinta anos atrás que as pessoas se preocupavam com com a escrita perfeita com o entendimento de de de textos de forma mais abrangente e esse papel vai se fragmentando a cada dia que passa... vai só perdendo o valor. (Charles, questão 01)

No ensino fundamental eu acredito que o papel do professor de língua portuguesa é conduzir, orientar, levar os alunos a conhecerem, a assimilarem a escrita e a fazerem uma boa leitura. E o que que é uma boa leitura? Já colocar logo no ensino fundamental a importância da semântica, né? A importância dessa leitura crítica, contextualizada, para formar leitores críticos lá na frente, porque se... trabalharmos apenas a decodificação e uma leitura seca sem criticidade, infelizmente, lá na frente, isso pode prejudicar o aluno, como aluno e como pessoa, esse é o papel principal do professor de ensino fundamental... Apesar de que hoje... O nosso papel se estende... Se estende ao de ensinar a ler e escrever, né? Envolve muitos fatores é ... durante nossas aulas a gente trabalha ética, moral, respeito... Tudo isso hoje faz parte do papel do professor de língua portuguesa, né? Só que assim, nós temos o conhecimento e às vezes o aluno chega com uma carga de problemas grandes e que... aquele momento ...ele exterioriza ali

naquela aula - até mesmo os meninos de ensino fundamental um, né? - o ensino fundamental 2 ainda mais, né? ...que somos nós os professores de área que estamos ali com adolescente...então pra mim... Nesse primeiro momento para mim é isso né? Ensinar a ler e escrever leitura crítica e contextualizada. (Clarice, questão 01)

Essa é uma pergunta bem complexa... Eu considero o papel dos professores de língua portuguesa algo macro né? Éeeeeee.... se for pra eu responder só essa pergunta eu ficaria horas e horas tentando respondê-la, porque o papel do professor no geral é muito importante pra a educação, não só no município de Senador Canedo, mas também no Brasil e no mundo. Então é... tal qual todos os professores, pra mim, o papel dos professores de língua portuguesa, na educação básica, para além de ensinar português, literatura, gramática, vai de encontro com auxiliar os estudantes a respeito da sua comunicação com o mundo. Então, eu acredito que o papel do professor de língua portuguesa na educação básica é... além de passar o conteúdo que é necessário para aquele aquele nível de ensino de ajudar o aluno a estabelecer comunicação com o mundo através da literatura, da arte, e da gramática em si, da fala e da escrita. Então, eu acredito que o papel do professor de língua portuguesa, ele vai de encontro com todos essas esses pontos mencionados. (Lygia, questão 01)

O papel dos professores não apenas do de língua portuguesa mas de qualquer outra disciplina é despertar no estudante a vontade, o interesse de pesquisar, conhecer sua língua, sua cultura, sua pátria, a natureza que o cerca, descobrir a resposta para as mais intrigantes perguntas. (Cora, questão 01)

Questão 02

O Currículo de Língua Portuguesa, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é quem define o papel do professor no momento? Qual a sua percepção sobre isso?

Em relação à segunda questão considero currículo de língua portuguesa baseado na base nacional comum curricular é apenas um ponto de partida uma referência institucional para respaldar o meu papel de professor não delimitando-o totalmente. (Assis, questão 02)

Hoje depois dessa implantação que ocorreu é sim a BNCC quem [pigarreia garganta] define o o conteúdo a ser ministrado e É Ela quem define o papel do professor, mas isso assim ... como é que eu vou explicar... Só em questão de planejamento, quando você elabora o planejamento para entregar para a coordenadora, nós entregamos ele de acordo com a BNCC, mas quando é para ser aplicado o conteúdo na sala de aula essa BNCC ... ela não entra. Pode entrar em um momento ou outro dependendo do conteúdo que você vai ministrar, porque o aluno ele não tem capacidade cognitiva de acompanhar o currículo que é elaborado de acordo com a BNCC. Depende da escola também não é de qual nível social que você quer aplicar essa BNCC [pigarreia a garganta] tem escola municipal... em todas... que eu já trabalhei... até hoje eu não vi nenhuma que conseguisse realizar essa atividade em que é imposta pela BNCC em sala de aula. O aluno hoje da escola municipal e escolas estaduais, ele não tem conhecimento ele não tem capacidade de acompanhar,... é como se o aluno de ensino fundamental, de ensino médio ele não tivesse saído ainda da educação básica. Aquela coisa básica...que ele deveria ter aprendido lá nos anos iniciais ele não absorveu e ele também não se preocupa quando vem um conteúdo novo, porque ele já sabe que vai ser aprovado, independente de estar sendo utilizada BNCC ou não, o resultado sempre vai ser positivo, é até triste de eu falar uma coisa dessas mas é a realidade nossa hoje nas escolas. Eu tenho um aluno que ele vai ser reprovado, porque ele não deu conta do conteúdo, ele indo ou não indo para a escola não vai fazer diferença abona-se falta abona-se incapacidade intelectual, tudo é jogado pra frente. Então, currículo, é só figura ilustrativa, ele só existe para efeito de planejamento. Você entrega o planejamento de acordo com a BNCC, em sala de aula você é que ministra o conteúdo de acordo com a capacidade do aluno, você vai voltar lá... naquelas historinhas antigas de Chapeuzinho Vermelho para ele tentar entender o que é personagem, o que que é um narrador, o que que é um substantivo, um adjetivo... E isso vai num sexto, num sétimo, num oitavo, num nono e acaba ele sai do nono e ele ainda não consegue entender isso. Então o currículo, ele, é muito bonito, muito perfeito quando se está no papel, mas na prática, ele não tem efetividade nenhuma. A minha percepção sobre isso é que é só burocracia...se fosse para ser feito realmente dessa forma, assim nós faríamos, apesar de que não é fazer diferença como eu havia dito né? Que...o aluno vai atingir a média da mesma forma, você seguindo o currículo ou não seguindo o currículo, a BNCC só veio para ser uma coisa polêmica né? Se reparar...não mudou nada do que era antigamente. Assim...na minha opinião né? Se cria um tanto de coisa nova só que a raiz tá lá...no tradicional ainda, então esse currículo aí... (Charles, questão 02)

Não é o currículo que define o papel do professor no momento. O que define o papel do professor numa sala de aula é o momento vivido. Uma sala de aula é composta por vários tipos

de alunos...alguns mais acelerados...outros com mais dificuldades. Nenhum pode sair prejudicado, por isso é importante que o professor faça uma análise do nível de conhecimento da turma e a partir desse resultado passa a trabalhar com a turma. O currículo é um norte, mas o principal nesse cenário de uma sala de aula são os alunos. Então, assim, nós olhamos primeiro para os alunos e depois para o currículo. (Clarice, questão 02)

Na educação básica eu acredito que sim, que a base nacional comum curricular define sim, em parte, o papel do professor, no momento, é, considerando, ainda, mais esse momento de pandemia do ensino remoto e do distanciamento social, entendeu? Toda a nossa forma de ensinar foi modificada. A base nacional comum curricular ela norteia o papel do professor, mas ela não define por completo! Porque nós sabemos, nós, que somos professores sabemos, que precisamos de algumas modificações para que consigamos adequar o conteúdo ao nível do aluno. Então, a base comum curricular norteia o papel do professor, porém eu não acredito que ela define por completo. (Lygia, questão 02)

A BNCC pode definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, mas ela não deve ou não pode interferir no papel do professor. O professor é livre ele pode desenvolver o seu trabalho de modo ímpar, quando ele não é policiado quando ele não é vigiado por regras, por autoritarismo, ou por imposições. Eu acho que quando o professor é livre para praticar a sua docência ele é mais feliz, transmite os seus conhecimentos com mais alegria. (Cora, questão 02)

Questão 03

Como você pensa a formação continuada de professores: formação teórica e/ou sobre métodos?

Em relação à terceira questão, considero que a formação continuada de professores, do ponto de vista teórico e metodológico, não deve ser limitada àquela institucionalizada cada ou acadêmica, mas ela também deve ser construída na própria prática docente e em seus estudos de leitura particulares. (Assis, questão 03)

Bem, eu penso a formação continuada... Da seguinte maneira, em que você reúne os professores, é pra discutir a melhor forma de aplicação de determinado conteúdo, que tem alguns conteúdos que pra você apresentar para o aluno ele se torna muito difícil, muito complicado, dependendo da turma até para você explicar o que é substantivo é difícil. Então a formação continuada eu acho que deveria trabalhar mais com algumas experiências positivas né, porque as negativas a gente já tem tantas e vem mudando a cada dia mas também tem muitos entraves que dificulta esse conhecimento chegar até o aluno. Primeiro, não teve uma base boa, segundo a falta de interesse, terceiro falta de recurso recurso material para a gente fazer uma aula diferente. Sobre teoria, formação teórica, assim, eu não tenho nenhuma opinião formada sobre isso, porque a formação continuada para quem é professor... Pra mim ela deveria fazer o o que foi mencionada aqui, reunir o grupo de professores e discutir sobre como que deve ser aplicado determinado conteúdo, que talvez tá diferente aí do do que a gente vem utilizando. Sobre os métodos, já entra aí a questão dos recursos materiais né? Que nós não temos um projetor, não temos uma sala com computadores pra gente poder fazer uma pesquisa na internet, a gente não tem nem internet na escola, assim, para o aluno né? Então a questão da formação continuada é uma questão que tem que ser repensada, porque participei de algumas já que não foi satisfatória, não era o que eu queria ter ouvido. Primeiro erro aqui que eu vi né para mim, não sei se eu posso nem falar se foi erro, se foi acerto, mas a formação continuada tem que ser feita de acordo com cada disciplina, por exemplo, de de professores de língua portuguesa vai todo esse pessoal para um determinado lugar, para que ocorra essa [pigarreia] essa formação. Eu acho também que esse nome formação é muito pesado eu acho que tinha que ser uma discussão né um..., sei lá uma, não tenho nem o nome que uma capacita... uma capacitação não ficaria bem, não sei. Espera aí eu vou ter que porque saiu da página,[pigarreia]. Então, essa formação continuada aí... Tem vários problemas em relação a isso né? Primeiro, quando é para ser feita uma formação continuada a escola ela tem uma certa resistência, quando você quer fazer a formação continuada dentro de seu o horário de expediente, a escola muitas vezes não passa essa informação, e o... e o que que acontece acaba que a gente deixa de ir para esse momento, e a gente ainda fica devendo um dia na escola[sorri]. Outra coisa, já teve algumas informações aqui que o... que foi definida pela Secretaria de Educação num determinado horário, e aí vamos supor que esse professor trabalha de manhã e esse período de formação é à tarde, aí essas horas que ele fica à disposição na prefeitura, assistindo essa formação continuada, ela não é remunerada e às vezes ele tem outra atividade às vezes não a maioria dos professores trabalham em 2 turnos... Então já choca e aí ele ele não tem como fazer essa formação. Terceiro essa formação continuada também tem ...tem uma questão que eu acho que é principal, quando a gente vai fazer esses cursos aí que são de formação continuada, ele deveria [pigarreia] ser ...a... acrescentado de forma que gere uma remuneração para o professor, por exemplo, um

número x aí de de horas né, sei lá, umas 60 horas, né, você tem uma remuneração de 60 horas em formação continuada sei lá, você vai receber 1%, mas não tem esse tipo de progressão, isso também tira o estímulo do professor, que você vai lá, dedica o seu tempo para participar de uma formação e não vai ter retorno financeiro nenhum? Aí eu já acho que fica meio difícil não é. então para essa formação continuada assim ser positiva na minha opinião deveria ser remunerada ou contar para a progressão não é só que isso aí é como um sonho não é nem sabe se vai desbloquear só na via da justiça mesmo né e também separar os grupos de professores por disciplina e é isso aí. (Charles, questão 03)

Eu vejo, eu penso formação continuada dos professores no campo teórico e sobre os métodos. Eu acredito que um professor completo precisa estar o tempo inteiro se capacitando sobre as novas teorias, não podemos ficar estagnados, e ao mesmo tempo os métodos e é... nos levarão a ter abordagens diferentes na sala de aula, né?... aprender a..a manusear as novas tecnologias... é assim que eu penso, tem que contemplar as 2 vertentes. (Clarice, questão 03)

Eu penso que a formação continuada de professores ela deve se dar de 2 formas tanto de uma forma teórica, para que nós consigamos alcançar o nível de excelência cada vez maior e melhor para que consigamos lidar com os nossos alunos de uma forma cada vez mais abrangente para que todos possam ser englobados na nossa metodologia de ensino e isso vai de encontro com a nossa formação metodológica. Então a formação sobre métodos ela também é relevante e necessária para nós professores. Então a formação continuada, eu acredito, que ela possa ser colocada em vários vieses, tanto no viés teórico quanto metodológico. (Lygia, questão 03)

Eu penso que qualquer formação é importante, nós estamos em constante mudança. Não podemos ficar só vivendo no passado. (Cora, questão 03)

Questão 04

Como estão sendo as formações continuadas destinadas aos professores de Língua Portuguesa no município de Senador Canedo?

