

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

LUCIENE DE CARVALHO MENDES

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO SOB A
ÓTICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

LUCIENE DE CARVALHO MENDES

**PARANAÍ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO SOB A
ÓTICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

LUCIENE DE CARVALHO MENDES

**PARANAVAI
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE
CRÍTICA DO DISCURSO**

Texto apresentado por LUCIENE DE CARVALHO MENDES, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação Docente interdisciplinar.

Orientador(a): Prof^(a). Dr(a): ISABELA CANDELORO CAMPOI

PARANAVÁI
2019

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

M538d Mendes, Luciene de Carvalho
Direitos humanos, educação e sexualidade: a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio sob a ótica da análise crítica do discurso / Luciene de Carvalho Mendes.– Paranavaí: Unespar, 2019. xv, 156 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra. Isabela Candeloro Campo; Banca examinadora: Prof. Dr. Flávio Brandão Silva, Prof. Dr. Adão Aparecido Molina.

Bibliografia

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. BNCCEM. 4. Discurso. 5. Análise Crítica. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.19

LUCIENE DE CARVALHO MENDES

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE
CRÍTICA DO DISCURSO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ISABELA CANDELORO CAMPOI – UNESPAR

Prof. Dr. FLÁVIO BRANDÃO SILVA – UEM – MARINGÁ

Prof. Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA – UNESPAR

Data de Aprovação:

29/03/2019.

Dedico este trabalho

A todos e todas que compreendem a educação escolar como etapa fundamental da emancipação humana. Em especial, dedico aos profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus. Porque, assim como Alberto Caeiro (Fernando Pessoa), posso afirmar:

*Mas se Deus é as flores e as árvores
E os montes e sol e o luar,
Então acredito nele,
Acredito nele a toda a hora,
E a minha vida é toda uma oração e uma missa,
E uma comunhão com os olhos e pelos ouvidos.*

E através dessa comunhão, acredito que há pessoas designadas para eventos de resgate e esperança. Nesse sentido eis-me Sandra Scorpioni que, em meio a um turbilhão de contraditórios eventos, mostrou-me uma janela. E eu sorri com os olhos. E a agradeço imensamente pelo amor compartilhado comigo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Isabela Candeloro Campoi, que confiou a mim a chave de uma porta. Eu a abri com o coração na mão, e entreguei-me de peito aberto. Agradeço pela paciência.

Ao Prof. Dr. Flávio Brandão Silva que, na composição da banca examinadora, instruiu-me com destreza, possibilitando-me enxergar específicas sutilezas na arte de discorrer sobre a temática do meu trabalho. Diante do imprevisto que me tensionava, o seu respeito e o seu compromisso profissional foram cruciais para finalização da obra que por ora apresento. Tens o meu sorriso mais agradecido.

À Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva (UFBA/Ba). Professora, hoje tenho a essência da esperança em sonho realizado! Muy bueno!

Ao Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Esse 'cara' plantou em mim a sagacidade da pesquisa em pequenas notas de paciência e doçura, qualidades difícilísimas de serem administradas por uma pessoa intensa como eu. Muito grata.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa jornada, pingando em mim gotas de felicidade e orgulho. Dentre esses e essas, destaco meus colegas da quinta turma do PPIFOR - pessoas de 'chuvas' e de 'sois'. Naturezas humanas.

À minha Bahia, terra de todos os Santos, de gente forte e resistente. Bahia, moradia do mar e do amor – porque dela sou e em mim ela está. Sempre está.

Axé!

A censura é um sintoma de que ali pode haver um outro sentido. Na censura, está a resistência. Na proibição está o "outro" sentido. E isto porque, como dissemos, a censura atinge a constituição da identidade do sujeito.

ENI PUCCINELLI ORLANDI

Abuso de poder é o uso ilegítimo do poder.

VAN DIJK

MENDES, Luciene de Carvalho. DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2019.

RESUMO

Direitos Humanos e Educação. Discursos, poder, abuso de poder e mudança social. É por esse território interdisciplinar que esta pesquisa transita, de forma a se compreender como os direitos à educação e a seguridade da dignidade humana, constituídos como fundamentais na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), e demais documentos legais, vêm tomando significados diversos no *continuum* da história. A educação é discutida, neste trabalho, como indicadora da vitalidade dos campos disciplinares no processo de compreensão das mudanças sociais propostas na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018). Neste caso específico, a BNCCEM traduz, significativamente, o que van Dijk considera como *reprodução discursiva do abuso de poder*. Os discursos que poderiam ratificar a diversidade social como riquezas humanas, negam identidades ou, simplesmente, silenciam culturas. Para que uma base curricular a nível nacional seja entendida como um importante documento orientador para a educação básica, é preciso que em suas orientações constem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, conforme defende Saviani. A partir desse conceito, a inserção das lutas e conquistas pelos valores humanos na BNCCEM, especificamente no que tange à diversidade de gênero e sexualidade, significaria que todas as estruturas sociais que corroboram a educação básica teriam acesso aos estudos *de corpora* dessa diversidade. Esse seria um convite para que todos disseminassem a cultura do bem, para si e para os outros. Ao menos o que compete às estruturas sociais com o *poder simbólico* da lei e da mídia, a mudança pretendida não se efetivará no atual contexto político. Entende-se que não haverá uma reformulação significativa educacional sem que haja, de forma correspondente, mudança da sociedade. Nesse sentido, mudar requer negociações, as quais podem significar que novos caminhos sejam traçados conforme os interesses dos sujeitos que, simbolicamente, detêm algum tipo de poder. Nessa perspectiva, a presente pesquisa traz a linguagem (nos discursos escritos) como matéria que sugere mudança social. Tais discursos são analisados na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) e entendidos como elementos de poder e aptos a promover mudança social. Atentando para esse princípio objetivo, a proposta é responder, conforme a ACD, à questão que orienta a linha mestra desta pesquisa: quais os indícios (do campo linguístico-semântico) que identificam como que determinados signos linguísticos (mantidos, excluídos ou substituídos) podem demandar em mudança social? Os discursos escritos, haja vista, não são analisados como objetos verbais autônomos, muito menos as intencionalidades neles implícitas.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, BNCCEM, Análise Crítica do Discurso.

MENDES, Luciene de Carvalho. HUMAN RIGHTS, EDUCATION AND SEXUALITY: THE BRAZILIAN BASIC CURRICULUM FOR THE HIGH SCHOOL FROM THE POINT OF VIEW OF DISCOURSE CRITICAL ANALYSIS. 156f. Dissertation. Master's Degree in Education: Teaching – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. Supervisor: Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2019.

ABSTRACT

Human Rights and Education. Discourses, power, abuse of power, social changes. Current research transits through an interdisciplinary territory to discuss how the right to education and the safety of the human dignity, basic factors within the Universal Declaration of Human Rights, the Brazilian Constitution and other legal documents, have acquired different meanings within history's continuum. In current research, education is discussed as an indicator of the vitality of disciplinary fields within the process of social changes proposed by the Brazilian Basic Curriculum for the High School (2018). In this specific case, the BBCHS is significantly what van Dijk calls the *discursive reproduction of the abuse of power*. Discourses, which may corroborate social diversity as human richness, deny identities or simply silence cultures. So that a national curricular basis may be deemed a guideline document for basic education, it must have, within its contexts, the knowledge historically produced by humanity, as Salviani proposes. The insertion of struggles and conquests for human values in the BBCHS, especially with regard to gender diversity and sexuality, would mean that all social structures that corroborate basic education would access the *de corpora* studies of such diversity. It would be an invitation so that everyone disseminates the culture of goodness for oneself and for others. Presumed changes will not materialize within the current political context as far as it regards the social structures with the law's and social media's symbolic power. No significant educational reformulation will occur without a corresponding change in society. Consequently, changes need negotiations. The above means that new trails have to be constructed according to the interests of the agents who, symbolically, have some type of authority. Current research brings forth the language (in the written discourses) as a matter that suggests social change. These discourses are analyzed from the point of view of Discourse Critical Analysis (DCA) and are understood as power factors which promote social change. According to DCA, our proposal is to be an answer to the issue that guides the main stream of current research: which are the indexes (retrieved from the linguistic and semantic field) that identify the manner that determined linguistic signs (kept, excluded or replaced) call for social change? Written discourses are not analyzed as autonomous verbal objects and not even as implicit intentions within them.

Keywords: Human Rights; Education, BNCCEM, Discourse Critical Analysis.

LISTA DE FIGURAS / ESQUEMAS

FIGURA 1 – Triângulo de conceitos em três dimensões.....	81
FIGURA 2 – Concepção Tridimensional do discurso.....	84
FIGURA 3 – Estrutura da BNCC versão 2	105
FIGURA 4 – Estrutura da BNCC para o ensino médio-2018.....	118
FIGURA 5 – Visão geral do sumário da parte introdutória-BNCC versão 2.....	127
FIGURA/ESQUEMA 6 – Exemplo de sequência hierarquizada de sintagmas.....	131
FIGURA/ESQUEMA 7 – EXEMPLO DE CO-OCORRÊNCIA.....	132
FIGURA/ESQUEMA 8 – Exemplos de Retomada de Proposições Semânticas.....	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Marcos legais que embasam a BNCC para o Ensino Médio.....	88
TABELA 2 – Ensino Médio: Matrícula e taxa de crescimento – Brasil 1985 a 1994	93
TABELA 3 – A respeito da Lei 13.415/2017.....	109
TABELA 4 – SINTAGMAS / PARADIGMAS DIFUSOS NA BNCCEM – referentes temáticos dos gêneros sexuais e sexualidade de concepção cognitiva por anáfora.....	137

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CDH	Comissão dos Direitos Humanos e Legislação Participativa
CEB	Câmara da Educação Básica
CES	Educação da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação à Distância
ECD	Estudos Críticos do Discurso
FENASP	Fórum Evangélico Nacional de Ação Social e Política
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Trangêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual (do âmbito do Programa de Direitos Humanos)
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Estado de Direitos Humanos
SN	Sintagma Nominal
SV	Sintagma Verbal
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO: CONSIDERAÇÕES GERAIS...21	
2.1.BALIZAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO.....	25
2.2.O SÉCULO XX E SEUS HORIZONTES POSSÍVEIS: DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS À DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.....	34
2.3.ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS INDIVIDUAIS NO BRASIL: A ESCOLA, O SABER, O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	41
3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO EIXO DA TOTALIDADE SOCIAL: DIREITO QUE SE MEDE?	49
3.1. ANÁLISE DO DISCURSO COMO EMPREENDIMENTO MULTI e INTERDISCIPLINAR: A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE PODER E MUDANÇA SOCIAL.....	51
3.2. OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS CONSIDERAÇÕES CURRICULARES PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	61
3.3.O EXERCÍCIO DO PODER SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: ELUCIDAÇÕES À GUIZA DA ANÁLISE DE NORMAN FAIRCLOUGH E TEUN A. VAN DIJK.....	74
3.3.1.Da educação para as diversidades.....	77
3.3.2.Do exercício do poder sobre a educação.....	79
3.3.3.Discurso e mudança social.....	83
4. PRESSUPOSTOS DE INTERPRETAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA BNCC.....	86
4.1. QUESTÕES MACROESTRUTURAIS.....	87
4.1.1. Interpretação das práticas discursivas das instâncias governamentais na inserção da temática da diversidade sexual na composição do texto preliminar da BNCCEM	95
4.1.2. Informações técnicas e estruturais da BNCCEM.....	115

4.2.QUESTÕES MICROESTRUTURAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	122
4.2.1.Dos signos linguísticos excluídos ou substituídos: a mudança social proposta.....	126
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Ensino, Formação Docente Interdisciplinar – da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí/PR.

A problemática se deu a partir da exclusão da temática “gêneros sexuais e sexualidade” da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM¹. Buscamos compreender como os discursos inseridos neste documento podem demandar (ou hegemonizar) mudanças sociais, já que eles podem ser ‘moldados’ conforme desejem os agentes das ‘elites simbólicas’. Para atender a essa perspectiva, a pesquisa seguiu uma análise qualitativa em educação, cuja discussão se deu por meio de pesquisa bibliográfica e documental com aporte teórico na Análise Crítica do Discurso – ACD.

Direitos e poderes. Deveres e mudanças. O discurso pode ser a chave para as análises pretendidas sobre eventos acerca da evolução humana. Neste sentido, este trabalho visa a apresentar algumas situações contextualizadas sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM), partindo do pressuposto inicial dos direitos humanos, cujos fundamentos foram proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. Enquanto documento que estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, a DUDH conserva em suas bases os fundamentos que resguardam aos cidadãos os seus direitos universais, individuais e coletivos, conforme preze a consituição dos Estados signatários.

Implícita nas circunstâncias em que os discursos são ‘moldados’ ou os signos que os compõem são ‘forjados’, ocorre a reprodução automática do poder social do falante, ou melhor, do poder social que determinadas instâncias imprimem. Neste sentido, a educação aparece como uma instituição que pode contribuir para a mudança social, conforme o regimento pretendido para a sua prática.

¹ A BNCCEM foi homologada em dezembro de 2018. Vale ressaltar que ela foi prevista na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, e vem a se tornar o documento curricular de referência para todas as escolas do território nacional. Hodiernamente a sua discussão se vale pelas medidas atroztes que a política vem adotando para torná-la prática social.

Para atender a essa pressuposição, uma reformulação significativa educacional sugere que haja, de forma correspondente, mudança da sociedade, ou vice-versa. No entanto, mudar requer negociações, as quais podem significar que novos caminhos podem ser traçados conforme os interesses dos sujeitos que, simbolicamente, detém algum tipo de poder. Nesse entremeio se materializam, significativamente, os documentos que norteiam a educação.

Por essa razão que demos à BNCCEM as devidas considerações de um documento forjado para fins específicos. O seu texto atual carrega uma gama de informações que, implicitamente, sugerem muito mais que uma adequação da educação para as atuais modernizações capitalistas. Essa proposta de currículo base para toda a nação brasileira nega realidades, pressupostos que se verificam pela exclusão de disciplinas e termos linguísticos, nos quais estão sinalizadas temáticas diversas.

É por esse viés de análise que são criticadas e denunciadas como antissociais, antidemocráticas e inconstitucionais, as exclusões dos signos linguísticos/sintagmas “gênero sexual e sexualidade” da base curricular nacional. Tais atitudes confirmam a tese de que o atual documento propõe mudança social. Não que as referidas condutas preconceituosas não existissem antes da BNCCEM; a questão é que está se ratificando o poder simbólico que algumas instâncias têm e de como são disseminadas através do poder que seus discursos operam sobre as demais estruturas. Assim, quando são excluídas temáticas da realidade humana dos documentos que norteiam a educação, compreende-se que está ocorrendo uma tentativa de silenciamento, um ‘apagamento’ de conhecimentos, inclusive científicos, já constituídos na sociedade.

Para constatarmos que a prática discursiva da BNCCEM propõe mudança de práticas sociais, discutimos na segunda seção algumas concepções históricas que corroboram os fundamentos da DUDH, na qual está amparada a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e nesta, a garantia do direito à educação, fundamentada no respeito à dignidade da pessoa humana.

Nesse eixo, conhecer o materialismo-dialético de Marx se configurou como fundamental estratégia metodológica para a nossa pesquisa, visto que o instrumento objetivado (BNCCEM) para a prática social carrega em si as contradições que movem a sociedade. Aliás, a vertente contraditória citada nesse texto não teria suas

formas e funções reveladas se à linguagem não tivesse sido dada a dimensão materialista com a qual a linguística vem desenvolvendo seus estudos.

A dinâmica dos eventos desenvolvidos entre a linguagem e o texto evoluiu a ponto de as análises fluírem para o campo mais amplo da interação discursiva, partindo para a análise da linguagem em uso, um tipo de prática social.

Nessa perspectiva vimos, a partir da terceira seção, Teun Adrianus van Dijk e Norman Fairclough – ambos da ACD – oferecerem o suporte necessário para o desenvolvimento dessa pesquisa, ambos respaldados nos estudos sociais.

Para essas questões sobre a Análise Crítica do Discurso, apresentamos uma proposta interdisciplinar de análise para a BNCCEM, de forma que se possa compreender que a ACD não caminha só. Ela se faz matéria conjuntamente com as demais ciências sociais e, assim, dá aos ‘discursos’ um sentido mais socioteórico, uma dimensão mais situada aos textos e seus eventos de interação.

Se os discursos veiculam mudanças na sociedade, isso sugere entender que também há, implícito a essa questão, um suposto controle e reprodução de recursos (ou signos) linguísticos das elites simbólicas para fins específicos, já que elas têm acesso (ou controle) privilegiado aos discursos públicos. Mas essa compreensão de nível macroestrutural vai depender de como interpretamos a conjuntura a partir do lugar em que nos encontramos e das condições que nos oportunizam desenvolver determinada compreensão.

Além disso, os discursos que simbolizam poderes contribuem para o entendimento que as ciências linguísticas, especificamente no campo da ACD, tem sobre as contradições que demandam em mudança social (FAIRCLOUGH, 2016). Ademais, o poder do discurso, cujos signos linguísticos podem servir de matéria forjada para fins específicos, também podem promover, ou naturalizar, desigualdades.

As desigualdades, por ora referidas, correspondem às complexas relações entre as estruturas sociais e as estruturas discursivas que evidenciam processos nos quais ocorrem as opções e as variações dos usos linguísticos de dominação. Os discursos são moldados em função de condições sociais específicas ou podem resultar na reprodução do poder social do falante.

Ao tratarmos de discursos e dos poderes implícitos às suas objetivações nos processos que demandam em mudança social, foi possível tecermos diálogos com

as ciências sociais, cujas metodologias e estratégias de análise têm como fundamental o reconhecimento da existência de reproduções ideológicas.

Por essa razão, na última seção, apresentamos a BNCCEM sob a análise das macro e microestruturas sociais e linguísticas nela utilizadas. Nesse item, os pressupostos elencados como fundamentais nos conduziram para uma análise crítica denunciativa, elucidando como a BNCCEM sugere a desconstrução dos direitos humanos individuais. Atentando para este propósito, ressaltamos que os documentos que antecedem, e instruem, a construção da BNCCEM, foram desconsiderados tanto no que tange à oferta de conteúdos disciplinares, quanto na discussão dos Direitos Humanos e das diversidades, sobretudo a diversidade de gênero e sexualidade.

2 A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Primeiramente, consideramos neste trabalho a perspectiva da história, conforme teorizou Bloch (2001, p.55), como a “ciência dos homens [...], dos homens, no tempo” – história como sendo a substância da sociedade, da mesma forma que consideramos a educação, segundo nos ensina Mészáros (2008, p. 12), “como ação continuada, permanente, ou não é educação”. Assim, pensar a Educação hoje é historicizar a sua função essencial de emancipação do ser humano, não desconsiderando as condições que a tornaram na lógica do capitalismo que abarca as perspectivas da sociedade mercantilizada.

Diante dessas considerações, nesta seção apresentamos argumentos que enfatizaram o curso da história social, de forma que se fez compreender a história como a explicitação da essência humana (HELLER, 2016) e desse processo pudemos extrair o começo – ou algumas condições passageiras – do que se registrou, neste caso, como parte da história da luta pela Educação como direito humano fundamental. Também apresentamos um método de estudo que nos proporcionou compreender os ‘reais’ motivos (ou os dissimulados) das forças sociais operarem sobre o desenvolvimento e as práticas da Educação enquanto direito humano.

Em segundo, não poderíamos compreender a ‘história social’ ou a categoria ‘forças sociais’ se não considerássemos a sua essência/substância principal: o homem². Não haveria como historicizar os acontecimentos no tempo e no espaço se também não considerássemos o homem em sua individualidade e genericidade. Assim sendo, foi a partir das ideias e concepções de alguns autores selecionados³ para a realização desse trabalho, que pretendemos compreender, no *continuum*⁴ do tempo, a Educação em sua concepção histórica-social, filosófica e política, desde meados do século XIX até a atualidade.

² Essa categoria, ou designação, segue a concepção marxista do ser genérico que, desenvolvendo os componentes essenciais para a sua formação humana, objetiva os valores sociais.