Em relação à quarta questão, considero que não tenho conhecimento suficiente sobre as informações continuadas destinadas aos professores de língua portuguesa em Senador Canedo, já que comecei a trabalhar no município há menos de 1 ano. (Assis, questão 04)

Bem, as formações, elas, geralmente, ocorrem fora do horário de trabalho do professor, então já fica difícil pra que a gente participe, e quando a gente questiona sobre o horário a justificativa é que a gente está trabalhando remotamente, então, a gente tem tempo para para isso, é como se a gente não tivesse outros afazeres durante o dia. Tivéssemos que ficar à disposição 24 horas para a escola e isso ... isso já dificulta que teve algumas aí mesmo que eu não participei, porque o horário, por exemplo, trabalho de manhã foi definido um horário aí no turno vespertino, então não pude participar porque eu tenho outras obrigações. Então, essa formação continuada tem que ser feita dentro do horário de modulação do professor, independente de de estar em pandemia ou não e também ser remunerado ou contar para progressão, porque são horas e a gente não vai receber por elas. Então pelo menos as horas aula dessa formação, elas deveriam ser contabilizadas de forma positiva para o professor e não ficarem perdidas, sem efeito nenhum Assim, sem efeito nenhum, é exagero também, né? Porque a gente participando a gente...é...vai estar evoluindo, vai estar buscando o conhecimento e desenvolve algumas habilidades que a gente tem que a gente se acomoda e sem perceber, fica lá parado, isso é ruim para o aluno. Então, nas próximas aí se caso tiver para que o município faça de acordo com o horário de modulação e que a escola também não...não... não crie, crie uma certa restrição ou a resistência para que o o professor não deixe o horário de trabalho, porque isso é o que mais pesa. Se tem formação, eles querem que a gente faça formação no contraturno e quando é no contraturno, a gente tem outras obrigações. (Charles, questão 04)

Sobre a formação continuada específica para professores de língua portuguesa, nos últimos 2 anos nós não tivemos, mas o município ofereceu uma capacitação a todos os professores né?...nos preparando para o novo desafio que são as aulas remotas. Então a gente aprendeu a usar o Google Meet, a gente aprendeu a usar o class, aprendemos a usar o drive, porque não sabíamos salvar e tal, nem todos não sabiam mas grande parte. Foi criado também um grupo de *WhatsApp*, específico para cada área, né?... Nós temos de língua portuguesa... Ali os profissionais trocam experiência, trocam materiais, tem a coordenação que está sempre oferecendo novidades, materiais novos dando dicas indicando *lives*, né? que podem nos capacitar, indicando cursos também que são feitos online, o que é a realidade do momento não é. então assim eu acredito, que essa troca de experiência e essa vivência nossa também nos capacita. Para o momento é o que temos. (Clarice, questão 04)

No município de Senador Canedo acontecem algumas formações destinadas tanto aos professores no geral, quanto aos professores de língua portuguesa. Eu enquanto professora de

língua portuguesa do município me senti bem acolhida, quando cheguei no município como professora de língua portuguesa, tanto pela secretaria, quanto pela coordenação da área de língua portuguesa e também pela escola. As formações, elas estão acontecendo com menor frequência do que eu acredito que seria é o normal, acho que devido mesmo à questão da pandemia... então, acontecem sim algumas formações, porém, eu sinto que falta mais, principalmente com relação a essas bases que norteiam o ensino de língua portuguesa. Então, é isso faz um link com a pergunta número 2, se a BNCC, ela consegue definir o papel do professor...eu acredito que não, como eu falei anteriormente, que ela pode nortear, mas faltam algumas formações ainda pra nortear os professores nesse sentido ... então acredito que as formações elas são relevantes, elas estão acontecendo da forma é ...que é possível, tendo em vista todo o contexto, mas ainda faltam capacitações mesmo, no sentido de reunir os professores e discutir forma... é... pontos que são necessários para melhorar o ensino de língua portuguesa e a educação do nosso município então fica ainda, ainda deixa a desejar, porém acontece da forma como é possível devido ao contexto pandêmico. (Lygia, questão 04)

Questão 05

Para exercer a função de Professores de Língua Portuguesa é necessário ter um perfil investigativo?

Em relação à quinta questão, considero que ...para exercer ...a função ...de professor ...de modo geral, é fundamental um perfil investigativo, afinal, um bom professor é um bom investigador, e sempre busca estar atualizado e melhorar as suas práticas em sala de aula. (Assis, questão 05)

Sim, não somente para esta disciplina, para esse componente curricular, mas para qualquer outro... você tem que ter conhecimento suficiente para poder falar para o aluno e falar de ...de forma que seja clara, objetiva e simples, para que não causa nenhuma dificuldade de entendimento. É...o...o... esse perfil investigativo ele se embasa em várias horas de estudo, estudos, né?...pesquisa e realizar esse...se tornar esse perfil investigativo, o professor, ele tem que estudar de madrugada, porque a maioria do professor, professores, eles trabalham os dois turnos e quando eles retornam dessa atividade laboral, eles estão praticamente esgotados, né? E é o momento de dar atenção para a família, e... aí, depois, que ele divide esse tempo de trabalho, família é que você vai fazer esse estudo e acaba que ele não fica, assim, bem absorvido, devido ao cansaço, por exemplo, no meu caso, pra que eu consiga ler alguma coisa aqui em casa, fazer um estudo, tem que fazer depois das 11. Então, fica complicado se a gente não tiver uma remuneração satisfatória pra dar conta de realizar esse perfil investigativo, fica difícil. (Charles, questão 05)

Eu acredito que sim! Se levarmos em consideração que investigar é questionar e refletir, eu acho que esse é o nosso papel e acredito, aliás, que esse é o nosso papel, questionar e refletir. (Clarice, questão 05)

Acredito que sim, um ponto bem importante, eu penso por perfil investigativo aquela pessoa, que ela consegue é... para além de olhar um problema e pensar que aquilo é um problema, vai encontrar uma solução, acredito que é esse viés...se for nesse viés, sim, eu acredito que não só os professores de língua portuguesa, mas para ser professor, no geral, principalmente no Brasil, é preciso sim que tenhamos um perfil investigativo. Por quê? Existem vários percalços na educação brasileira, no município de Senador Canedo não é diferente e para ser professor e de Língua Portuguesa, é um desafio muito grande atualmente e esse perfil investigativo no sentido de eu vejo um problema, estou diante de um problema, eu consigo tentar buscar soluções com o que eu tenho, é para isso, acredito que se enquadra nesse perfil, e que é necessário sim, levando em consideração todo o contexto atual, é político, social socioeconômico e o contexto também da pandemia, acredito que é necessário sim. (Lygia, questão 05)

Eu acredito que o professor já nasce investigador, nós estamos sempre à procura de uma resposta, dentro ou fora da sala de aula, a gente sempre quer encontrar uma solução para um

determinado problema...Nós somos investigadores [risos de entusiasmo] natos. (Cora, questão 05)

Questão 06

Qual o papel do livro didático na organização de seu planejamento?

Em relação à sexta questão, considero que o livro didático é apenas um material secundário e complementar na minha prática docente. As atividades que eu desenvolvo com os alunos em sala de aula leva em conta as necessidades específicas de cada turma e os conhecimentos que elenco como mais importantes para os discentes adquirirem. (Assis, questão 06)

Assim, o livro didático é de grande ajuda, porém, ele não pode ser o único recurso, que a gente deva utilizar em sala de aula, ou para realizar planejamento. Mas, o que acontece é o seguinte, acaba que nós só utilizamos o livro didático por falta de recurso tecnológico: projetor, uma sala de informática, acesso à internet...isso, dificulta, dificulta muito, e é por essa razão que o livro didático se torna o único recurso a ser utilizado na escola. Às vezes nós fazemos uma pesquisa pra levar um material diferente, mas quando chega no momento de ser impresso, ou tá faltando o tonner ou a impressora está estragada, ou a escola não tem o papel pra pra imprimir essa atividade. Então nós voltamos pro mesmo ponto, que é o livro didático. Ele é o único recurso hoje, que nós temos na escola, queee, não vai nos deixar na mão. Quando a gente vai fazer alguma pesquisa, nós a fazemos, vai na *lanhouse* ou então se tiver uma impressora em casa para imprimir, nós imprimimos, e quando chega na escola, nós temos que passar esse estudo no quadro, pra que o aluno copie. Aí, acaba que às vezes fica muito extenso e tem que fazer por etapa, um texto de umas quarenta linhas, você leva umas três, quatro aulas pra terminar de passa-lo no quadro, devido a lentidão dos alunos em copiar. Aí o planejamento acaba que fica prejudicado, que sai, sai da sequência que nós havíamos planejado, exemplo, por exemplo, vai trabalhar o substantivo lá, você define lá oito aulas, você acaba que leva umas quinze ou mais aulas pra realizar o seu objetivo, assim, pra fornecer, pra pra demonstrar o conhecimento que tava planejado, mas se ele foi absorvido pelo aluno, aí já é outra questão, aí nós vamos pra atividade, uma atividade bem simples, aí a gente vai e busca o livro didático, mas aí, o livro didático se torna uma, uma, como é que eu vou dizer? Ele se torna um obstáculo, porque a linguagem que tem no livro didático, ela é complicada pro aluno, ela é difícil, o aluno, dependendo do texto que você vai trabalhar, ele não consegue nem ler o texto e muito menos responder as questões. Então, a gente tem que, além de utilizar o livro didático, nós temos que passar uma...algumas questões complementares, de forma mais simples, bem fácil, para que ele consiga, é, pelo menos, absorver um, um...um pouquinho daquele conteúdo. (Charles, questão 06)

O livro didático, no meu planejamento, ele funciona como um apoio. Não é ele que determina o meu planejamento, jamais! (Clarice, questão 06)

Então, eu tenho um pensamento bem criterioso a respeito do livro didático por dois, por dois motivos: primeiro eu trabalho como revisora, revisora de textos mesmo, e eu percebo muitos problemas nos livros didáticos das...das minhas turmas, é... o papel do livro didático no meu planejamento ele é fundamental, porque eu tenho alunos que não tem acesso a impressões,

alunos que não têm internet em casa, alunos que não conseguem baixar arquivo, então eles precisam do livro didático pra conseguir fazer a atividade. Então é sempre solicitado que nós utilizemos o livro, né, até mesmo porque a maioria dos alunos têm esse livro em casa e consegue utilizar. No ensino presencial da mesma forma, utilizar o livro didático, para nós professores, é melhor, no sentido de que todos os alunos conseguem ter esse acesso, éee, colocar uma tarefa no quadro, às vezes, toma muito tempo, ou imprimir uma tarefa às vezes, né, nem sempre temos os recursos necessários e, por isso que eu, é, eu apoio sim a utilização do livro didático, porém eu tenho várias críticas da seleção do livro didático. Eu acredito que os livros que são selecionados não são os melhores para as nossas instituições. Então eu tenho uma crítica bem grande com relação à seleção do livro, mas acredito que, o papel do livro é como um norteador mesmo, ele é basilar para o meu planejamento, porque eu consigo através do livro, ministrar um conteúdo pro aluno, e aí, eu, enquanto professora de língua portuguesa, faço algumas adaptações na atividade, quando eu percebo que aquela atividade, que é colocada no livro, não está no nível, não está de acordo com o nível da minha turma. Mas, eu utilizo bastante o livro e ele é fundamental pra que eu consiga aplicar o conteúdo pras minhas turmas. (Lygia, questão 06)

Eu sempre usei o livro didático nas atividades para serem realizadas em casa, para complementarem a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Quanto à organização do meu planejamento, eu sempre reservo cinquenta por cento para o livro didático e eu acho que ele ajuda o estudante, principalmente aquele estudante que não tem éee... condições de ter uma internet boa e...depende do pai ou do avô ou de algum adulto da família pra ajudar nas tarefas, e o livro didático ele tá ali, bem mastigadinho, bem resumidinho, bem simples pro aluno complementar a sua aprendizagem. Nas atividades em sala, eu geralmente gosto de aproveitar o tempo para discutir o conteúdo, conversar com os alunos, aprender com os alunos, investigar o que eles sabem a respeito do conteúdo, e... uso também o tempo para as aulas de literatura, busco material na biblioteca, pesquiso algum material pra...pra repassar pros alunos, incentivo a leitura, trabalho a produção textual, corrijo texto, devolvo, ensino pro aluno um conteúdo que ficou atrasado, que ele não aprendeu, e...não...não acho que o livro didático me atrapalha ou que o livro didático me torna escravo daquele conteúdo. Mas....gosto de usar!(Cora, questão 06)

Questão 07

Em serviço, há formação continuada? Você acredita que ao interagir com seus alunos, há a sua construção como professor(a) de Língua Portuguesa?