³ Immanuel Kant (1724-1804), François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874) e Karl Marx (1818-1883).

⁴ Termo derivado do latim que representa uma série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos. Agnes Heller(2016) se utiliza dessa categoria, herdada conscientemente de Lukács, como centro de seus trabalhos sobre a moral e a vida cotidiana em relação com o horizonte da história.

Por outro lado, já que tratamos sobre a Educação, especificamente de uma proposta curricular, foi importante a considerarmos enquanto uma das categorias que culminaram na fundamentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). Para isso, elegemos alguns autores, como Immanuel Kant (1724-1804), François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874) e Karl Marx (1818-1883), no sentido de proporcionarmos as bases históricas que fundamentam a Educação enquanto categoria universal de defesa das minorias/diversidades⁵. Os argumentos aqui desenvolvidos se pautaram a partir de um recorte histórico que se iniciou no século XIX, período marcado pelas ideias geradoras de diversos movimentos que caracterizaram o curso da história⁶ e, segundo Comparato (1997), logrou-se cumprir “a promessa, anunciada pelos revolucionários franceses de 1789, de universalização da idéia (sic) do ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a toda organização estatal” (COMPARATO, 1997, p.1).

Tal baliza temporal ofereceu fundamentação para as discussões propostas nas seções posteriores deste trabalho, as quais apresentaram apreciações de documentos educacionais brasileiros, tendo a BNCCEM como o objeto de análise específico que, sob a ótica da ACD, evidenciaram os argumentos discursivos que justificam a exclusão das temática ligadas ao gênero sexual e à sexualidade.

No atual contexto sócio-político-jurídico pelo qual passa o Brasil⁷, torna-se importante retomar um pouco da história das lutas pela Educação enquanto direito humano para ratificar as suas bases, de origens contraditórias e apontadas como necessárias para a evolução da humanidade. Em determinadas circunstâncias se objetivaram as práticas que favoreceram o acordo entre os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) que, sob o inscrito ao preâmbulo da DUDH (ONU, 1948), se comprometeram a promover, em cooperação, o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.

Nesse sentido, reiteramos como essencial a retomada dos estudos que justificam o respeito à dignidade humana como direito fundamental do indivíduo, além dos principais fatos que corroboraram para a criação, em 1945, da ONU, assim

⁵ Para este caso específico, o ser genérico, em sociedade. As suas singularidades, ou individualidades, compõem a diversidade social (gênero, etnia e, ao preceito político-econômico, consideremos também a classe).

⁶ Segundo a historiografia tradicional a Revolução Francesa de 1789 foi um divisor de águas na linha cronológica da história, a qual deu início a chamada Idade contemporânea.

⁷ Tomamos como base referencial para as tecidas críticas os anos de 2015 a 2018.

como as noções de Direitos Humanos contidas na Declaração Universal, de 1948. Dessa forma nossa proposta para esta seção trata, especificamente, dos antecedentes históricos (século XIX) que consideramos fundamentais para a compreensão do conceito de Educação proposto na DUDH.

No plano das composições mais amplas, recorreremos a Immanuel Kant, do século XVIII, que, tomado pelas suas ideias – as que corroboraram para a composição de documentos de direitos humanos ao longo dos séculos XIX e XX – fez um composto que, por ora, almejamos como fundamental, pelo fato de ser contemporâneo de uma era que pode ser considerada, conforme o senso-comum, o divisor de águas para as ciências.

Inicialmente esclarecemos que citar Kant como fundamental no processo de compreensão dos direitos humanos é de mesma valia ao que “Aristóteles considerou como princípio, a fonte de onde derivam o ser, a geração, ou o conhecimento; ou seja, a condição primeira da existência de algo” (COMPARATO, 1997, p. 2). E sendo fonte da qual derivam os novos discursos, há razões, então, para fundamentar os argumentos que reiniciaram, no século XX, as discussões em torno dos direitos humanos.

Embora o sistema kantiano tenha sido contestado pelos filósofos posteriores, ainda assim as suas teorias estão na raiz das principais correntes da filosofia moderna e, por esta razão, sua leitura é obrigatória para quem se interessa pela história do pensamento moderno. Kant tentou resolver as questões entre o racionalismo e o empirismo ao escrever “*A Crítica da Razão Pura*” (1781) e “*Crítica da Razão Prática*” (1788). Nessas obras podemos notar o seu pensamento sobre o entendimento do mundo, em observância à necessidade de experimentarmos conhecer sem as limitações de formas determinadas, assim como formulou as bases de sua filosofia moral, na qual propunha o que funda(menta) a ação humana e o que nos é dado fazer:

Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade. Discernimento (*ou entendimento*), argúcia de espírito, capacidade de julgar e como quer que possam chamar-se os demais talentos do espírito, ou ainda coragem, decisão, constância de propósito, como qualidades do temperamento, são sem dúvida a muitos respeitos coisas boas e desejáveis (KANT, 2007, p.21).

E não deixa de advertir sobre os riscos desse entendimento, dessa vontade de conhecer *a priori*, sem as limitações determinadas: “mas também podem tornar-se extremamente más e prejudiciais se a vontade, que haja de fazer uso destes dons naturais e cuja constituição particular por isso se chama carácter, não for boa” (KANT, 2007, p.22). Kant tratou de fundamentar o conhecimento humano e fixar seus limites, assim fundamentando que o conhecimento deve constar de juízos universais, experiências metafísicas.

O idealismo transcendental kantiano (aquilo que é anterior a toda experiência) sobre os objetos, assim como nossos conceitos primeiros sobre eles (*a priori*), formaram as bases para a teoria do conhecimento da natureza e da natureza humana como disciplina filosófica, criando uma obra sistemática cuja influência marcou a filosofia posterior. No entanto, para certificar-se dessa teoria, Kant passou a observar o comportamento humano para justificar suas premissas com base num valor maior, de um fundamento determinante ao da vontade, ou, em outras palavras, uma razão justificativa para a lei moral - a liberdade. Neste caso, o *ser livre* inferiu muitas dúvidas a Kant, condição que o fez questionar-se sobre a bondade ou a maldade da natureza humana, com base ética em sua liberdade de ser, acima de qualquer regimento jurídico de controle de Estado. A humanidade, se mostrando ou de bem ou de mal, será vista conforme o que lhe foi atribuído como princípio ético na sociedade a que pertence e, em caso de julgamento, uma dessas representações não “podendo ser um fato apreciável pela experiência, deve ser tido como inato, no sentido de ser posto como algo que antecede a todo o uso da liberdade” (COMPARATO, 1997, p.3), o mesmo em caso de ausência de evidências, ou provas concretas, o indivíduo deve ser julgado pela natureza que o antecede à lei que o julga.

Não seria o ‘mal’ uso da liberdade o condicionante fundamental para as práticas de abusos à moral e à ética social? Consideremos que há algo transcendente que, na natureza humana, pode ser vista como algo inato, ou seja, independente de si e das condições externas a si, como por exemplo as leis estabelecidas.

Na mesma tônica de influências para as discussões futuras sobre a composição de documentos de direitos humanos, elencamos François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874) e Karl Marx (1818-1883), cujas obras registraram

conhecimentos para a compreensão do que vem a ser a Educação (nas perspectivas histórica, filosófica, política e social) no contexto que a fundamentou como um dos direitos do cidadão.

Na sequência dessas discussões sinalizamos a importância dos movimentos sociais no Brasil na luta pelas garantias universalizadas como direitos fundamentais a todos os cidadãos com enfoque principal, obviamente, nos movimentos em defesa das diversidades de gênero e sexualidade. Desse contexto buscamos compreender como na Educação, amparada nos termos da Constituição de 1988, é abordada a questão das individualidades, na perspectiva do ‘ser para si’, ou seja, como contribui para que o indivíduo em sua formação social “não cotidiana” tenha seus direitos humanos garantidos na sociedade para a qual objetiva sua essência humana⁸.

A nossa discussão, aqui desenvolvida, se vale pela garantia ao direito humano de ter acesso à educação para a humanização. Por essa diretriz, discutimos a Educação paralelamente às questões voltadas para a esfera social, a fim de validar a disseminação dos saberes necessários à promoção do respeito ao próximo e a igualdade de direitos e oportunidades a todos, sem distinção.

No entanto, nos discursos que tratarão a Educação como direito humano e dever do Estado, estão explícitas as marcas críticas sobre os acordos de interesses entre política e sociedade.

2.1. BALIZAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO

Nesta seção a Educação ainda será retomada pelas condições sociais que favoreceram as primeiras discussões em seu reconhecimento como categoria e direito fundamental do cidadão.

As ideias mais generalizantes e contemporâneas a respeito de uma sociedade de indivíduos livres, iguais e de direitos sociais comuns foram geradas em um contexto de lutas e contradições, ainda no século XVIII, sob as máximas revolucionárias francesa, quando foram clamados os direitos pela igualdade civil e à liberdade individual.

⁸ Para Marx, segundo Heller (2016, p. 17), as componentes da essência humana são o trabalho (a objetivação), a sociabilidade, a consciência e a liberdade.

No século seguinte a pauta da participação política institucional cidadã girou em torno da conquista do direito ao voto. No entanto,

Os direitos de votar e ser votado ficaram, de fato, restritos à elite econômica, modelo que se disseminou até o final do século XIX, seja por muitas variantes de qualificação censitária do eleitorado (isto é, baseada em censo prévio de patrimônio ou renda), seja mediante subterfúgios jurídicos aparentemente "democráticos", às vezes até engenhosos (TRINDADE, 2012, p.26).

De fato, no que tange à participação política das mulheres, o movimento revolucionário francês deixou a desejar, “não poderia ser mais melancólico: nada lhes foi concedido.” (TRINDADE, 2012, p.27). Figuras como Claire Lacombe e a guilhotinada Olympe de Gouges tentaram reivindicar igualdade de direitos. Conforme Trindade, citando Gouges:

A lei deve ser a expressão da vontade geral; todas as cidadãs e cidadãos devem participar pessoalmente, ou por meio de seus representantes, de sua criação; ela deve ser a mesma para todos; todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais a seus olhos, devem ter igual acesso a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo suas capacidades, e sem outra distinção além de suas virtudes e talentos. (GOUGES, apud TRINDADE, 2012, p.27)

Deste modo o sufrágio verdadeiramente universal, em que homens e mulheres pudessem exercer a sua cidadania através do voto, ainda estaria longe de se efetivar.

No decorrer do século XIX, período no qual se constituíram diferentes ideias sobre direitos e participação política, muito se teorizou a esse respeito, e para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais ocorridos na Europa do século XIX, que resultaram da revolução burguesa ocorridos na França, elegemos François Guizot (político liberal) e Karl Marx (sociólogo) como representantes desse contexto, não como representantes em si, mas tradutores de seu próprio tempo, daqueles tempos de mudanças.

Os pensamentos de Guizot e Marx influenciaram nas várias alterações das estruturas sociais, no *continuum* da história e novos conceitos sobre sociedade, política e educação foram desenvolvidos.

Historiador e político do séc. XIX, François Guizot, desenvolveu pesquisas sobre o indivíduo em seu processo de evolução civil, a fim de compreender as

relações entre os indivíduos daquela época. O século XIX eclodia, para Guizot, como marco da transição entre o indivíduo não civilizado e o civilizado, contando como justificativa para essa premissa os registros de memórias dos povos antepassados, com a finalidade única de também registrar para a história as evoluções dos comportamentos e das relações humanas em sociedade.

Ao recorrer às narrativas de séculos passados, Guizot propôs-se a explicar a história do ponto de vista da luta de classes, interpretada, no entanto, a partir de posições burguesas (OLIVEIRA, 1998). Político e historiador, certamente Guizot fez uso das respectivas atribuições profissionais. Enquanto político presenciou as revoluções operárias de 1830 e 1848, assim como acompanhou o golpe de Estado perpetrado por Luís Bonaparte (OLIVEIRA, 1998). A seu respeito Chacon (2000) afirmou que:

François Guizot foi um dos pensadores políticos mais importantes do seu tempo [...]; Homem proverbialmente reto e correto, nem assim escapou de virulentos ataques tanto das esquerdas quanto das direitas numa época de extrema radicalização política, à qual Guizot procurou em vão amainar. (CHACON, 200, p.25-26)

Reiterou ainda que Guizot, o historiador, “é um intelectual engajado politicamente através da responsabilidade ética da sua missão pedagógica, neste caso ajudar a conscientização da dialética da ordem e liberdade inseridas no tempo” (CHACON 2000, p.26). Um astuto político e historiador, digamos. Certamente aquele que viu no desenvolvimento das civilizações a possibilidade de um governo forte e soberano. Conforme ainda menciona Chacon (2000, p.28), “Guizot vai mesmo adiante, considera a História um desenrolar da luta de classes, porém confia na crescente mediação das classes médias”.

O interessante da obra de Chacon (2000) é que podemos ter uma noção precisa de quem foi Guizot historiador, contemporâneo de Marx e Friedrich Engels (1820-1895), cujos nomes foram levados adiante na história como os homens que inventaram a noção de ‘luta de classes’. A criação desta noção, em verdade, se deu por Guizot, que, conforme Chacon (2000):

Neste caso, porém, não recebe influência de Marx e sim o antecede, como o apontou Plekhanov, a partir de reconhecimento dos próprios Marx e Engels, em carta deste a Starkenburg, 25 de janeiro de 1894. (CHACON, 2000, p. 28)

Certamente Guizot instrumentalizou a história e se ateve a ela para desenvolver uma visão política sobre a sociedade. Apoderou-se de pesquisas e registros que marcaram a transição entre as classes, ao longo da história, para assim criar sua concepção sobre civilização. Nesse entremeio foi descobrindo o papel do Estado como ‘condutor’ da ordem social.

Os registros de Guizot continham informações precisas de como a educação familiar era fundamental na formação dos cidadãos e muito contribuíram para o entendimento que ele teve, a seu tempo, de uma Educação que poderia ser tutelada pelo Estado.

Por esta linha de raciocínio, pudemos perceber o motivo de ter sido, em meados do século XIX, que discussões em torno da educação pública tomaram a dimensão revolucionária na França. Não por acaso, vale lembrar que o reinado de Luís Filipe I, período da gestão de Guizot como ministro, foi caracterizado por significativas agitações sociais, especialmente em Paris, em razão do autoritarismo de ambos. Autoritarismo que se resguardava no poder subordinado da nobreza ao rei, cuja máxima fundamental para esta ideia foi, segundo Montesquieu, (1996) a de que “sem monarca, não há nobreza; sem nobreza, não há monarca; mas tem-se um déspota” (MONTESQUIEU, 1996, p.26)

Nessa específica alusão ao um dos fatos políticos que pode ter colaborado com os movimentos revolucionários da França, eis que se torna evidente, também, a alusão a Karl Marx. Assim como Guizot, Marx fez uma análise política a partir do modo de produção e explicou o desenvolvimento da sociedade, no entanto sob a perspectiva da dinâmica da luta de classes. Tomado por alguns estudos, inclusive os de Guizot, Marx, com a colaboração de Engels, não deteve esforços para compreender e socializar o papel do proletariado na nova economia, assim como as condições políticas que favoreciam o desenvolvimento do capitalismo.

Os movimentos sociais do século XIX (àquela época, revoluções) incitados pelo *Manifesto do Partido Comunista* deixavam claro à população que era chegada a hora de lutar por direitos iguais. O cenário político e econômico que se formava conduziria a humanidade para um suposto caos e, se não houvesse a luta que representasse os interesses populares de igualdade, a sociedade civil (trabalhadora) sucumbiria à sociedade capitalista, através das formas mais brandas da exploração do trabalho (MARX & ENGELS, 2018).

É imprescindível tomarmos consciência do sentido polissêmico que o termo “revolução” exerce, ponto abordado por Lombardi (2011) como necessário à compreensão da forma pela qual foi usada por Marx e Engels em suas obras. No capítulo intitulado *Revolução como Manifestação da transformação contraditória da história*, Lombardi destaca que Marx e Engels usaram o termo em questão de “modo relativamente preciso e uniforme [...], sobretudo para expressar o processo de profunda transformação da estrutura econômica, social e política” (LOMBARDI, 2011, p.70), divergente do que se disseminou na atualidade para representar fenômenos físicos e/ou situações de caráter político, como os golpes de Estado.

Nessa perspectiva compreendemos a revolução que o Manifesto Comunista gerou no *continuum* histórico dos direitos aos cidadãos. Nesse cuidado, pensamos as revoluções do século XIX, especificamente na Europa, pelas lutas contra as desigualdades geradas pelos comportamentos soberanos de seus líderes. As razões que motivavam a sociedade europeia a revolucionar-se tinham seus fundamentos no desenvolvimento do capitalismo desenfreado e dos autoritarismos de seus líderes de Estado que, detendo o poder político e jurídico, exploravam e cerceavam os direitos de livre escolha do povo. Por essa razão, Marx e Engels clamavam as revoluções pelos fundamentos dimensionados nos direitos de igualdade, liberdade e fraternidade.

Aqui, ratificamos o que Marx já apontava como consequência para a relação da educação com o Estado, conforme Lombardi (2011): “instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder” (LOMBARDI, 2011, p.228).

No capítulo seis de seu livro, Lombardi (2011) trata de alguns fundamentos da proposta pedagógica de Marx e Engels e nos revela quais foram os pressupostos deles, quando da primeira revolução proletária de Paris (1848), ao incluírem como uma das medidas do Manifesto Comunista (1847/1848) a educação pública e gratuita de todas as crianças. Marx e Engels, segundo Lombardi (2011), assumiram as conquistas teóricas e práticas da burguesia para a educação. No entanto, de forma mais orgânica da união instrução-trabalho, e pensaram que “com o trabalho produtivo, a educação deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico” (LOMBARDI, 2011, p.224).

Essa concepção marxista foi se configurando como princípio, por exemplo, para a eliminação da exploração do trabalho infantil nas fábricas, além da articulação entre o tempo de trabalho e o tempo livre para o lazer (LOMBARDI, 2011). Mais detalhes sobre essa concepção de instrução, ainda conforme Lombardi, foram desenvolvidos nas Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, ocorrido em Genebra em 1866, cuja tendência partia do contexto marcado pela indústria moderna. Mas, para que isso fosse humanamente concretizado, Marx e Engels sugeriram atenção especial às condições de adequação do trabalho às forças infantis.

Com essa proposta de instrução, que servia a todas as crianças e jovens igualmente, podemos considerar que houve um avanço nas relações entre as várias categorias sociais, uma vez que “na visão de Marx, a união entre instrução e trabalho industrial não tinha por finalidade simplesmente o aumento de produtividade, mas seu principal objetivo deveria ser o de *formação omnilateral do homem*”. (LOMBARDI, 2011, p.227). Visão de formação, complementada por Lombardi, como atendimento à necessidade de uma educação flexível decorrente do desenvolvimento industrial.

Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação, nem elaboraram uma teoria pedagógica, conforme alerta Lombardi (2011, p.221). Assim, qualquer obra que se proponha a desenvolver uma teoria marxista da educação, não passa de um compêndio das ideias que Marx e Engels tiveram sobre essa categoria que, de certa forma, se encontrava articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçavam. Para este caso, Lombardi cita o filósofo polonês Bogdan Suchodolski, o pedagogo italiano Mário Alighiero Manacorda e uma antologia publicada pelo francês Roger Dangeville, em cuja apresentação “situou a existência de uma *educação comunista* nos quadros teóricos do marxismo” (LOMBARDI, 2011, p. 221-223).

O que Marx e Engels propunham sobre a educação já se encontrava explícito no próprio Manifesto Comunista (1847-1848). A educação que ambos os autores vislumbravam correspondia com o investimento em uma educação pública e gratuita a fim de que se abolisse a exploração infantil nas fábricas. Até porque, naquela época, era comum a exploração da força de trabalho infantil. Como não se tinha a preocupação nem da família, muito menos do Estado em ocupar o tempo ocioso

daquelas crianças, presumia-se que o trabalho fabril renderia mais lucro para ambas as partes com esse tipo de exploração.