Em relação à sétima questão, considero que a formação continuada dos professores também é desenvolvida na própria prática docente em sala de aula. (Assis, questão 07)

Em seu serviço, há formação continuada? Não. Não há. Assim...não há quando se pensa em formação continuada com o pessoal da secretaria de educação que vá até à escola pra realizar este tipo de trabalho. Eeles vão à escola somente pra passar alguma informação que é geral, que sirva para todos os professores. Quando é formação continuada, eles geralmente marcam um...um dia determinado e um horário. A segunda parte da questão sete...é...você acredita que interagir com seus alunos, há sua construção como professor de língua portuguesa? Sim, concordo plenamente, porque no momento que você está em sala de aula, ministrando o conteúdo, é muito prazeroso, principalmente quando surgem várias perguntas, vários questionamentos à respeito daquilo que você estava utilizando como objeto de conhecimento. E é prazeroso você ver o aluno interessado, perguntando, como se realiza, como que é feito, qual que é a melhor forma...a forma mais fácil de aprender a utilizar isso no dia a dia. Então, essa formação continuada, entre aluno e professor, ela ocorre todos os dias em que você está em sala de aula. (Charles, questão 07)

Em serviço, há, e muita, formação continuada. Sim, como tem. Eu acredito que interagir com os alunos é o que mais me transforma a cada dia em uma professora de português mais capacitada, né? Aquela frase da Cora “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” ... eu aprendo a todo o momento em sala de aula...a minha melhor capacitação! (Clarice, questão 07)

Sim, há formações continuadas no serviço, porém, eu acredito que ainda precisam melhorar a...a quantidade de formações, é... porque são oferecidas algumas formações, principalmente em finais de bimestre, apenas para padronização das questões das notas e tudo mais, mas a questão pedagógica, pra discutir questões pedagógicas mesmo não são ofertadas formações continuadas. Então, eu acredito que faltam nesse sentido. [...] Acredito que o que nos faz professor é exatamente a interação com os nossos alunos. O...o professor de língua portuguesa, por lidar com essa área da linguagem e conseguir estabelecer essa conexão com os alunos, essa interação nos forma sim professores de língua portuguesa. Então, acredito que sim. (Lygia, questão 07)

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina). Interagir com os alunos, sempre me proporcionou grandíssimas aprendizagens. Eu ... sempre gosto de pedir que eles escrevam um texto, comentando quem foi o seu professor mais marcante e... e por quê? Nesse exercício, o...o aluno expõe o que eu quero conhecer para melhorar a minha prática e... foi assim que eu descobri, através do Abner, que ele tinha uma professora de língua portuguesa apaixonante, minha amiga Sandra Lopes e...que ele...começou a gostar de ler, de livros, né, igual ele falava “professora, nós temos que ler livros, ler livros, porque teve uma grande professora de língua portuguesa. Também tive um aluno, que escreveu um texto comentando sobre o professor Iedo, que ele foi o professor que marcou a sua vida escolar, porque ele deu uma aula sobre higiene, ensinando os rapazes a se banhar, a se assear, ele não falou banhar, ele

falou assear pra conquistar as garotas e...eu achei isso muito interessante, porque, os alunos, quando a gente pensa que eles, é... não aprendem nada, mas eles aprendem alguma coisa e...e...essa transferência de conhecimento, quando eles transferem para a gente esse conhecimento que eles têm, é muito bacana e... compartilhar, igual o garotinho teve a coragem de ler o texto, e comentou que o Iedo fez um papel muito bacana, que ele foi o professor mais marcante da vida dele, eu fiquei “ meu Deus, que inveja, porque ele leu o texto tão lindo e falou com tanta gratidão pela aquela aula de Ciências que eu pensei “poxa vida! Será que algum dia, um aluno vai escrever um texto falando das minhas aulas?” E também teve o caso do Abner, não só o Abner, mas outros alunos que vieram do André Luiz e comentaram sobre o trabalho da Sandra Lopes. Eu achei muito legal! Isso me ajuda, me motiva, querer ser uma professora melhor, ser uma professora a procura de novos conhecimentos para transferir, porque feliz é aquele, né, que transfere, uhm...eu gosto muito de transferir o que eu aprendo. (Cora, questão 07)

Questão 08

Como os professores de Língua Portuguesa são vistos pelos organizadores de políticas públicas voltadas para a Educação, tanto no município, quanto neste país?

Em relação à oitava questão, considero que os professores de língua portuguesa são ainda vistos pelos organizadores de políticas públicas voltadas para a educação, tanto no município quanto no Brasil, responsáveis principalmente pelo processo de ensino e aprendizagem da modalidade linguística formal. Entretanto, o papel dos professores desse componente curricular vai muito além disso como destaquei na resposta da primeira questão. (Assis, questão 08)

Na minha opinião, os professores, hoje, eles não são considerados na formação deste tipo de política educacional. Porque nós que estamos na sala de aula, nós sabemos qual que é a ciência, qual que era o tipo de conteúdo aplicado em determinada turma e...qual que é a maneira mais fácil da...de realizar um currículo que vai ser mais efetivo, porque o currículo, hoje, quando ele chega pra gente, já vem elaborado por pessoas que praticamente nem estão mais na sala de aula. Então, a...a vivência dele de sala de aula é...assim, [exitante] nem sei se eles entraram, né?provavelmente já participaram da vida profissional dele...da...ministração na...na sala de aula...porém, é...ocorreu algumas mudanças daí, que eles não participaram. Então, esse currículo mesmo, por exemplo, né, né hoje é utilizado o DC-GO, né, até que tá...tá um pouco melhor, mas...deveria arrumar mais algumas coisinhas, organizar alguns outros conteúdos, rever alguns conteúdos que é da Educação (pigarreia) Básica, né(?)que é da primeira fase pra ser aplicada na...de forma adequada na segunda fase do Ensino Fundamental. (Charles, questão 08)

Eu acredito que eles não têm sido vistos pelos organizadores de políticas públicas, né, em nenhuma das esferas: municipal, estadual, federal. Não se percebe o interesse em se criar espaços, onde alunos e professores possam participar, exercitar os recursos da língua portuguesa na sua plenitude. Nós não temos bibliotecas, teatro, cinemas públicos com acesso livre aos estudantes e o ensino de língua portuguesa se resume ao tradicionalismo da escola. Dificilmente nós conseguimos, ou o professor consegue trabalhar uma aula contextualizada, né? E acabam resumindo o trabalho deles em guiar os alunos ao processo da escrita e da leitura e... muitas vezes, nem isso se consegue. É...porque acaba que a gente não consegue formar bons comunicadores. As ferramentas que os professores têm, que nós temos, é...são desestimulantes, né, e isso gera um fracasso escolar. Tem que ser pensada a questão das políticas públicas voltadas para os professores de Língua Portuguesa... e essas políticas, eu acredito que já devem contemplar lá na formação acadêmica, sabe? O professor...o estudante, aliás, já vai ter acesso a essas políticas pra se tornar um professor mais capacitado a meu ver. (Clarice, questão 08)

Então, no município eu acredito que os professores são vistos de uma forma agradável para as secretarias, tendo em vista que, é...todos eles corroboram com as as diretrizes que estão estabelecidas para nós, né? No país, professores em gerais são vistos de uma forma bem equivocada, né...faltam políticas públicas é... para apoiar os professores em vários sentidos e,

então, eu acredito que os professores são vistos de uma forma errônea neste país. Falta valorização dos profissionais da educação. Os professores de Língua Portuguesa não são diferentes. (Lygia, questão 08)

O professor, seja qual for a disciplina que ele leciona, ele não é bem visto. E...sim...confundido com aquele funcionário das piadas do “Caceta e Planeta”, aquele que coloca o paletó na cadeira e sai pela repartição pública tomando cafezinho e comentando a eliminação do Big Brother e... é isso que os políticos querem: que a gente pense que nós somos esse tipo de pessoa. (Cora, questão 08)

Questão 09

Ao estudar a BNCC, você conseguiu perceber ressonâncias enunciativas de interação, dialogismo e gêneros discursivos no componente curricular de Língua Portuguesa?

Em relação à nona questão, considero que ao estudar a BNCC conseguir perceber parcialmente ressonâncias interativas de enunciação, dialogismo e gêneros discursivos no componente curricular de língua portuguesa. (Assis, questão 09)

A BNCC ela... não é ruim. Ela tem uma visão diferente sobre, a maneira aí de relacionar um conteúdo ao outro. Porém, o nosso público, o público estudantil, ele não tá preparado. Falta muiiiiito pra ele conseguir rea...por exemplo, pra que ele consiga estudar um conteúdo do sexto ano, ele deveria ter uma bagagem melhor, a base dele tinha que ser melhor, como isso não ocorreu, acaba que a gente tem que retomar conteúdo da primeira fase, isso atrapalha demais nosso serviço, e, apesar do currículo, que a gente nunca consegue dizer que está o cem por cento. Aí, [pigarreia] entra os componentes discursivos, né, os componentes discursivos não, os gêneros discursivos. A produção de texto, assim, a intenção na BNCC é ótima. A prática... é o que dificulta. Por quê? São alunos que não estão alfabetizados, ele não consegue acompanhar. Ele pode estar no nono ano, mas o...a capacidade que ele tem, ainda, tá na primeira fase. Ficou...uhn...como é que eu vou dizer, ela não foi bem estruturada na mente dele. A questão de leitura...escrita...ficou bastante atrasada pra uma série do ensino fundamental dois. Então, essa resposta que a gente aguarda, essa ressonância, essa interação, esse dialogismo...se for para o professor olhar o livro sozinho, sem pensar em colocá-lo em prática em sala de aula, ou numa escola com alunos mais avançados, sim, daria certo sem problema nenhum. Mas na rede municipal, não, teria que ser revisto a primeira fase, identificar o que é que tá impedindo, impedindo que esse conhecimento chegue até o aluno, pra que a gente possa fazer de uma forma diferente, pra que ao chegar no ensino fundamental dois, é...pra que ocorra essa interação entre professor aluno, pra que a gente tenha uma aula mais participativa, mas, por enquanto, enquanto não houver essa reestruturação aí da primeira fase, identificando os problemas que causam esse impedimento de conhecimento, por parte do aluno, não vai haver essa interação, esse dialogismo e muito menos essa ressonância.(Charles, questão 09)

Sim, eu percebo ressonâncias enunciativas, de interação, dialogismo e gêneros discursivos no componente curricular de língua portuguesa. E...muitas vezes, através dos gêneros discursivos, nós podemos desenvolver várias habilidades que estão lá, elencadas na BNCC. (Clarice, questão 09)

Sim, consegui perceber, porém é o que eu tinha comentado em outra pergunta, faltam, ainda, alguns pontos pra que essas...essa...essa base ela consiga se adequar a todos os níveis educacionais. A Base Nacional Comum Curricular é um documento importante, norteia, né, a educação no país, porém, ela não consegue abranger a todos. Minha crítica a essa base é com relação a isso, ficam algumas lacunas, com relação, principalmente, à interação, mas eu consigo perceber sim ressonâncias enunciativas de interação, dialogismo e gêneros discursivos. (Lygia, questão 09)

Questão 10

Interagir com outros professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino, o(a) ajuda a atualizar saberes produzidos nas academias?