Embora Marx e Engels não fossem a favor da exploração da força de trabalho infantil, corroboraram a ideia burguesa de que toda criança deveria trabalhar. Para Marx, o trabalho deveria começar desde a infância, sim, “articuladamente com o ensino, os exercícios físicos e o tempo livre” (LOMBARDI, 2011, p. 225), defendendo a combinação educação-trabalho,

inclusive por considerá-lo como fundamental para a existência econômica, social, psicológica e moral do homem, em qualquer idade, pois o homem não nasce pronto e acabado, mas faz-se, vai se fazendo homem (vai se humanizando) desde a infância até a velhice (LOMBARDI, 2011, p.225).

No entanto, nessa perspectiva residia uma problemática: como a educação pública e gratuita seria financiada? Nesse contexto de desenvolvimento, a institucionalização da educação foi se estabelecendo e, conforme afirmação de Lombardi:

As transformações desencadeadas pela Revolução Industrial e o desenvolvimento teórico do liberalismo foram responsáveis pelas proclamações de pensadores liberais que atribuíram à educação e ao conhecimento a responsabilidade de criar condições de igualdade entre todos os cidadãos. (LOMBARDI, 2011, p.228)

Essa tendência justifica, de certa forma, a inserção da educação no eixo da totalidade como uma necessidade social e, conforme Saviani (2016) afirma, hodiernamente, medidas situadas na chamada “área social”, firmando-se dependente do Estado. Nessa proposta, pensada desde o século XIX como um direito de todos os cidadãos, vimos que a educação foi tomando os rumos previstos pelo capitalismo.

István Mészáros (1930-2017), discípulo e sucessor de György Lukács (1885-1971), escreve em *A Educação para Além do Capital*, já no século XX, que é preciso “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.27). Essa lógica, no entanto, é o que sustenta, consensualmente, a ideia de uma educação que vem sendo hegemonizada desde o século XIX. E ao contrário do também hegemonizado conceito de que Marx, Engels, Lukács e Mészáros combatiam o

capitalismo, os próprios autores afirmam em suas obras que, bem verdade, era preciso combater a lógica, e não a sua existência.

O próprio Mészáros nos alerta que “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2008, p.27). Nessa condição, o capitalismo se torna incontestável, mesmo que nas instauradas crises haja todo tipo corretivo aos seus preceitos. O capital se vale pela sua capacidade própria de sobreviver às adversidades sociais.

Nessa perspectiva, não adianta pensarmos numa mudança para o sistema educacional tendo sua concepção vinculada à ideologia capitalista. Em torno das considerações que Marx e Engels tiveram sobre o acordo Estado-Educação podemos concluir que o Estado teria seu papel de mediador entre os interesses da sociedade civil e o sistema capital que se desenvolvia. Questão largamente estudada por Mészáros, que identificou nessa relação uma inversão de valores e, que a nosso ver, deu início a uma nova tendência de controle, do qual podemos assimilar pela lógica correspondente Capital-Estado-Sociedade-Capital.

Nesse sentido, ratificamos a validade sobre a consideração que Saviani (2016) teve a respeito da Educação, hoje, estar situada na chamada “área social” do organograma governamental. No século XIX, a educação pública e gratuita era entendida como privilégio aos filhos dos operários, na intenção de se garantir o direito a uma instrução vinculada ao tempo de trabalho, sem que houvesse a exploração exacerbada da força do trabalho infantil.

Independente das múltiplas linhas (de constituição clara, ou não) que abordaram a perspectiva política do socialismo desde o século XIX, seguimos aqui uma previsibilidade traçada no perfil representativo de Guizot e Marx para evidenciar a importância das revoluções e o papel da política na constituição do direito à educação.

Após essa evidência, não podemos deixar de informar sobre a tentativa absolutista de exterminar todo o ambiente cultural que desenvolvesse as ideias de liberdade e igualdade. Os direitos do cidadão, no final do século XIX, sofreram um retrocesso generalizado, sobretudo com as críticas e a contrarreação da Igreja Católica ao desenvolvimento do raciocínio; um marco contra as ideias de igualdade e aos direitos sociais dos trabalhadores, assim confirmando a sua máxima de ordem e obediência, conforme ilustrado por Trindade (2012):

Essa inflexibilidade perduraria até o final do século XIX, só vindo a experimentar mudanças em 1891, quando o Papa Leão XIII publicou sua encíclica *Rerum Novarum*, em que, ao mesmo tempo em que demarcava escrupulosa distância do socialismo, lamentava os males sociais produzidos pelo capitalismo. (TRINDADE, 2012, p. 27)

Diante disso, podemos retroceder até a Idade Moderna e compreender como o homem irrompeu com o campo ético-religioso para o desenvolvimento da "crise da consciência europeia" do séc. XVII; a mesma consciência humana que "assistiu ao esfacelamento dos fundamentos divinos da ética, na cultura ocidental, de formação judaico-cristã" (COMPARATO, 1997, p.6).

Assim, até o período marcado pela *Rerum Novarum*⁹, através dos registros encíclicos, podemos notar como a Igreja Católica revelava o seu desinteresse pela evolução que favorecesse a classe trabalhadora. O fato de a Igreja se representar contra a evolução capitalista, não significou que estaria ao lado dos oprimidos. Desse posicionamento católico vimos uma das maiores barreiras para o desenvolvimento das futuras sugestões aos direitos humanos.

Consoante raciocínio desenvolveram Mendes *et al* (2016) em observação às encíclicas do século XIX:

Em nenhum momento a Igreja se preocupou com as condições de vida e de trabalho dos operários. Examinando-se as encíclicas do período compreendido entre 1831, ano em que inicia o papado de Gregório VI e que a Revolução Industrial atingiu seu apogeu, e 1891, abarcando, portanto, sessenta anos, em nenhuma delas os papas abordaram a situação em que a classe operária se encontrava. Acrescente-se que isso se verifica em uma época extremamente rica e movimentada, em todos os seus aspectos, com grandes transformações nos campos da política, da economia, das artes em geral, da filosofia, da economia política, das relações entre as nações e assim por diante. (MENDES *et al*, 2016, p.277)

Dentro dessa perspectiva poderíamos tecer longas discussões caso aprofundássemos análise nessas encíclicas¹⁰ que, no *continuum* de sua história, revelaram o que vem caracterizando a posição da Igreja Católica sobre as questões capitalistas e sociais.

⁹ Em latim *rerum novarum* significa "das coisas novas" – carta encíclica escrita pelo Papa Leão XIII a 15 de maio de 1891. Era uma carta aberta a todos os bispos, debatendo as condições das classes trabalhadoras.

¹⁰ Conforme Mendes *et al* (2016) afirmam: talvez “o anticapitalismo exposto pela Igreja católica seja o mais bem acabado e o mais bem sucedido dentre as tendências que o compõem”.

Mas, essa alusão nos favorece tecer comentários sobre contradições sociais, marcadas por estruturas de poder e representação social, questões que desencadearam a promoção dos direitos do cidadão na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Neste trabalho, nos interessa expor sobre quais condições a Educação Pública foi se desenvolvendo, a ponto de ter tomado a dimensão de estrutura (ou sistema) capaz de atuar nos eventos de transformação social. Nesse intento, concebê-la como direito constituído pode nos levar à compreensão de que o seu papel na sociedade significa mais que um sistema de formação *omnilateral*¹¹ (conforme presumiam Marx e Engels no século XIX), ela ratifica a tendência unilateral da visão política de formação humana (como tratada na gestão política de Guizot).

Na seção seguinte nossos esforços recaem sobre o valor humanitário empregado à Educação a partir do século XX, preocupação esboçada em oposição, por exemplo, à visão unilateral dos Estados que poderia provocar o trabalho alienado e a divisão social pelo trabalho.

2.2. O SÉCULO XX E SEUS HORIZONTES POSSÍVEIS: DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS À DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

O século XX se inicia como a nova era para a constituição e efetivação dos direitos humanos. A incorporação jurídica dos direitos econômicos e sociais, nunca contemplados pelas revoluções burguesas, assim como a sua universalização, foi alcançada graças aos movimentos sociais em partes do planeta.

Hodiernamente, o século XX nos apresenta o resultado de uma evolução humana que teve em suas bases as contradições geradas na sociedade. A essa inferência discursiva sobre a era das contradições dos valores sociais, Trindade (2012) exemplifica, para início dessa nova era, a abordagem ilustre da Revolução Russa, que instaurou, em sua primeira Constituição, a "Declaração dos Direitos do

¹¹ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, *conforme o pensamento marxista*, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

Povo Trabalhador e Explorado", em julho de 1918. O autor afirma que tal documento:

inaugurou uma ótica completamente nova e polêmica na abordagem tradicional dos Direitos Humanos. Em vez da perspectiva individualista de um ser humano abstrato contida na "Declaração" francesa de 1789, a "Declaração" russa de 1918 elegia como ponto de partida o ser humano concretamente (isto é, historicamente) existente, o ser humano que vive em sociedade, em relação contínua com outros homens, e que, portanto, poderá desenvolver (ou não desenvolver) suas potencialidades humanas conforme a posição que ocupar nessa sociedade, ou conforme o modo de organização dessa sociedade venha a favorecer ou a dificultar esse desenvolvimento. (TRINDADE, 2012, p.51)

Notamos que a Constituição Russa fez uma releitura explícita das considerações em torno dos termos que elegiam o homem concretamente, considerando fundamental rever os conceitos entre as forças produtivas e as relações de produção, na tentativa de 'corrigir' os erros dos seus antecessores. A política de então pressupôs nessa primeira Constituição soviética manifestar o "propósito de assegurar liberdade e igualdade reais aos que, até então, nunca as haviam tido: os trabalhadores das cidades e do campo" (TRINDADE, 2012, p.51).

A constituição russa previa uma evolução que superava os direitos jurídicos igualitários, abolia a divisão social em classes e alijava os exploradores explicitamente do poder econômico e político (TRINDADE, 2012). Previa igualdades reais sob a ótica dos direitos à participação econômica na qual só os exploradores detinham poderes exclusivos.