Em relação à décima questão, considero que a interação com outros professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino sempre pode ser importante para uma atualização dos saberes acadêmicos. (Assis, questão 10)

Esse é um tópico interessante, tem uma diferença enorme entre o professor que é concursado e o professor que é contrato, que é contratado pra responder essa pergunta. Aí você fica se perguntando, por que, qual é a diferença que tem se o...que ele tá aprendendo na faculdade é o mesmo? Sim, pode até ser o mesmo, mas o tempo de atuação na rede pública ou privada causa uma enorme diferença. Se...se você chegar a fazer uma pergunta é... [pigarreia] em um grupo de professores aí que estejam misturados entre concursados e...e contratados, provavelmente, quem vai responder, de forma correta, é um professor que é contrato, porque ele tá mais atualizado que um professor que é efetivo. Não deveria ser assim, mas é. Os professores efetivos, não generalizando, né, mas, pelo fato de ter essa estabilidade, eles se...se acomodam, não procuram estar atualizados com o conteúdo, praticamente só usa o livro lá pra copiar e responder e passar a tarefa pro aluno, fala não copia e responde que depois a gente corrige, aí, na hora da correção, ele lê a resposta. Já cansei de ver isso nas escolas. Mas, assim, se fosse diferente, né, talvez seria melhor, trocar...ideias a respeito de determinados conteúdos pra que a gente fique mais, como eu vo... mais desperto pra... pra... essas confusões que a gramática nos traz e outras coisas também, né. É... eu acho que eu ainda na...desde que eu tô no município, somente um encontro que era dessa forma, que foi quando o... o Serginho era o secretário de educação. Fora isso, não tive mais nenhum, mas a ideia é boa, interagir com outros professores, talvez, seria de grande valia. Mas, vamos aguardar aí as mudanças do novo governo da prefeitura e ver se isso pode ser implantado de forma mais efetiva. Mas é uma boa ideia. (Charles, questão 10)

A resposta aqui é sim. Interagir com os meus colegas de língua portuguesa me faz atualizar os saberes acadêmicos, porque, muitos saberes ficam lá naquela região do esquecimento, e também, me faz assimilar saberes novos, porque nem tudo foi visto nas academias. Na faculdade, o tempo não era suficiente pra gente conseguir ter todo conhecimento, então, cada encontro é uma bagagem nova que eu vou carregando, sabe? Ela vai só aumentando! Excelente esse momento de interagir com eles, só acrescenta! (Clarice, questão 10)

No município, até o momento, sim, acredito que a nossa interação com os professores ajuda bastante atualizar saberes não produzidos nas academias, porque a maioria dos professores, sendo bem informal, eles são bem corridos e ... têm uma carga horária excessiva, então, o tempo que os professores têm são mais para discutir as questões do... da própria educação básica mesmo. Mas os saberes que são produzidos nas academias, acredito que estamos nos referindo ao... à formação dos professores na faculdade, por exemplo, eu quase não tive essa interação com os meus colegas de língua portuguesa não, mas, a interação, ela acontece de uma forma bem espontânea, ainda mais com o advento da tecnologia, nós temos as redes sociais, a interação, ela ocorre, porém essa questão de ajudar atualizar os saberes produzidos na academia, ainda fica um pouco a desejar. (Lygia, questão 10)

Interagir com outros professores é sempre muito bacana. Eu gosto. É... principalmente com os de língua portuguesa, a gente troca ideias, a gente comenta os projetos, vê o resultado, comenta, compartilha, ah... principalmente eu... eu gosto de interagir com os professores de língua portuguesa, com os de ciências, porque eu gosto de ciências com os professores de geografia, porque... eu acho que geografia dentro da literatura é muito bacana pra gente trabalhar os...os poetas, pra gente trabalhar os gêneros. Interagir com outros professores é sempre muito bacana, principalmente pra troca de conhecimento. Quando nós fizemos aquele trabalho “Goiás é mais” , que o...o cantor goiano Marcelo Barra veio fazer o encerramento do projeto e nós servimos uma apetitosa galinhada, nós trocamos conhecimento com todas as disciplinas: ciências, geografia, história. E aquilo ali foi muito bacana. Eu gosto e eu acho que é muito produtivo, principalmente, para...o...crescimento do grupo. (Cora, questão 10)

Questão 11

Você se vê capaz de inverter os saberes culturais neoliberais que culpabilizam os professores pelo insucesso da aprendizagem dos alunos?

Em relação à décima primeira questão, considero fundamental uma inversão dos saberes culturais neoliberais que culpabilizam os professores pelo insucesso ou sucesso da aprendizagem dos alunos. Afinal, o processo de ensino aprendizagem depende de um grande conjunto de fatores principalmente aqueles ligados a políticas públicas de investimento à educação, o professor é apenas um elemento que compõem a rede educacional escolar. Portanto, ele não deve de maneira nenhuma ser o único agente responsável pelo sucesso ou insucesso educacional. (Assis, questão 11)

Já tentei várias vezes fazer isso, mas, o sistema assim é tão organizado pra prejudicar o aluno que...[pigarreia] que eu não consegui...levar questionamentos, mas é a mesma coisa que nada. Um exemplo, de uma situação que aconteceu, é... durante agora a pandemia nós temos... é...que...postar atividades pelo grupo do whatsapp, também na plataforma, porém, todo mundo sabe que aluno da rede municipal, de qualquer estado, a maioria ele não tem condições financeiras para comprar um celular e muito menos acesso à internet. Aí, o que que acontece, é...tem opção de liberar atividade impressa na escola, porém... a prefeitura, pensando em gastos, fica, de certa forma barrando esse envio pro aluno, esse acesso do aluno com a atividade [pigarreia] impressa. Mas, até aí, tá tranquilo, né, é uma questão econômica e a prefeitura que sabe como que...que se organiza. Mas, assim, vamos pegar um bimestre, em um bimestre, éeee, geralmente a gente tem uma média de... dez a doze questões, questões não, atividades que nós temos que postar. Agora, olha o cúmulo do absurdo, dessas doze ou dez, dependendo do bimestre, se o aluno enviar uma, ele já tá com a nota seis. Eu, de tanto questionar, aí, aumentaram agora pra três atividades, se tiver três atividades entregues, é...para o professor, ele vai ter a média seis, se ele entregar duas, vai ficar com quatro, se ele entregar uma, ele fica com dois. Mas isso é só enrolação, porque, em todo conselho de classe, levam esses alunos, que não entregaram a quantidade suficiente das atividades, pra gente elaborar a média, aí vai ser aprovado todo mundo da mesma forma. Aí o grupo gestor vem com a desculpa que é um momento difícil pra todo mundo, que não sei o quê... e os alunos eles já não têm mais nem o contato com o professor, mas aí é que tá, né, eu em... eu...meu...minha modulação é no período matutino, fico das sete às onze, de segunda a sexta, em...em dias úteis, né, mas desses dias todos, se eu tiver contato de três alunos, é muito, comecei a fazer aula literalmente online, foi a maior burocracia pela escola. Falou que eu não podia fazer isso, que o aluno não tem acesso, mas, quando eu fiz...assim, tive um público pequeno, era uma média de três a cinco alunos. Mas o que eu tive de elogio por parte dos responsáveis deles, foi uma maravilha! Aí, eu fico pensando o seguinte, a escola, ao invés de formar pessoas capacitadas, a preocupação dela não é isso. A preocupação dela é somente com número, independente se o aluno aprendeu ou não, a escola quer ter um resultado positivo. Outro exemplo, quando tem a prova do do Ideb, aquela avaliação que ocorre aí, os alunos que têm baixo desempenho, eles são dispensados do dia da prova, só ficam aqueles alunos que são medianos pra bom. O restante que é ruim, eles nem vão na escola. Então, fica difícil tentar inverter isso, porque a a ordem, ela já vem da própria prefeitura, da própria secretaria de educação. Aí, eles alegam que o aluno, ele não pode ser, é... reprovado, porque senão ele vai lá na na secretária de educação pra reclamar e vai ter

que[pigarreia] vai ter que alterar nota dele. Mas isso é é uma enrolação, a educação, ela desmotiva a gente, ela nos deixa, assim, de certa forma...é...triste...Desde dois mil e dezesseis que eu trabalho aqui no município e todo o ano é a mesma coisa, é aprovar todo mundo. Vem outro ano, é aprovar todo mundo. Se você for fazer um levantamento de de alunos que participam na na escola mesmo, que tem bom desempenho, vai ser numa média aí, de uns três, quatro, no máximo cinco alunos por turma. Esses sim, esses merecem a nota que eles conquistaram, agora, tem outros que eles não vão à escola, que mal fazem atividade e passam da mesma forma. E o aluno, ele percebe isso, tanto é que teve alunos, aí, no ano passado, que não fizeram nenhuma atividade e nós tivemos que aprovar. Eu dei a a sugestão pra nós gravarmos os conselhos de classe e, cadê que quiseram fazer isso? Não querem, porque... vai levantar prova contra contra a secretaria. Então, fica difícil a gente tentar inverter esses saberes culturais aí ó. Esses saberes culturais aí são alimentados pela própria secretaria de educação, se a gente precisa de algum material didático, não podemos porque não tem recurso, mas pra mandar a gente realizar esse tipo de ação, eles não pensam em nada de de de questão econômica, não pensam em nada sobre o como vai ficar o psicológico do professor... Todo o final de ano eu fico numa tristeza... eu me sinto tão pra baixo devido a a esse tipo de de ação que vem lá da secretaria e a escola quer fazer com que a gente implante isso de toda forma. Aí, depois, reclamam dos políticos que são corruptos, que não sei o que, mas mas a escola tá do mesmo jeito...é uma falsificação de nota, não sei se o nome adequado é isso, mas a escola não...não...de certa forma ela nos coage a a deixar o aluno com a média seis. Tem...é...até fácil de comprovar isso. É só entrar, acessar a plataforma classroom, porque nós temos que postar a atividade...a a...a planilha de atividade...tem aluno lá que tem uma atividade, tem outros que não tem nenhuma e quando for final do do bimestre, que for no conselho de classe, mesmo que ele tenha só duas, ele vai com a média seis, se ele tiver uma, vai com a média seis do mesmo jeito. Então, lutar contra isso aí, é complicado, porque a própria escola que tá provocando o o o o insucesso do aluno. Ela não nos dá liberdade de fazer com que o aluno realmente aprenda. (Charles, questão 11)

Sim, eu consigo inverter os saberes culturais neoliberais que culpabilizam o professor pelo insucesso da aprendizagem. O estado quer uma educação que atenda aos donos do capital. Então, tenta reproduzir na sala de aula o ambiente que qualifica para o mercado de trabalho. Eles querem produzir mão de obra barata e não intelectuais. Então, manter, essa situação, o que que o estado faz? Não investe! Não investe em políticas públicas voltadas pra educação. Não cria espaços, né, culturais pra servirem de apoio à comunidade escolar: teatros, cinemas, quadras esportivas, entre outros espaços. Mas quando os alunos, passam com diagnóstico de aprendizagem, é fácil, transferir a culpa do insucesso aos professores, que na verdade, também são vítimas do sistema, né? Que negam uma educação de fato aos estudantes...e essa situação, não é de hoje, né, é uma situação que vem caminhando algum tempo já, né, já tem um tempo que a educação sofre com isso! (Clarice, questão 11)

Sim. Eu acredito que nós professores somos capazes sim, de inverter, é, esses saberes, porém, nós precisamos de apoio, nós precisamos de auxílio. Sozinhos, nós bem sabemos que é muito difícil conseguir estabelecer toda e qualquer ação na educação. Então, sim, me vejo capaz, vejo nós professores capazes sim, porém, nós precisamos de apoio em vários sentidos, no sentido macro mesmo, apoio que vem de cima: apoio do governo, da secretaria, apoio da escola, apoio em diversos sentidos, então, falta ainda, falta muito pra que nós consigamos estar nesse lugar de conseguir inverter esses saberes culturais neoliberais, porém, é... mesmo faltando tanto, somos capazes sim, só que precisa desse apoio. (Lygia, questão 11)

Se...no...neoliberalismo existe uma desigualdade social, na escola, não é diferente, principalmente durante a pandemia de Covid-19. Os alunos da escola pública, ficaram...cada...vez...mai...em defasagem. Tentar achar um culpado é uma especialidade dos brasileiros, estamos sempre procurando. Inverter, eu acho que não sou capaz, mas, praticar ações pra reduzir a desigualdade, isso sim...a gente pode fazer. Instigando os docentes e quiçá, seus familiares. Na minha prática de sala de aula, sempre que pude, eu estimulei os alunos a conhecer a diferença que o conhecimento traz na vida pessoal ou no trabalho. Estudar é sempre muito bom. (Cora, questão 11)

12 – Na BNCC fala-se que a perspectiva de linguagem é enunciativo-discursiva. Além disso, que os professores já têm um determinado conhecimento em relação “as concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (BRASIL, 2018). Você se sente seguro para dizer que tem conhecimento destes conceitos e quais destes você se vê apto para dizer que já compreende? Onde você aprendeu sobre estes conceitos?