Observemos que, nessa percepção de igualdade, a Rússia adentrou o século XX sugerindo uma revolução, uma categoria ainda não reconhecida como fundamental pelos demais Estados do continente. Esse conceito no qual se concretizava o ideal de administração dos meios sociais de produção e distribuição pelos trabalhadores, tornou os conselhos populares detentores da repartição igualitária, em usufruto (TRINDADE, 2012).

Outros quesitos sociais, tais como a liberdade de expressão, de propaganda religiosa e cultural, se tornaram reconhecidos, mas ainda assim sob a ótica da coletividade e sob a condução 'liberalista' do Estado que, acima de todas essas mudanças, priorizava o trabalho para o seu bom desenvolvimento econômico.

Por essas novidades russas, ainda não pudemos notar a preocupação por uma educação social voltada para a evolução humana. A mesma foi citada para fins instrucionais em ambientes de trabalho, apenas.

No mesmo contexto da Constituição da Rússia uma nova crise mundial resultou no adiamento à tentativa de universalizar os Direitos Humanos. O colapso após as guerras, mundiais e civis, revelou que o mundo,

a partir da década de trinta, havia se tornado desolador, e a desolação só iria aumentar até 1945. O nazismo e os demais fascismos legislaram e agiram contra a Humanidade, praticaram políticas racistas, xenófobas e imperialistas, dividiram pessoas e populações entre as que deveriam viver e as que precisariam ser abolidas, tentaram o extermínio, por métodos industriais, de povos inteiros, e levaram sessenta milhões de seres humanos a morrerem durante a guerra que deflagraram. Esse período produziu, com brutalidade nunca antes imaginada, a segunda grande crise dos Direitos Humanos, desde a Restauração europeia de 1815-1830, e teve, como se sabe, resultados muito mais funestos que ela (TRINDADE, 2012, p.55).

Essas formas atroz de tratamento à humanidade afastavam tanto a noção de igualdade de direitos, como as várias concepções que consideram essa condição como resultado do processo histórico de conquistas sociais advindas desde o século XVIII. Em observância à dimensão das atrocidades dessa época, há a necessidade de reconhecermos os Direitos Humanos como fundamentais, justamente pela importância que eles exercem no *continuum* da história da humanidade. As próprias lutas históricas pelos Direitos demonstram quão sofrida foi a conquista pelo reconhecimento do valor humano e o fundamental respeito à vida. Assim ressalta Trindade (2012):

Não porque esses Direitos estivessem, até então, sendo respeitados — a própria luta histórica por sua conquista demonstra o contrário. É apropriado, contudo, falar-se numa grande crise dos Direitos Humanos nessa época, tanto pela extensão, intensidade e atrocidade das violações ocorridas, como pela afirmação de uma postura de negar validade à postulação de titularidade dos Direitos Humanos para todos os seres humanos. Negado isso, quaisquer atentados aos Direitos Humanos podem ser perpetrados sem subterfúgios (TRINDADE, 2012, p.55).

No sentido de se negar direitos, violando os mesmos, percebemos quando um representante do povo age em desconexão recíproca com a contraditória

realidade social. Os Direitos estarão sempre em crise na história da humanidade se observados sob essa perspectiva das violências, no entanto há de se absorver dessas incidências as condições que as favorecem, na tentativa de superá-las.

Heller (2016, p.17) observa que “o decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e acaso desse ou daquele valor”, ao se referir às questões de valor no contraditório processo das relações sociais. Nessa perspectiva há de se compreender uma das condições que fundamentam a alteração das funções de estruturas e valores determinados.

Conforme aponta Trindade (2012), dialogando com as ideias de Heller, podemos auferir que, no século XX, houve uma debandada dos valores humanos. A concepção de novos valores, tanto pelas justificativas biológicas, quanto pelos interesses econômicos, registraram no curso da história da humanidade, os movimentos ondulatórios de construção e desintegração desses mesmos valores, de fenômeno axiológico, conforme Heller (2016).

A esse quesito tais autores dedicam atenção aos atos de genocídio, implementados por questões de fé, de gênero ou de sexo no contexto das guerras. O extermínio dessas categorias humanas comprova que “o desaparecimento ou a ascensão de tais entidades devem ser entendidos como alterações internas da esfera básica” [...]. Quanto ao termo *entidades*, Heller (2016) o utiliza para fins justificáveis para alterações a teorias e valores que, neste caso, podem adentrar no campo semântico dos valores genéricos dos seres humanos. As razões que tornam os cidadãos previamente formados pelas forças externas, são as mesmas que os valorizam pelas suas individualidades, sobrepostas às dinâmicas sociais estabelecidas.

Quanto às alterações nas relações sociais compreendamos necessárias permanecerem ou perecerem. Não estamos fazendo apologia às atrocidades cometidas por homens, apenas as observamos como processos de lutas entre as esferas heterogêneas na intenção de se alterar, como já dito, valores. Se os atos procedidos para o fim de alterações validaram ou não o processo, essa é uma outra questão a se discutir.

Desse contexto de conflitos e contradições, foi criada em 1945 a Organização da Nações Unidas (ONU) que mesmo com um pequeno grupo de Estados assegurado no conselho, resgataram as noções de Direitos Humanos que haviam

sido desfeitas até aquele momento. Uma garantia importante foi o direito em esfera internacional e a criação de instituições de proteção a esses direitos. Mas nem tudo havia caminhado tão bem como a forma *romântica* de lidar com as contradições, as mesmas que fizeram suas marcas perpetrarem na memória da humanidade ao colocarem em choque os direitos garantidos pela vida e liberdade e as relações de trabalho:

A área decisiva das relações humanas no mercado vem minando as bases de existência dos Direitos Humanos. E, no plano ideológico, enquanto os porta-vozes mais toscos do "pensamento único" neoliberal investem abertamente contra os Direitos Humanos, os arautos mais sofisticados do neoliberalismo dedicam-lhes condescendência apropriada a romantismos fora de moda. É como se tivessem concluído que não há mais necessidade de combater os Direitos Humanos nas instâncias da racionalidade e dos valores, pois tornou-se mais eficiente "acatá-los" para melhor desacatá-los (TRINDADE, 2012, p.58).

Esse destaque nos oferece uma sugestão às considerações em torno dos fatos que conduziram os homens ao plano da consciência sobre novas formas de construir valores à humanidade.

Toda essa discussão toma o curso da comprovação do título desta seção. Justamente por termos reconhecido os processos de controle de poder como violência à humanidade, assim como aos direitos que se almejavam como fundamentais à vida, a ONU fez com que emergissem do silêncio novas e fundamentais discussões sobre as garantias dos direitos à humanidade, princípio e fim de produção e reprodução desta categoria da natureza.

Um direcionamento aos horizontes possíveis, perpetrados no século XX, surgiu ao ser aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. As bases que serviram de fundamento no processo de construção e constituição da declaração esvaíram-se em intrépidas interpretações, que, a nosso ver, tem tudo de *exigência social*, já que a mesma, conforme expressão de Heller (2016), não age de *forma autônoma ou substantiva*. Mesmo se apresentando como primordial à condição da moral, eis que as interpretações aos direitos se tratam sempre da atividade humana - em sua conexão particular com a universal - o que garante as bases para novas formas de conduta e construção de valores ao gênero humano.

Neste mesmo eixo, Comparato (1997) introduziu no capítulo “da dignidade do homem como fundamento dos direitos humanos” que:

[...] uma das tendências marcantes do pensamento moderno é a convicção generalizada de que o verdadeiro fundamento de validade - do direito em geral e dos direitos humanos em particular - [...] é o próprio homem [...], considerado em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias (COMPARATO, 1997, p.7). – grifos do autor.

Podemos notar, por essa referência, que o homem valida a lei. O homem é a lei. Neste caso específico, as leis tendem a considerar o valor do homem em substância, pela sua essência, pela sua natureza *a priori*. No entanto, torna-se apropriado considerar que a dignidade humana, um dos fundamentos em nossa constituição de 1988, perde seu valor quando o homem, aquele que representa a lei, é o mesmo que a redige e a valida, tornando a dignidade dos demais homens em matéria de especulação para outros fins.

Assim sendo, embora a dignidade seja abordada como um dos *fundamentos do Estado brasileiro*, ela pode ser tomada conforme a conveniência dos representantes da lei, assim pronunciado por Comparato (1997, p.8): “no sentido qualificativo do que é conveniente ou apropriado, foi usado tanto para louvar quanto para depreciar: *dignus laude, dignus supplicio*”¹².

À proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, prevaleceu-se o direito. Mas, aludindo ao valor linguístico que o termo nos apraz, ele corre o risco de ser considerado como algo maior ou superior aos valores humanos, contraditoriamente ao previsto na DUDH:

No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática (DUDH, 1948, art. 29).

Por essa razão, nesta seção, alertamos sobre a condição interpretativa que a conduta humana daria aos valores preestabelecidos nos códigos da declaração. Os direitos por ela garantidos dizem respeito às garantias de dignidade e valor da pessoa humana, proteção (por seu Estado político-jurídico), igualdade e liberdades

¹² Em latim significa – digno de louvor, digno de punição.

fundamentais da pessoa humana; Garantias nas quais prevalecem o pleno reconhecimento pelo valor humano que, conforme Kant (2007), devem-se considerar as condições *a priori* de sua natureza.

E é nesse espaço que se operam os discursos em torno de outros *direitos humanos* que complementam a sua validade, em observância ao proclamado na DUDH,

[...] como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos [*sic*] tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (DUDH, 1948, p.2).

A DUDH nos apresenta a necessidade de se fazer conhecer os valores humanos, respeitando-os e promovendo-os através da educação, proferindo relevância pelas ações progressivas que cada Estado tende a realizar para se alcançar tais fins.

Na prática, como tornar o direito à educação um passo para humanização? Considerar os direitos individuais ou coletivos como fundamentais para a promoção do ser, torna-se uma das funções prioritárias do Estado. No entanto, tornar o processo educacional num meio onde se praticam os direitos, os deveres e as liberdades do ser humano se torna uma tarefa árdua, principalmente quando se tem, na matéria humana qualidades que podem ser potencializadas, na instituição escolar, para fins adversos aos da emancipação social.