Considero que tenho conhecimento dos conceitos de práticas de linguagem, discurso, gêneros discursivos, gêneros textuais e esferas/campos de circulação de discursos. A minha graduação em Letras-Português na UFG possibilitou uma satisfatória compreensão desses conceitos. (Assis, questão 12)

Falar que sabe tudo sobre os conceitos é, é...é mentira, né? Ninguém sabe tudo, todo dia é um aprendizado todo. Mas eu tenho uma carga de conhecimento boa, em relação a isso. Onde eu aprendi? Boa parte foi na faculdade mesmo e...fui desenvolvendo aqui, comprando uns livros, estudando...só que a gente acaba se frustrando quando a gente chega na escola, porque o...o...conhecimento que a gente tem, ele acaba que se torna limitado na prática, devido a recurso, porque... a escrita exigeeee o uso de muiiito papel, né? E...e..fazer um trabalho assim, cem por cento, não cem por cento, mas, pelo menos um trabalho adequado, de qualidade, exige muito, né? E, colocar isso em prática, faria com que a escola tivesse um gasto maior com, com recurso, igual papel, ééé, um laboratório de informática, também, pra gente aplicar o gênero discursivo, por exemplo, é... o editorial, ooo, elaborar um jornalzinho na escola, pra aplicar na prática, né? Fazer a edição, assim... é um sonho na verdade [risos]...mas em questão dos...dos conceitos, eu tenho uma carga boa sim. (Charles, questão 12)

Não me sinto segura para dizer que conheço estes conceitos. Não aprendi sobre estes conceitos na universidade, pois fiz a licenciatura em dois anos, e os conteúdos apresentados à turma eram reduzidos. (Clarice, questão 12)

Não me sinto segura em dizer que tenho esses conhecimentos, embora tenho aprendido sobre na faculdade. Porém, apesar de ter essa compreensão a falta de renovação nos treinamentos sobre a BNCC me faz com que eu me sinta insegura em dizer que compreendo essas concepções. (Lygia, questão 12)

Cora aposentou-se antes que eu fizesse esta pergunta.

APÊNDICE VI

Quadro 2 – Escolhas Estratégicas 1.1

Escola única	a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos
Efeitos de sentido	O termo “todas ao menos que” é um recorte etário da totalidade de crianças de 7 a 15 anos, sendo uma relação condicional de confiança na escola pública, de um pequeno grupo de pais que acreditem numa educação que os educadores do manifestam chamam de “igual para todos”. Sabe-se, que a educação pública não era para todos, já que excluía, por motivos de planejamento educacional, uma boa parte das crianças e jovens das classes mais carentes, que já eram orientadas ao trabalho.
Não estratificação de classes	confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.
Efeitos de sentido	A escola desejada no documento, é uma escola ainda não vista naquela sociedade estratificadora, afirmada pela expressão “igual para todos”, uma escola única, que trará educação comum para todas as crianças e jovens de 7 a 15 anos de idade, indistintamente de sua classe social.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 3 – Escolhas Estratégicas 1.2

Escola única	estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios,
Efeitos de sentido	Ao analisar o liberalismo social, há uma estatização da vida, do biológico. A técnica de poder instaurada quebra a lógica da tecnologia disciplinar do trabalho, para a utilidade do corpo e de aumentar-lhe sua força útil, já que estabelecesse que o Ministério da Educação será responsável por vigiar e executar orientações, que estarão estabelecidas “na carta constitucional e em leis ordinárias” para a intensificação das relações pedagógicas e espirituais. A preposição “em” assegura o lugar de regulamentação da forma do registro da lei, que orienta o intercâmbio pedagógico entre os Estados.
Não estratificação de classes	facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados
Efeitos de sentido	Ao fazer um documento que obriga os Estados a vigiar e a executar ações para o cumprimento da lei, ocorrerá um ajuste nesta ordem, situada através de “facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural”. Ora, é perceptível, através do enunciado, que cada Estado realiza as suas propostas pedagógicas, sem se preocupar com uma unidade comum de ensino. Nesta ótica, não há uma exclusão da tecnologia disciplinar, agrega-se um outro cuidado com as massas e o Estado é responsável por unificar o ensino.
Espaço de preparação para a vida	facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais
Efeitos de sentido	O que se tem por “relações espirituais” neste enunciado é essa necessidade de pensar como um país único, que precisa, dentre a multiplicidade cultural, ter uma unidade. Há uma nova tecnologia de controle neste discursos.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 4 – Escolhas Estratégicas 1.3

Escola única	ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação
Efeitos de sentido	O advérbio “solidamente” modifica o conceito de sistema de educação que existe no então momento do manifesto, já que a educação terá bases científicas em seus conceitos básicos. Neste ponto, temos um misto da tecnologia disciplinar associada à tecnologia de biopoder, já que os dados educacionais, médicos e de outros campos da “ciência” auxiliarão para ampliar o desenvolvimento educacional dos jovens em fase escolar obrigatória.
Não estratificação de classes	indivíduo para o seu desenvolvimento integral
Efeitos de sentido	Ao destacar o termo indivíduo, o texto inclui a todos os jovens brasileiros, recordando nos quadros anteriores, de 7 a 15 anos de idade, cujas famílias concordarem com as políticas da instituição pública de ensino.
Espaço de preparação para a vida	indivíduo para o seu desenvolvimento integral
Efeitos de sentido	O termo indivíduo associado ao desenvolvimento integral, nos remete ao advento da psicologia, mas também da assistência social no campo educacional.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 5 – Escolhas Estratégicas 1.4

Escola única	<ul style="list-style-type: none"> • corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino • cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas • divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social"
Efeitos de sentido	Ao analisar os efeitos de sentido iniciais, início em relação ao excerto “ o erro capital que apresenta o atual sistema ”. O artigo “o” define, provavelmente, a maior discussão deste manifesto, que é a falta de continuidade e articulação do ensino, chamado de “erro capital”. Aqui, não apenas há uma crítica ao ensino, mas também ao capitalismo, já que Dewey é um dos maiores questionadores do capitalismo no momento do documento. O segundo destaque relaciona-se com os graus de ensino, destacado pela expressão “cada um”, a fim de explanar as particularidades. Todavia, no

	<p>documento, essas particularidades devem corroborar para um único objetivo: cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação"</p> <p>No terceiro ponto, há uma discussão acerca dos princípios e dos métodos, que também devem seguir o mesmo padrão em todos os graus e instituições. Não é um princípio qualquer, mas “o” princípio e “os” métodos que estão em destaque na nova forma de pensar a educação, ou seja, a Educação Nova. A Escola Nova faz crítica contundentes, neste quarto ponto, aos “dois sistemas escolares paralelos”, já que, no momento da história da educação, temos as escolas tradicionais jesuíticas, particulares, que mantêm um pensamento da escola para a burguesia, que é muito forte. Então temos, o paralelo entre o ensino privado e o ensino público, destacado pelo numeral “dois”.</p>
Não estratificação de classes	<p>divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social"</p>
Efeitos de sentido	<p>Na escrita do manifesto, neste excerto, o aposto “instrumentos de estratificação social” resume as divergências do sistema escolar que mantem o ensino em todos os graus em pleno “divórcio”. A palavra “divórcio” é um substantivo que figura o estado do sistema de ensino: escola para os ricos e escola para os pobres.</p>
Espaço de preparação para a vida	<p>diferentes nos seus objetivos culturais e sociais</p>
Efeitos de sentido	<p>A partir da discussão acima, se há um divórcio no sistema de ensino, provavelmente, nesta forma de conceber a educação, a preparação para a vida terá objetivos diferentes conforme as classes sociais e a cultura dos grupos sociais: aos ricos, ensino científico, e aos pobres, ensino voltado para as técnicas de trabalho. Noutro caso, mais complexo ainda, a não escolarização crescente, ao longo dos anos, de crianças, cujo futuro traçado será apenas o trabalho com o uso do corpo e de sua força.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 6 – Escolhas Estratégicas 1.5

Escola única	<p>A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social.</p>
Efeitos de sentido	<p>A oração “instalada para uma concepção burguesa” caracteriza a escola tradicional do início do século XX. É importante ressaltar, que os conceitos são cambiantes, conforme a posição-sujeito. Naquele momento da educação,</p>

	a escola era um privilégio da burguesia e a instituição de cunho tradicional, tinha na tecnologia de poder disciplinar o seu maior trunfo.
Não estratificação de classes	<ul style="list-style-type: none"> • servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo • A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.
Efeitos de sentido	Não é uma escola qualquer, é “a escola socializada”, destacada pelo artigo definido, cuja concepção traz o trabalho como fator preponderante para a socialização. Grosso modo, a escola tradicional era para os filhos da burguesia, que, seguiam o curso dos graus de estudo, sem se preocupar com o sustento de suas famílias, já que os jovens estavam determinados a configurarem a classe aristocrática da sociedade. Esta escola tradicional pública não assegurava o direito de vaga para as crianças de todas as classes, uma vez que, ao crescerem, o quantitativo de crianças e jovens na escola reduzia devido às dificuldades das famílias da classe operária em manterem seus filhos na escola. O trabalho era fundamental para a sobrevivência. Aqui entra o termo de Foucault (2010, p.202), com o que chamamos de sociedade disciplinar, que “faz viver e deixar morrer”. Ao mesmo tempo de as crianças, da classe operária adentram a escola, elas têm o direito de estudar muito pouco, “deixar viver”, para poderem sobreviver no trabalho, que não é o intelectual, para que não se consuma o “deixar morrer”.
Espaço de preparação para a vida	vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.
Efeitos de sentido	Neste ponto, me aterei no momento histórico do documento. A escola tradicional não está conectada com a vida das classes operárias, pois a desconsidera. A escola é parte um dos mecanismos de controle da estratificação de classes e privilegia a burguesia. Ao pensar a escola condicionada à vida social, o advérbio “profundamente” destaca uma necessidade de arrancar as raízes da exclusão social e inserir o projeto de humanização e de solidariedade na educação.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 7 – Escolhas Estratégicas 1.6

Escola única	A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada
Efeitos de sentido	Esse sujeito composto pelos núcleos “laicidade”, “gratuidade”, “obrigatoriedade” e “coeducação” demonstram como a futura Constituição Federal (1988) está embricada com o liberalismo. De acordo com Dardot e Laval (2016, p.95), uma lei comum expressa as relações gerais entre os indivíduos privados, cujo “controle social” “define direitos e deveres

	recíprocos às pessoas”. A partir da Constituição de 1988, a escola tornou-se laica e, antes, a República Federativa do Brasil tinha uma religião oficial, que era a religião católica. A partir desta lei comum, houve a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e da sua gratuidade. além disso, com a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Básica, a partir das Diretrizes Curriculares e da Lei de Diretrizes e Bases, é obrigatória em todas as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Não estratificação de classes	decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação
Efeitos de sentido	Apesar de contraditório, se compararmos com o momento do presente, fala-se em igualdade de classes, a partir do direito biológico. Aqui há uma caracterização da palavra “direito”. Quando falamos de direito aproximamos de uma perspectiva disciplinar e quando caracterizamos este direito como biológico, aproximamos de uma técnica de biopoder. Aqui há a presença de duas tecnologias de poder embricadas: tecnologia disciplinar e tecnologia biopolítica. Acredita-se que através do trabalho com o corpo e com a mente, todas as crianças encontrariam o seu dom, conforme forem surgindo as suas “tendências”, tanto a partir do dote físico, como das “inteligências”. É bom destacar que o conhecimento de inteligências múltiplas não era aceito e que a sociedade e os trabalhos eram mais braçais.
Espaço de preparação para a vida	direito biológico que cada ser humano tem à educação
Efeitos de sentido	Era uma nova perspectiva de olhar a todas as crianças e jovens, já que, através da observação e do contato com os trabalhos, pelo corpo e pela mente, o jovem era indicado para uma escolha profissional, que se relacionava com a escolha de instituição escolar, de grau de estudo a ser seguido.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 8 – Escolhas Estratégicas 1.7

Escola única	A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação
Efeitos de sentido	Novamente, a escola unificada ela é uma escola que acolhe as aptidões tanto psicológicas, quanto profissional. Todavia, ao utilizar o advérbio “ainda” permite a separação de aptidões por sexo. Quero acreditar que, possivelmente, o termo “ainda” tenha sido utilizado, por indicar um tempo determinado, mas que, um dia, as ações elencadas em seu entorno, poderiam modificar-se.
Não estratificação de classes	A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação.