Educar para emancipar requer respeito aos direitos do homem, e converter o princípio educativo para fins que não correspondam ao respeito às diversidades sexuais, por exemplo, é cercear desses mesmos homens o direito de conhecer e viver a sua própria história. O direito não antecede a liberdade de ser e existir, ele procede justamente por servir de orientação de conduta social e limitações de preconceitos que possam conduzir pessoas a violentarem outros semelhantes. Eis aqui o fundamento social da escola: instruir para o desenvolvimento e para a prática de humanidades.

2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS INDIVIDUAIS NO BRASIL: A ESCOLA, O SABER, O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Elegemos duas situações para melhor refletirmos sobre a conquista dos Direitos Humanos no Brasil, e por conseguinte, o direito à educação conforme presumida na DUDH. Uma se trata sobre o nosso entendimento a respeito da individualidade e de como a compreendemos no texto da DUDH. A segunda situação é o entendimento sugerido sobre diversidades no âmbito da legislação brasileira, proposição disseminada em reconhecimento aos direitos individuais minoritários.

Com essas considerações daremos início às discussões em torno dos Direitos às diversidades, a exemplo do gênero e da sexualidade, citadas no eixo dos direitos sociais (das minorias). Em observância às supracitadas situações, adiantamos o conceito de que enquanto se pensar nas diversidades como minorias, os direitos serão interpretados por e para diferenças, gerando cada vez mais desigualdades e, sugerindo também, contradições que demandarão em exclusão e violência.

Nas palavras de Saviani e Duarte (2012, p.14) o homem, “enquanto ser livre, se mostra capaz de optar e tomar decisões”, o que sugere compreendermos esse ‘homem’ enquanto indivíduo, aquele que tem *para si* uma formação autônoma de/sobre juízos e valores sociais. No trabalho desses autores, entramos em contato com suas concepções em defesa do trabalho educativo, através do qual se torna essencial o processo de humanização do ser, circunscrevendo referência fundamental à liberdade entre os homens para a evolução de sua própria espécie.

Todas as referências tomadas aqui sobre os valores educativos são desenvolvidas na perspectiva crítica sobre a formação humana, cuja tarefa consiste na libertação do homem das condições situacionais em que vive. Nessas referências, os pressupostos revelam, pela análise do aspecto intelectual, que o homem é capaz de superar as suas condições situacionais, assim como as próprias opções e pontos de vista para se colocar num plano mais universal.

Sob esse aspecto, Saviani e Duarte (2012) defendem a educação enquanto ideia legitimadora da comunicação entre pessoas livres, num propósito de promoção do ser humano que, embora se apresente em diferentes graus de maturação, criam

possibilidades para legitimar e valorizar as suas ações em sociedade, assim como intervir na vida das novas gerações.

Em conformidade a esses aspectos legitimadores da promoção da humanidade, o homem tende a desenvolver, concomitantemente, a sua própria individualidade. Além de se apropriar dos artefatos da cultura social, ele desenvolve novas formas de reprodução dos saberes apreendidos, aprendendo a viver conforme sua própria orientação. Nessa proposta, o indivíduo toma *para si* conceitos sobre a realidade social e nela passa a existir sob a conduta do livre arbítrio.

Consideremos, a propósito, o que Duarte (2013, p.202) disse a respeito da individualidade: “Ela é constituída sempre e necessariamente de dois pólos, o da particularidade e o da genericidade”, e ao dar como exemplo a apreensão da língua falada, prática na qual o indivíduo acaba por ajudar a si e a sociedade na reprodução dessa cultura, completa:

Ao se apropriar da língua falada, a criança está incorporando à sua individualidade um artefato cultural que carrega experiência social acumulada e condensada. O mesmo vale para a apropriação dos objetos empregados na vida cotidiana e dos costumes socialmente estabelecidos (DUARTE, 2013, p.202).

Nesse conceito, Duarte considera o nível de formação da individualidade *em si*, a constituída pelo pólo da genericidade. A apropriação dos recursos, ou artefatos, da cultura humana, torna o indivíduo um ser genérico, apto a assimilar os conhecimentos historicamente acumulados. Quanto ao pólo da particularidade, Duarte propõe:

há a necessidade, para a própria viabilidade da vida cotidiana, de certo “automatismo” (certa espontaneidade) no que se refere a determinados aspectos da dinâmica interna e externa da individualidade. Mais do que isso, esse automatismo é a base sobre a qual o indivíduo pode desenvolver suas atividades mais complexas e livres (DUARTE, 2013, p.204).

Assim, o indivíduo absorve os artefatos da convenção social e sob uma ‘certa espontaneidade’ desenvolve e reproduz suas atividades mais genéricas, num processo de formação, conforme Saviani (2013) chama de segunda natureza, a de apropriação do que se aprendeu para uma superação ou reprodução autônoma.

Ainda que as condições sociais não favoreçam ao indivíduo uma tomada de decisões para si, como um ideal a ser atingido, ele deve coexistir com as

adversidades evidentes, enfrentando-as, criando novas formas de vivência, mesmo que as atividades cotidianas da sociedade lhes pareçam brutas o suficiente para negar a individualidade *para si* em desenvolvimento.

Diante dessas enunciações, conferimos à formação da individualidade as atividades que uma pessoa precisa realizar para a sua reprodução, enquanto indivíduo. Neste caso, a individualidade de que trataremos vai além a da vida cotidiana, a da “esfera da vida social na qual todo indivíduo inicia sua formação” (DUARTE, 2013, p. 203).

A propósito, foi em Heller (2016) que melhor pudemos compreender esse eixo estabelecido entre o indivíduo e a sociedade, a partir da referência sobre a base da escolha individual. E desta autora origina o estudo sobre a temática da vida cotidiana numa relação com os horizontes, ou curso da história, utilizada por Duarte (2013) para definir as questões pertinentes à formação da individualidade na sociedade.

Na sociedade, o indivíduo inicia a sua formação genérica, assim como é através dessa sociedade ou comunidade a que pertence casualmente, que também acentua a sua participação enquanto indivíduo, desenvolvendo o hábito da livre escolha. Esse hábito é o livre exercício do desenvolvimento das atividades mais complexas, entendidas como atendimento a uma necessidade interna, consequência de uma escolha individual.

Nesse processo, o indivíduo apropria-se dos valores e das hierarquias sociais da comunidade a que pertence. A individualidade *para si* só se torna natural quando o indivíduo, com a finalidade maior de superar o que o determina como um indivíduo *em si*, aprende a lidar com as convenções que integram a sociedade. É por essa via que Heller versa sobre a livre escolha do nosso meio de integração, atentando para a necessidade de “não se tornar indivíduo mediante nossa comunidade, mas ser capaz de escolher uma comunidade graças ao fato de já ser um indivíduo”(HELLER, 1929-2016, p.101).

No eixo de compreensão estabelecido, depreende-se que o respeito às individualidades virá quando a humanidade passar a perceber que o indivíduo não é somente o que a sociedade o torna, mas o que o torna indivíduo em seu direito autônomo e livre, padrão já superado de seu estado natural - casual ou determinado pelas modernas sociedades.

Diante disso compreendemos, na DUDH, que o termo ‘individuais’ recai sobre esse entendimento da individualidade, certamente o mesmo que os representantes dos Estados Membros tiveram, em 1948. Assim sendo, a DUDH garante toda e qualquer menção às atividades que corroboram para o desenvolvimento da individualidade *para si* dos cidadãos de cada Estado membro do conselho.

Essa interpretação gira em torno do que a Assembléia Geral das Nações Unidas declarou, em 10 de dezembro de 1948, como um ideal a se atingir, por todos os indivíduos e por todos os órgãos das nações membro: a do desenvolvimento de medidas progressivas, ao respeito à humanidade, assim como o direito à liberdade e à individualidade, com vistas na educação e no ensino. Essas razões encontram-se nos artigos 1º, 3º e 6º e ressoam como liberdade e igualdade, em dignidade e em direitos a todos os indivíduos, assim como o reconhecimento da sua personalidade jurídica, o que lhes confere o direito de recorrer à lei em sua proteção (DUDH, 1948).

Tal menção vem elucidar o que os Estados Membros pleitearam como ideal objetivo, e constante, desde que a Declaração não fosse utilizada para fins adversos. Nesse intento, ressaltar a questão do indivíduo foi fundamental para que os Estados membros legislassem no sentido de valorizar essa especificidade.

O Brasil, na ocasião da Declaração, passava pelos *anos vermelhos*¹³, anos dos manifestos de Luíz Carlos Prestes em oposição ao governo de Eurico Gaspar Dutra, quando da aliança político-militar com o imperialismo norte-americano. Essas alianças fortaleceram ainda mais os ideais dos movimentos que incitavam uma revolução socialista de oposição à ditadura e aos aliados da alta burguesia – os ricos do reformismo (BUONICORE, 2016).

No período da ditadura o Brasil já apresentava dirigentes políticos e econômicos que pregavam o liberalismo, no entanto desenvolviam a política do autoritarismo, da escravidão, situações difarçadas pelo ideal socialista. Segundo Oliveira (1995) foi a partir daí que se pode perceber o quanto os setores da saúde e da educação vieram sofrendo constantes depredações, vieram se transformando em área social de uma política anti-social. Assim, durante décadas o Brasil vem passando por arremedos políticos que não primavam pelas questões sociais, conforme atenua Oliveira:

¹³ Termo utilizado por Augusto Buonicore, historiador e mestre em ciência política pela Unicamp, em seu livro *Linhas Vermelhas: Marxismo e os dilemas da Revolução* (2016).

foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro [...]. Essa dilapidação propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social (OLIVEIRA, 1995, p.24-25).

E foi no contexto desses anos mais duros que tivemos no Brasil movimentos civis de reclames por direitos mais humanos. É claro que essas lutas ainda caminhavam pelo reconhecimento das melhores condições de trabalho, educação e saúde, inclusive prezava pelo direito da liberdade de expressão, movimentos que ainda não se reconheciam como direitos humanos individuais.

Desde então, o Brasil passou por sucessivas reformas Constitucionais. Nas emendas de alterações em reconhecimento aos direitos já se podia ver garantias às individualidades e à sociedade, no entanto todos de caráter trabalhista e/ou à defesa jurídica pelos direitos líquidos e certos, por vezes adulterados pelo abuso do poder político.