Efeitos de sentido	Mesmo que, ainda, haja a separação das aptidões por sexo, ela não quer pensar a estratificação por classe, mas sim por questões de aptidão biológica.
Espaço de preparação para a vida	[...] A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem" , cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.
Efeitos de sentido	O advérbio de tempo “ainda” novamente é explicitado para demonstrar uma insatisfação em relação à idade obrigatória dos estudos, que para o movimento deveria conciliar com o início da idade em que se estabelece o marco para o trabalho, em relação ao que o corpo está apto, que é os dezoito anos. Mais uma vez a tecnologia de biopoder é acionada. Fica claro que não se admite violentar a vida de crianças e jovens, retirando-lhes o direito ao estudo para o fim do trabalho, que é obviamente o trabalho com a força e resistência do corpo.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 9 – Escolhas Estratégicas 1.8

Escola única	o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador
Efeitos de sentido	Neste ponto do texto do Movimento dos Educadores de 1932 há uma afirmação acerca do que vem a ser este documento. O substantivo “programa” amplia a visão deste projeto, já que são destacados: a democratização do ensino pelo direito biológico; uma escola que não é estratificadora pelo poder aquisitivo; o reconhecimento do professor para a criação de uma formação universitária; equiparação salarial aos professores; o direito à continuidade do ensino pelas crianças e jovens em todos os graus e a certeza que o processo unificador é primordial para que aconteça este programa.
Não estratificação de classes	a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica
Efeitos de sentido	Mais uma vez o documento destaca a importância de suprimir a estratificação de classes no programa educacional da Escola Nova.
Espaço de preparação para a vida	que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.
Efeitos de sentido	Este programa educacional, para aquele momento histórico, era uma manifestação de quebra de paradigmas principalmente no que concerne às perspectivas de vida das crianças e dos jovens das classes trabalhadoras.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 10 – Escolhas Estratégicas 1.9

Escola única	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade • aplicação da doutrina federativa e descentralizadora • de acordo com um plano comum • dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição • A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação
Efeitos de sentido	Neste último enunciado, a escolha estratégica relaciona-se principalmente com a escola única, já que se admite pensar aproximações entre o manifesto e a BNCC, nesta ótica. Há uma distinção entre as palavras “unidade” e “uniformidade”, já que, a uniformidade não respeita as diferenças elencada, principalmente do direito biológico que foi tão defendido, por isso, unidade pressupõe “multiplicidade”. A unidade pressupõe um plano comum, princípios gerais fixados em lei. Outro ponto fundamental é que os intelectuais da Escola Nova sabiam a importância da ordem educacional através das leis, portanto, explicitadas desde a Constituição Federal e as demais leis como o plano de diretrizes educacionais tão esperado por décadas, após o manifesto.
Não estratificação de classes	nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação
Efeitos de sentido	Fica subentendido que neste regime livre de intercâmbio associado aos conceitos de solidariedade e cooperação, que, toma-se por base, a não estratificação das classes econômicas.
Espaço de preparação para a vida	A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação
Efeitos de sentido	Os substantivos abstratos e seus adjetivos são muito evidentes e trazem efeitos de entusiasmo neste excerto: “unidade educativa”, “ânimo nacional” e “regime livre”. Ainda temos solidariedade e cooperação que são palavras de estímulo para um momento de mudanças econômicas e de guerras no início do século XX. O “perecer como nacionalidade” é um dos pontos de evidência do desejo de uma base comum de educação nacional.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006)

Quadro 12 – Escolhas Estratégicas 2.1

Ensino para todos	traçar as directrizes da educação nacional
Efeitos de sentido	O artigo “as” demarca a palavra “directrizes” da educação, colocando o substantivo em evidência, demonstrando a importância do objeto “directriz” para a orientação da educação nacional. É importante ressaltar que as directrizes são documentos que orientam a organização, a articulação das propostas pedagógicas, do desenvolvimento destas propostas e da avaliação.

	A base comum está detalhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. É um objeto de saber e poder que delimita e medeia as possibilidades do ensino no Brasil. Em 1934 havia a necessidade de criar mecanismos de controle, que direcionassem o ensino no Brasil de forma menos heterogênea.
Ensino diversificado para ricos e pobres	traçar as diretrizes da educação nacional
Efeitos de sentido	Como a Constituição foi instituída em 1934, os escolanovistas aguardavam as contribuições do Manifesto de 32 nesta lei comum, de modo a equiparar o ensino para ricos e pobres, o que não ocorreu, já que poucos anos depois, criou-se uma outra constituição e um novo cenário de discrepâncias educacionais. Poderia dizer que é a luta entre a coexistência de uma tecnologia disciplinar e uma tecnologia de biopoder para a organização das necessidades da população brasileira.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1934 (1934)

Quadro 13 – Escolhas Estratégicas 2.2

Ensino para todos	direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos,
Efeitos de sentido	O espaço aguardado deste direito pelo sujeito do Manifesto de 32 é o espaço da instituição educacional. Entretanto, na Constituição de 1934, a família ainda pode ministrar a educação de seus filhos, demonstrando a insegurança e pouca relevância do ensino para as classes mais aristocráticas no Brasil dos anos 30. É necessário que analisemos a <i>Escolha Estratégica 2.5</i> para compreendermos até que ponto é direito de todos.
Ensino diversificado para ricos e pobres	<ul style="list-style-type: none"> • direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos • possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação
Efeitos de sentido	A partir do momento em que divide-se quem deve ministrar as aulas, o direito de todos já se torna diversificado. Ora, algumas famílias deixarão de apresentar a instituição educacional aos filhos, ou pela impossibilidade de frequentar a escola ou por não acreditar na instituição pública de ensino. Ao observar o adjetivo “eficientes” que caracteriza “factores” há um desequilíbrio do conceito de direito para todos. Há uma incoerência de sentidos. Todavia, a coerência, sabemos, está numa tecnologia de “deixar morrer” (Foucault, 2010, p.202) a curiosidade, o aprendizado, a dignidade, as oportunidades de uma família carente, por exemplo, que jamais conseguirá ministrar aulas que desempenhem com qualidade o debate acerca da economia da Nação. Além disso, acerca do que é moral, haverá apenas uma perspectiva de conhecimento.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1934 (1934)

Quadro 14 – Escolhas Estratégicas 2.3

Ensino para todos	<ul style="list-style-type: none"> • fixar o plano nacional de educação • coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do paiz;
Efeitos de sentido	Além das diretrizes há um Plano Nacional da Educação que deve ser pensado por períodos, recortes temporais, para que estados e município se adequem e consigam alcançar metas e estratégias elaboradas para ampliar a aprendizagem e democratizar os conhecimentos aos cidadãos através das instituições educacionais. Todavia, no Art. 150, é da competência da União fixar o plano nacional de educação, além de coordenar e fiscalizar a sua execução, por todo o território nacional. Entendo que há uma vontade de governar as massas, numa tentativa de regulamentar as normativas educacionais. Todavia, o governo que se apresenta num golpe de estado, retoma ideais que se aproximam de um poder soberano, num misto com a tecnologia do poder disciplinar. Isto quer dizer, que não saiu do papel. Um governo que fosse pautado na biopolítica, se preocuparia com o mínimo de aprendizado de toda população, de modo a mensurar estes dados e usá-los ao seu favor.
Ensino diversificado para ricos e pobres	fixar o plano nacional de educação , compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados;
Efeitos de sentido	O ensino caracterizado como “comuns” e “especializado” já deixa de ser igual para todos, principalmente, por não ter um plano nacional que orientasse conceitualmente esta bipartição.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1934 (1934)

Quadro 15 – Escolhas Estratégicas 2.4

Ensino para todos	estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções.
Efeitos de sentido	A Constituição, se olhada pelas condições históricas, ainda mostra-se democrática. Todavia, o verbo “estimular”, que tem sua origem na psicologia behaviorista, demonstra que a educação pelo país não teve êxito de modo comum. A Constituição de 1934 deixa indícios de que através de estudos, ou seja, da pesquisa, dos dados, dos documentos relatoriais fossem conhecidas as possibilidades de se reduzir as deficiências na educação no território brasileiro, assim, evidenciando o adentramento da tecnologia de biopoder no documento oficial.
Ensino diversificado para ricos e pobres	exercer acção supletiva, onde se faça necessaria, por deficiencia de iniciativa ou de recursos
Efeitos de sentido	O substantivo “acção” caracterizado pela palavra supletiva, indica que há a falta, ou seja, deficiência no processo de ensino, tanto no que tange acerca dos recursos educacionais, como do processo de aprendizagem, principalmente, dos filhos dos trabalhadores braçais da década de 30. Como foi dito, há uma necessidade de interferir nos problemas que adentram a

	educação, através de uma nova tecnologia de poder, que acompanha, em números e relatos, as carências de aprendizagem pelo país, portanto, a necessidade de criar diretrizes da educação nacional.
--	---

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1934 (1934)

Quadro 16 – Escolhas Estratégicas 2.5

Ensino para todos	a) ensino primario integral gratuito e de frequência obrigatoria extensivo aos adultos; b) tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primario, a fim de o tornar mais acessivel; [...] e) limitação da matricula á capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso;
Efeitos de sentido	O adjetivo “integral” para ensino primário não diz respeito ao tempo e nem à filosofia de ensino que atenda numa perspectiva crítica, autônoma e responsável. O conceito de integral neste texto está relacionado com a integralidade do currículo, com o cumprimento curricular. Apenas o ensino primário é gratuito, ou seja, a palavra “tendência” indica que ainda será estudado para a possibilidade de acesso gratuito para o outro grau de ensino. Um ponto que demonstra claramente, que, mesmo sendo gratuita, a educação não é para todos, haja vista o limite de matrículas.
Ensino diversificado para ricos e pobres	e) limitação da matricula á capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso;
Efeitos de sentido	Além do limite de matrículas, há a concorrência estabelecida por provas de “inteligência e aproveitamento”. Os filhos do operário e do simples trabalhador serão excluídos deste processo, com a exceção dos que comprovarem que estão aptos, através da prova, a frequentar aquela série. Não quero justificar que os filhos dos ricos são mais inteligentes, mas sim, que são os mais oportunizados a ampliarem a sua aprendizagem no processo de ensino, já que os pais dos filhos dos operários, além de uma maioria de pessoas de baixa escolaridade, não tinham como fortalecer acordos de aprendizagem com seus filhos, uma vez que parte das crianças trabalhavam em casa ou em outros locais.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1934 (1934)

Quadro 18 – Escolhas Estratégicas 2.6

Ensino para todos	XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional
Efeitos de sentido	A constituição mantém a essência do texto de 1934, porém há uma certa diferença. Antes era: [...] Art. 5.º Compete privativamente á União: XIV - traçar as directrizes da educação nacional (BRASIL, 1934)

	A retirada do advérbio “privativamente” e do verbo e artigo definido “traçar as” faz uma grande diferença, já que, hoje, além de responsabilidade do Ministério da Educação, na pasta da Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, bem como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, há o acompanhamento e apoio do Conselho Nacional da Educação e da Câmara Nacional de Educação Básica. Apenas em 1995 o Conselho Nacional de Educação se estabeleceu como órgão integrante do Mec, com a intenção de colaborar com as políticas nacionais, com as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Em 1931 decretou-se um Conselho Nacional de Educação, mas que não tinha tais funções, sendo a União única e responsável por traçar diretrizes educacionais.
Ensino diversificado para ricos e pobres	d) diretrizes e bases da educação nacional
Efeitos de sentido	Era aguardado há alguns anos, desde os escolanovistas, um cuidado com a equidade educacional. À União era concedido o ato de legislar acerca das diretrizes, mas que faltava um documento acontecimental, que direcionasse a constituição das diretrizes e bases da educação nacional. Também não estava na ordem dos discursos dos governos autoritários a construção de um documento que trouxesse às massas a esperança da equidade na educação. Foi a partir da LDB em 1996, que foi possível a construção das primeiras diretrizes, não priorizando à União tal responsabilidade.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1934 e 1946 (1934;1946)

Quadro 19 – Escolhas Estratégicas 2.7

Ensino para todos	<ul style="list-style-type: none"> • A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola • inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
Efeitos de sentido	Novamente mantém a essência do texto constitucional de 1934, no que tange o ensino no lar e na escola. Todavia, há mudanças de vocabulário, já que o espaço “no lar” era chamado de “pela família” e “na escola” era direcionado “pelos poderes públicos”. Há uma mudança sutil, mas de grande relevância, pois tirou o ensino das mãos de sujeitos direcionando para o espaço, ou seja, “no lar” e “na escola” são advérbios de lugar, reforçados pela preposição em e pelos artigos definidos. Antes, direcionado a grupos, era coerente com as condições históricas, que refletiam a importância da família e dos poderes públicos para ensinar a moral e a economia da Nação. Já na Constituição de 1946, os princípios já são de liberdade e de solidariedade humana. É importante lembrar que havia acabado, há um ano, uma das mais massacrantes guerras mundiais.
Ensino diversificado para ricos e pobres	A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola

Efeitos de sentido	Ainda nesta escolha estratégica percebe-se que há muito que ser conquistado, como direito de todos para que a escola seja o espaço oficial do ensino básico, sem privilegiar ou desamparar as classes sociais.
---------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1946 (1946)

Quadro 20 – Escolhas Estratégicas 2.8

Ensino para todos	O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular
Efeitos de sentido	Talvez seja este um dos momentos complexos da educação, uma vez que através da constituição dá o direito e a liberdade à iniciativa privada de ministrar o ensino em diferentes etapas. Começa assim a diferenciar o ensino público e o ensino privado. Eu poderia dizer que tal perspectiva da Constituição Federal de 1946 embasa-se em uma teoria do “liberalismo” da iniciativa privada, de modo que as leis que fiscalizam o ensino, não sejam obstáculos para as escolas particulares, como um <i>laissez-faire</i> ²⁶ curricular.
Ensino diversificado para ricos e pobres	O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular,
Efeitos de sentido	Além do lar, outro espaço é do ensino em “diferente ramos”. Com certeza, o ensino acentuará as diferenças, principalmente relacionado às classes sociais. Possivelmente, a intenção estaria relacionada à ampliação de vagas e para o acesso aos demais graus de ensino. Entretanto, até meados da década de 80, a escola pública ainda era um espaço privilegiado.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1946 (1946)

Quadro 21 – Escolhas Estratégicas 2.9

Ensino para todos	<ul style="list-style-type: none"> • ensino primário é obrigatório • o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos • as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.
Efeitos de sentido	Na Constituição de 1934, além do ensino primário ser obrigatório, estendia aos adultos. Já o ensino ulterior ao primário tendia à gratuidade para acessibilidade de mais estudantes, já na Constituição de 1946, será para quem provar falta ou insuficiência de recurso. Acredito que o termo “falta” esteja direcionado à falta de pessoas na família responsáveis a dar condições financeiras para esse jovem estudante manter-se na escola.

²⁶ O *laissez-faire* está relacionado ao livre câmbio e da propriedade privada absoluta, ou seja, momento no século XIX, do liberalismo que questionava a intervenção do estado no mercado. No caso dos efeitos de sentido, aponto a não intervenção do Estado na educação da escola pública como um *laissez-faire* educacional, em que as instituições privadas não são cobradas e questionadas em seus métodos, currículos, entre outros acordos pertinentes à educação brasileira.

	A entrada da indústria, do comércio e da agricultura como provedoras do ensino tanto aos trabalhadores, quanto aos seus dependentes legaliza-se como mais uma possibilidade de provimento de ensino. No entanto, há de se questionar, quais eram as diretrizes educacionais envolvidas nestas instituições, uma vez são órgãos vinculados ao trabalho braçal e que depende de técnicas para a sua realização.
Ensino diversificado para ricos e pobres	<ul style="list-style-type: none"> • o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos • as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.
Efeitos de sentido	É necessário que seja ressaltado, que SESI e SESC foram criados em 1946, com o intuito de atender aos industriários, comerciários e dependentes. Já o SENAI, como escola de aprendizagem industrial, foi criada em 1942. Tais escolas já direcionavam as crianças e os jovens para o trabalho? Acredito ser uma boa pergunta, já que há um misto de tecnologia disciplinar com tecnologia de biopoder.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição Federal de 1946 (1946)

Quadro 23 – Escolha estratégica 3.1

Escola universal, obrigatória e gratuita para a população	<ul style="list-style-type: none"> • êste novo documento, menos doutrinário • O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas
Efeitos de sentido	Em primeiro lugar, o pronome “este” se refere ao documento atual, ao Manifesto dos educadores mais uma vez convocados, de 1959, que tem o intuito de ser mais um programa a ser colocado em prática, de modo que atenda, através de planos, ações mais atuantes para a educação. Quando faz referência a “este”, busca-se na memória o documento anterior que é o Manifesto dos educadores de 32. O próprio Fernando Azevedo foi um dos principais idealizadores do documento dos anos 30 e, agora, mais uma vez, que segundo ele, algo “inadiável”. Há um pensar esperançoso na série enunciativa, já que Fernando Azevedo se atém a uma nova geração de educadores no governo de Juscelino Kubitschek, cujo vice-presidente era João Goulart. Eram outras as expectativas políticas e sociais, com a criação da capital federal no Planalto Central.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959 (2006)

Quadro 24 – Escolha estratégica 3.2

Escola universal, obrigatória e gratuita para a população	<ul style="list-style-type: none"> • uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.
--	--

Efeitos de sentido	O pronome “dela” assume a posição do substantivo “educação”, mas não de uma educação qualquer, da “educação democrática e progressista”, já que se espera uma tomada de consciência para praticar a liberdade de pensamento e praticar a igualdade de oportunidades para todos a partir desta educação proposta. Esta proposta visa a quebrar o processo de exame que estabelece hierarquia entre os próprios estudantes e seus familiares, como controle normalizador, que estabelece as relações de poder nas políticas educacionais. São pensamentos progressistas, num momento, ainda tradicional da história do Brasil.
---------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959 (2006)

Quadro 25 – Escolha estratégica 3.3

Escola universal, obrigatória e gratuita para a população	<ul style="list-style-type: none"> • A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam • que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum
Efeitos de sentido	Aqui é perceptível de como o poder soberano, neste momento histórico, é tão forte na cultura política brasileira. Há um “fazer morrer” constante, através da morte da educação pública e que induz a esse relato de descuido do direito público de estudar, registrado nos adjetivos dados à organização do ensino: “má, arcaica, antiquada e deficiente”. Surge nesta atemporalidade soberana um documento que é flagrante da resistência docente diante dos golpes educacionais ao povo, que está registrado inclusive na estrutura arquitetônica das instituições: “agravaram desmedidamente os problemas de edificações”. O agravamento possui um advérbio de modo, que significa “além do que é possível”, apesar do radical des- indicar “sem”.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959 (2006)

Quadro 26 – Escolha estratégica 3.4

Escola universal, obrigatória e gratuita para a população	<ul style="list-style-type: none"> • a juventude atual ... se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. • Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência
Efeitos de sentido	A reconstrução de quem se deixa seduzir é recuperada através do pronome “se”, ao indicar que “a juventude” tem consciência dos seus direitos à educação. Fica evidente que o sentimento de revolta desses jovens é por não terem escola para que estudem todos e pelo abandono das que existem.

	<p>Há uma diferença ativa no enunciado ao se referir à juventude, em relação ao Manifesto de 32. A posição sujeito do documento da década de trinta tinha os intelectuais como sujeitos que questionavam o sistema de ensino e as políticas públicas educacionais. Já no Manifesto de 59, há outro sujeito em ação: a juventude. Os jovens, filhos da classe dos desprestigiados, começam a mover-se diante da ausência de aç~eos que estabelecem a universalidade e a gratuidade do ensino. O sujeito autor do manifesto demonstra entusiasmo em suas palavras ao escrever sobre os jovens e seus direitos: “exige...com altivez”; “com energia e veemência”.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959 (2006)

Quadro 27 – Escolha estratégica 3.5

<p>Escola universal, obrigatória e gratuita para a população</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros, – naquela época • sociedade, hoje ... economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e, urbanização. • Aparelhamento escolar, ainda muito simples e medíocre ... dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito;
<p>Efeitos de sentido</p>	<p>Inicialmente há dois contrapontos: “sociedade, naquela época” e “sociedade, hoje”. Tanto a locução adverbial, quanto o advérbio indicam momentos temporais da cultura e economia da sociedade brasileira.</p> <p>A sociedade de 1932, indicada por “naquela época”, foi caracterizada como: fundada na economia rural e patrimonialista; já a sociedade “hoje” é de 1959, quase três décadas depois: economia industrial, estrutura complexa e mais diversificada na dinâmica dos processo de industrialização e urbanização.</p> <p>Entretanto, o sistema escolar continua parado no tempo, com sistemas superpostos e desarticulados, duas características ao substantivo “sistema”. Esses sistemas que se sobrepõem são o popular e o de formação de elites. No primeiro, para a classe trabalhadora, ensino primário, formação de professores de nível médio e ensino técnico; no segundo, para privilegiados, escolas de conhecimentos gerais como passagem para o nível superior e as universidades.</p> <p>Este sistema, que bifurca hierarquicamente as pessoas como objetos a serem delimitadas em seus espaços de saber/poder, expõe uma ordem que é ditada pela pouca oportunidade e investimento em políticas públicas no Brasil da década de 50. É uma característica de uma sociedade pautada nas técnicas de poder hierárquico, que</p>

	qualifica, seleciona, classifica e pune sujeitos filhos dos operários, dos analfabetos, dos desclassificados pela sociedade.
--	--

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959 (2006)

Quadro 28 – Escolha estratégica 3.6

Escola universal, obrigatória e gratuita para a população	<ul style="list-style-type: none"> • A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional • a educação deve ser universal • obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem,
Efeitos de sentido	<p>Fernando Azevedo discorre acerca do que representa a escola pública, principalmente para desenvolver a consciência nacional. A escola pública é caracterizada como “um dos mais poderosos fatores de assimilação” de conceitos democráticos.</p> <p>Enfatiza também a importância a escola universal, que não distingue grupos e é obrigatória em todas as fases. Esse pensamento ultrapassa a ideia de um corpo dócil, mas amplia-se, já que um pensamento coletivo é invocado para um campo do saber, cujo acesso se dá através da escola pública. A consciência nacional traça um novo sujeito, que se escolariza e que se empodera, através do desenvolvimento desta nova subjetividade, que eu poderia chamar de cidadão. Há um efeito de saber/poder sobre este sujeito que luta por um projeto de igualdade de direitos acerca da qualidade educacional.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados de 1959 (2006)

Quadro 29 – Escolha estratégica 3.7

Escola universal, obrigatória e gratuita para a população	<ul style="list-style-type: none"> • a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.
Efeitos de sentido	<p>Ao introduzir a citação de Reissig, Azevedo explana sobre como sobressair mesmo em ambientes adversos, ressignificando as faltas. Todavia, esta citação é um contraponto para mostrar que a sociedade modificou-se e que as ofertas também devem ser ampliadas e melhor qualificadas, neste caso, a educação deve ter investimentos em ciência e tecnologia para as novas gerações. Nesta abordagem, valoriza-se o acúmulo de conhecimentos da humanidade e as possibilidades de oportunizar todas as classes a se apropriarem deste conhecimento.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados (2006)

Quadro 30 – Escolha estratégica 3.8

Escola universal, obrigatória e gratuita para a população	<ul style="list-style-type: none"> • obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita
Efeitos de sentido	É importante ressaltar que em 1959, há um desejo de que o Estado se posicione como administrador da educação da população em fase escolar, principalmente para as massas, já que apenas a elite era privilegiada com a progressão do ensino. É válido ressaltar, que esta perspectiva ainda é a desejada desde o Manifesto de 1932, já que o pensamento dos educadores, pautava-se no liberalismo social, trazido pela ótica de Dewey, em que o governo se tornaria responsável pelos cuidados da população, neste caso, do equilíbrio da divisão de oportunidades escolares.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Manifesto dos educadores mais uma vez convocados (2006)

Quadro 32 – Escolha estratégica 4.1

Visão curricular	<ul style="list-style-type: none"> • um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional
Efeitos de sentido	Este núcleo comum foi pensado em termos de conteúdos e disciplinas que correspondessem em todo o âmbito nacional, através dos currículos. Nos currículos de primeiro grau, os conteúdos gerais são privilegiados em relação à parte diversificada. Já no currículo do 2º grau, a formação especial será predominante. O artigo indefinido “um” também pode ser interpretado como “um” numeral, já que o núcleo é comum.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da LDBEN de 1971 (1971)

Quadro 33 – Escolha estratégica 4.2

Visão curricular	<ul style="list-style-type: none"> • O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude • Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. • o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.
Efeitos de sentido	Ressalto que o Conselho Federal de Educação passa a ser um órgão mais atuante e é ele quem fixa uma exigência ao que será comum ou de habilitação profissional. Os verbos são mais assertivos: fixará, relacionará e exigido. Há, do ponto de vista discursivo, uma tecnologia de controle mais visível nas instituições educacionais.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da LDBEN de 1971 (1971)

Quadro 34 – Escolha estratégica 4.3

Visão curricular	<ul style="list-style-type: none"> • formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho • proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho ... para oferta de habilitação, profissional são exigidos mínimos de conteúdo e duração a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação
Efeitos de sentido	<p>Na Lei de 1971, há uma vontade de verdade de formação para o trabalho a partir da escola, principalmente do 2º grau. A palavra “qualificação” para o trabalho vai ao encontro de preparar o estudante para o mundo do trabalho, ou seja, qualificar-se, estar apto.</p> <p>Já na Lei de 1982, ao mudar o verbo para preparação, não traz na construção textual, a evidência de finalização de algo, mas apenas preparar-se, cujo efeito de sentido associado aos conteúdos mínimos exigidos são firmados como uma possibilidade e não de uma exigência.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da LDBEN de 1961 e LDBEN de 1982 (1961;1982)

Quadro 36 – Escolha estratégica 5.1

Visão curricular fragmentada	<ul style="list-style-type: none"> • ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação; • Os currículos plenos de cada grau de ensino[...]serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.
Efeitos de sentido	<p>O verbo “fixar” indica algo restrito e sem movimento, como se as matérias relativas ao núcleo comum tivessem que engessar-se. Todavia, quando a lei estabelece que os currículos serão estruturados pela instituição educacional, abre brechas para um movimento de ideias na instituição. Acredito que era a brecha esperada por instituições particulares e/ou instituições tradicionais que aguardavam uma resposta aos desagradados, tais como a incompatibilidade de contratação de professores qualificados para profissionalizar nas instituições do Brasil, já que não é preciso mais “qualificar”, mas sim “preparar” os jovens para o trabalho. Há um jogo de poder, através de um regime de verdade, instituído pela própria lei educacional.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da LDBEN de 1982 (1982)

Quadro 39 – Escolha estratégica 1.1

Verdade constituída	<ul style="list-style-type: none"> • A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade • garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino
----------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> • A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. • Caberá à União a coordenação da política nacional de educação
Efeitos de sentido	de	<p>Inicialmente, a Constituição é um documento, cujo discurso possui a rarefação do sujeito. Há aqui uma função autor, já que há o efeito de princípio de agrupamento de discursos. Nesta associação entre os excertos tanto da Constituição de 1988, quanto da LDB de 1996, é fundamental compreender, inicialmente, que as leis devem ser articuladas umas às outras, coerentemente. O “direito de todos e dever do Estado” é um termo muito conhecido por boa parte dos cidadãos brasileiros. Em educação, a palavra “equalização de oportunidades” vai ao encontro do que seriam estes direitos e deveres; equalização de quê? A preposição de direciona para oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino. Todavia, a palavra “mínimo” não se associa “a pouco”, uma vez que, para que aconteça o mínimo deverá haver o “regime de colaboração” entre os entes federados, sob a coordenação da União. A expressão “política nacional de educação” será configurado, posteriormente, no Plano Nacional de Educação – PNE, com períodos determinados para realização de metas, através do regime de colaboração.</p>
Verdade constituída		<ul style="list-style-type: none"> • 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. • garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino • Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei
Efeitos de sentido	de	<p>Essa verdade constituída, a partir de conteúdos mínimos e formação básica comum, depois criará forma com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, e com a BNCC. O termo “fixar” para conteúdos mínimos traz a ideia de algo fixo, a ser visualizado, que associa-se ao que os sistemas de ensino terão de organizar, conforme o nível de ensino e os valores elencados na Constituição.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição de 1988 e Art. 8º da LDBEN de 1996 (1988;1996)

Quadro 40 – Escolha estratégica 1.2

Verdade constituída	<ul style="list-style-type: none"> • A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade • garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios <p>[...] Art. 9º A União incumbir-se-á de:</p>
----------------------------	---

	<p>III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios...escolaridade obrigatória</p> <p>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</p>
Efeitos de sentido	<p>A educação como direito de todos e dever do Estado, deve equalizar as oportunidades educacionais e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e municípios. Há nesta proposta um Regime de Verdade instituído como base de controle deste “homem”, que passa a ser um cidadão de direitos, portanto, assim objetivado para ser capaz de contribuir com o Estado, ao interiorizar este sujeito de direitos, mas em contrapartida de deveres. Dentro deste regime, a escola é preponderante para traçar um futuro de utilização dos corpos e das ideias de crescimento econômico dos escolares.</p> <p>Noutro ponto, há uma coerência entre as duas leis, sendo a Constituição a lei maior. Deste modo, os verbos garantir, incumbir, prestar assistência, estabelecer, colaborar estão relacionados na ordem do direito dos cidadãos e do dever do Estado.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição de 1988 e do Art. 9º da LDBEN de 1996 (1996)

Quadro 41 – Escolha estratégica 1.3

Verdade constituída	<ul style="list-style-type: none"> • 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 • A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores
Efeitos de sentido	<p>O verbo “assegurar” remete à formação básica comum e, para alinhar à lei maior, a LDB manteve o verbo “assegurar” para a formação básica comum, mas ampliou a emergência desta formação ao caracterizá-la como “indispensável”, já que supõe que o jovem ou irá para o trabalho ou para a universidade. Aqui, mais uma vez, sutilmente, não há um cuidado em garantir cem por cento, que os jovens frequentarão o ensino superior. Neste Regime de Verdade poucos adentrarão as universidades que selecionam, classificam e excluem os não aptos para o estudo.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição de 1988 e Art. 22 da LDBEN de 1996 (1996)

Quadro 42 – Escolha estratégica 1.4

Verdade constituída	<ul style="list-style-type: none"> • Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental • Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum
Efeitos de sentido	<p>A constituição, sendo de 1988, ainda tinha ranços da política mínima de educação aos jovens. Deste modo, o currículo mínimo fixado era para o</p>

	<p>ensino fundamental, haja vista que, neste momento da história, o ensino fundamental era o ensino obrigatório. A LDB traz uma complexidade maior, a partir do desenrolar de políticas públicas educacionais, em que o ensino básico obrigatório deveria ser ampliado. Hoje o ensino básico é composto por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (a partir dos seis anos) e pelo Ensino Médio.</p> <p>Os conteúdos mínimos se associam ao que é básico. Há um efeito disciplinar, através desta tecnologia, que corta as duas faces da lei: impor limites básicos, de modo que não possam sofrer cortes econômicos e de políticas públicas por parte dos gestores públicos e, por outro lado, que haja um compromisso da família e da sociedade, a partir de uma conquista democrática, mas também, de um fator preponderante para o crescimento do país em dados que hierarquizam países por suas competências e quebra das mazelas sociais.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição de 1988 e Art. 26 da LDBEN de 1996 (1988;1996)

Quadro 43 – Escolha estratégica 1.5

Verdade constituída	<ul style="list-style-type: none"> • garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino • A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino
Efeitos de sentido	<p>A palavra “regime” estabelece uma relação de ordem, cujos entes federados possuem responsabilidades diante de seus sistemas de ensino. Deste modo, manter um “regime” de colaboração são normas pré-estabelecidas de apoio mútuo para “garantir” a equalização do que foi proposto na Constituição de 1988.</p> <p>Mais uma vez, a Constituição é uma tecnologia de garantia da ordem das oportunidades. Há um processo de vigilância que opera com o intuito de medir e decidir o que vem a ser elementar para o ensino no país.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da Constituição de 1988 e Art. 8º da LDBEN de 1996 (1988;1996)

Quadro 45 – Escolha estratégica 2.1

Referencial não impositivo	<ul style="list-style-type: none"> • Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional; • Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. • responde à necessidade de referenciais
-----------------------------------	---

Efeitos sentido	de O PCN é um referencial, explicitado no excerto “responde à necessidade de referenciais”, que reforça o que está escrito nos parágrafos anteriores quando diz ser de “natureza aberta” e “proposta flexível”. Não se configura também como currículo, já que é um referencial. A palavra “portanto”, conjunção conclusiva, reforça em dizer que o PCN não é um modelo curricular homogêneo”, descaracterizando a ideia de uma cultura única a ser seguida. Os saberes advindos dos PCN tem característica de um poder disciplinar flexível, que referencia as propostas curriculares locais. A implementação não foi normatizada, apesar dos esforços políticos da estrutura do governo federal. Houve uma resistência por parte dos professores do país, já que iniciavam as discussões acerca das imposições do Banco Mundial e dos grandes grupos comerciais, influenciando na estrutura educacional brasileira. Todavia, estes grandes grupos ainda determinam os regimes de verdade para a postura, formação e competência dos professores da rede básica.
----------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos PCN de 1997 (1997)

Quadro 49 – Escolha estratégica 3.1

Referencial normativo	<ul style="list-style-type: none"> • documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. • Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória • As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.
Efeitos sentido	de O aposto “documento de caráter normativo” impõe a característica primeira da BNCC. O verbo ser no presente “é” afirma a sua essência como referencial de elaboração de currículos em “todas” as etapas e modalidades da Educação Básica. O pronome “todas”, que se refere a etapas e a modalidades, obriga o uso do referencial BNCC, desde à Educação Infantil ao Ensino Médio, nas modalidades EJA, Ensino Especial e demais diversidades de ensino. Para diferenciar as características regionais e locais, diz-se para incluir uma parte diversificada. Isto quer dizer, que toda a essência da normativa deve ser considerada, competências e diretrizes, enquanto nos currículos, cada localidade diferenciará com as questões históricas, regionais, culturais, entre outros necessários, ampliando um quadro de habilidades locais para o currículo. Ao pensar numa tecnologia de poder, a BNCC surge como uma técnica disciplinar, que tem a finalidade de neutralizar os efeitos de contrapoder, como exemplo, as resistências ao uso de uma referência curricular, em rede nacional. Assim, ela é intensificada pelas leis educacionais que, num regime de verdade, cerceiam as práticas de resistência, uma vez que os sistemas de ensino brasileiro deverão construir seus currículos, sem dispensar a base comum documental, podendo diferenciar-se, com

	base numa breve liberdade, de criar habilidades que promovam as aprendizagens locais.
--	---

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos BNCC de 2016, Resolução CNE 2017 e BNCC de 2018 (2016^a; 2017b; 2018a)

Quadro 56 – Escolha estratégica 4.1

<p>Implementação curricular normatizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A ser respeitada obrigatoriamente • documento de caráter normativo (...) orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. • Os Conselhos Municipais de Educação poderão (...) adotar esta Resolução e o Documento Curricular de Goiás, DC-GO, anexo, como instrumento de implantação do Currículo Municipal. • Alterar a Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2019 • considerando que 2019 é o ano de implementação da BNCC, foi deliberado que a mesma já seja executada, ao mesmo tempo que esta estará em análise no CME • Aprovar a Proposta Político-Pedagógica Curricular da Educação Infantil (...) como instrumento de implantação do Currículo para as Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Senador Canedo. • Aprovar o Documento Curricular de Goiás (...) para as Instituições do Sistema Municipal de Ensino de Senador Canedo
<p>Efeitos de sentido</p>	<p>A adjetivação “normativo” associado ao advérbio “obrigatoriamente”, mantém o caráter da BNCC como um documento impositivo para os sistemas de ensino. Os Conselhos Municipais de Educação são responsáveis por deliberar as normativas de apreciação dos currículos. É importante destacar o processo histórico destes documentos no município de Senador Canedo e como o engendramento político influencia em um documento que deveria ser um constructo democrático, no âmbito local, já que não houve o cuidado em averiguar os processos de implementação da BNCC no município, com as mudanças de gestão política e mudanças de secretários de educação, num período de um único prefeito municipal. As políticas de governo sobrepõem as políticas de estado, instauradas em lei. Fica muito claro, já que, num dado momento, o Conselho Municipal de Educação aprova o uso de uma matriz curricular, que está sendo apreciada para a aprovação, já que 2019 era ano de implementação. O documento construído com o apoio dos professores da rede municipal foi ignorado pelos técnicos e forças políticas da secretaria municipal de educação. Em um período de dois anos, não houve o empenho necessário para que o documento fosse finalizado, culminando na aprovação do DC-GO para o município, previsto legalmente na Resolução CNE/CP Nº 2 de 2017.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos dos Quadro 50 a 55 desta Tese