As reformas brasileiras que primavam pelas garantias enumeradas na DUDH, nada condiziam com as práticas políticas. Quando Trindade (2012) versou que “se tornou mais eficiente acatar os Direitos Humanos para melhor desacatá-los” (TRINDADE, 2012, p.58), certamente ele inferiu com a realidade social do Brasil que desde os anos mais duros de sua história vem atenuando ainda mais as contradições sociais. E por essa via expressou:

O problema não reside no conceito, reside na realidade. Configura-se uma situação em que, entre dispor formalmente de instrumentos jurídicos para a proteção dos Direitos Humanos e efetivamente levá-los à prática, medeia, com cansativa freqüência, uma distância trágica — que se nutre de visões conservadoras de mundo, ‘razões de Estado’, interesses de classe e de grupos, preconceitos irracionais persistentes, ou “resignação” objetivamente cúmplice (TRINDADE, 2012, p.57).

Como conceitos jurídicos poderiam reservar à sociedade direitos de igualdade e liberdade num Estado que demandou novas contradições?

No Brasil, à época da DUDH, negavam-se novos modelos, ou seja, novas representações sociais. Negando a escolha, negava-se a liberdade. Com isso o indivíduo, tolido de seus direitos pelas formas mais brandas de silenciamento, passou a criar outras formas de se representar, paralelamente às das atividades cotidianas sociais.

Mais adiante, nas décadas de 1980 e 1990, ainda vimos o quanto qualquer indício de reclames por direitos sociais puderam ser calados, ou negados, diante da política neoliberal que descredibilizava qualquer movimento contrário ao governo. Dessa forma, a arrogância dos governos brasileiros se tornava uma ação explícita quando negavam não só as reivindicações dos movimentos das classes populares, mas a heterogeneidade das representações que os compunham.

A partir daí se pode perceber que a sociedade que reclamava por direitos iguais era muito mais diversa que uma simples divisão social por classes, conforme preservava a sociedade política capitalista. Essa heterogeneidade formava o perfil do Brasil e cada representação reclamava seus direitos dentro das possibilidades do que o Estado propunha como atendimento aos direitos humanos.

No âmbito dos movimentos sociais que se intensificaram desde a década de 1970, relevamos valor maior aos de oposição ao regime militar que então se encontrava em vigência, mantendo uma luta social e uma forte resistência ao autoritarismo. Neste contexto ditatorial, prevaleceram, por exemplo, as forças dos movimentos estudantis e sindicais, que sofriam diretamente as consequências dessa forma de governo. Não demorou muito para que outros movimentos, como o dos indígenas, o movimento das mulheres, o movimento LGBT¹⁴ e o movimento negro, evidenciassem nas lutas pelos seus direitos, o reconhecimento de seus valores, cultura e tradição. Tornava-se evidente como cada movimento foi forjando sua identidade, suas formas de reivindicação e seus discursos, que hoje são reconhecidos como formas de empoderamento.

Compreendemos que todas as formas de luta por direitos sociais contribuíram para o novo direcionamento político que se desenvolvia no Brasil. Segundo Evangelista (2004):

Foram grupos que construíram uma nova forma de fazer política e politizaram novos temas não discutidos e pensados como constituintes do campo político. Nesse processo ampliam o sentido de política e o espaço de se fazer política (EVANGELISTA, 2004, p.35).

¹⁴ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros. Em uso desde 1990, o termo é uma adaptação de LGB (Lésbicas, Gays, Bissexuais) que era utilizado para substituir o termo Gay, referente à comunidade LGBT, no fim da década de 1980.

Em seu trabalho, Evangelista (2004) atenua os movimentos indígenas como um dos proponentes às novas discussões em torno dos direitos às comunidades e deixa evidente o espaço ocupado por outros (LGBT, por exemplo) que também influenciaram em decisões políticas e na construção da Constituição Federal de 1988.

Após os acontecimentos sociais que culminaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, temos em vista o que ao título VIII, do cap. I, em sua disposição geral, o artigo 193 da Constituição Federal reza como prioridade de Estado: “A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais” (BRASIL, 1988).

Inferimos a determinado artigo a presunção de que todas as leis devem ser interpretadas e aplicadas sob essa diretriz. Considerando que o princípio que fundamenta a sociedade é o trabalho, e o fim (de finalidade; objetivo) é o bem-estar e a justiça sociais, por quais vias essa lei se constitui, ou materializa-se, enquanto instrumento da ordem social? A referida questão surge justamente por reconhecermos a lei como constituinte de tudo que se demanda como realidade objetiva na sociedade, garantindo a ordem conforme o que se preza, *a priori*, como bem-estar do indivíduo em sociedade.

Ao se buscar da lei o registro dessa instrumentalização, o que se vê é a própria lei regendo demandas, sugerindo, assim, práticas. Quando se objetiva a justiça social, cremos que se objetiva garantir a todos os cidadãos seus direitos individuais, salvaguardados, também, pela lei como direito à vida e à liberdade. Então, cabe-nos inferir ainda que todas as leis vigentes garantem aos indivíduos seus direitos primeiros de desenvolverem a sua individualidade, mesmo que regidos por leis que os protejam ou os criminalize (conforme o que se preza como ato subversivo).

Destarte, o que se observa como não equivalência justa entre objeto jurídico e prática social, o quesito específico - ordem social - nos reorienta para novas discussões. Podemos considerar que desde 1988, especificamente, a sociedade brasileira já se representava pelas suas diversidades. Sabemos também que em atenção a este quesito pouco se constituiu como promoção à diversidade no setor de educação. O que tivemos nessa época foram discussões alijadas sobre a temática das diversidades.

A partir daí compreendemos que o Estado Brasileiro precisava inserir em seus termos políticos e econômicos, cláusulas que indicassem a promoção dos indivíduos pelo eixo da educação. Por esta razão foram desenvolvidas condições para que os direitos constituídos se tornassem práticas no espaço escolar, priorizando atenção especial às diversidades que, naquela ocasião, ainda se compreendia como ações diversas para as diversas classes econômico-sociais.

3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO EIXO DA TOTALIDADE SOCIAL: DIREITO QUE SE MEDE?

No capítulo anterior apresentamos a nossa interpretação de como a DUDH sugere aos Estados membros da ONU o desenvolvimento de medidas progressivas para as nações, de forma que seja considerado o respeito à humanidade. Ilustramos como prioridade o direito à liberdade e à individualidade, quesitos previstos na DUDH com vistas na educação e no ensino.

A DUDH traduz, significativamente, a história do homem, mostrando como se foram criando e estendendo progressivamente as instituições jurídicas de defesa aos direitos dos cidadãos. A DUDH não é, em si, um tratado que institui vínculo entre os Estados, no entanto, algumas de suas disposições – com caráter de direito internacional consuetudinário¹⁵ - viabilizam o desenvolvimento de instrumentos que refletem as preocupações sobre os direitos humanos particulares de cada Estado, conforme informações expressas no portal da ONU.

Após termos compreendido o papel fundamental que a DUDH exerce no desenvolvimento das políticas internas de cada Estado, nesta seção abordamos algumas medidas que o Estado brasileiro vem adotando para a educação pública desde a Constituição de 1988, em correspondência ao pleiteado pela ONU, como medidas progressivas em respeito à humanidade.

Com o objetivo de compreendermos as influências que as orientações prescritas pela ONU exerceram nos instrumentos desenvolvidos pelo Estado brasileiro como medidas para uma política educacional, assim como os rumos que os documentos educacionais imprimem à sociedade, consideramos o materialismo histórico-dialético¹⁶ de Marx e Engels como método de análise dessa realidade que, *a priori*, segundo Mascarenhas (2014, p.179), “se constitui historicamente a partir das contradições que estão contidas nela mesmo”.

As contradições, reflexos e síntese das múltiplas determinações da realidade educacional, foram as bases para a nossa compreensão sobre a educação no

¹⁵ O direito internacional consuetudinário – ou simplesmente “costume” – é o termo usado para descrever uma prática geral e consistente seguida por Estados, decorrente de um sentimento de obrigação legal < in: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>

¹⁶ De acordo com Mascarenhas (2014, p.178-181), o materialismo marxiano é histórico e dialético porque se desenvolve de forma processual, cuja realidade é uma tese que abriga inúmeras contradições que negam essa própria realidade(...).

Brasil. Inserida na perspectiva da totalidade social¹⁷, consideramos como a educação, enquanto direito humano, vem sendo legislada no território brasileiro e, como consequência disto, elucidamos os rumos sugeridos para a sociedade a partir dos mecanismos legais, ou seja, leis, decretos e documentos norteadores da educação implementados como instrumentos de aplicação social.

Contudo, o nosso propósito maior foi analisar, por via de um empreendimento interdisciplinar, o papel fundamental que o discurso político-jurídico exerce nos processos de transformação social. Processos que se dão através da educação que, no organograma governamental, está situada na ‘área da política social’.

Conforme Saviani (2016) nos orienta, essa denominação – política social - decorre das características da sociedade capitalista, cujo interesse maior é, contraditoriamente, desestabilizar a ordem por ela estimulada para contrabalanceá-la com as políticas sociais, configurando-se, assim, em formas assistenciais (ou antissociais) daquilo que poderia ser direito garantido aos cidadãos pelos que administram o ‘bem comum’.

A sociedade brasileira, em sua totalidade, se orienta pelas pressuposições que ela mesma desenvolve a partir das convenções que lhes são sugeridas como condutas. Essas orientações conduzem os indivíduos a registrarem sua participação na sociedade demonstrando, assim, as contradições geradoras de mudança. Inseridos no universo de opiniões diversas, por muitas vezes vimos os indivíduos, em suas diversidades, manifestarem-se e, independentemente dos efeitos gerados a níveis institucionais, apresentam as condições necessárias para se sentirem livres e felizes, conforme as garantias de igualdade e livre expressão propostas na atual Constituição brasileira.

Compreendemos que nesse eixo de contraditórias determinações, a educação é a instituição capaz de reproduzir aos indivíduos os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, processo esse de reprodução caracterizado por Duarte, à luz de Leontiev, como “superação de conflitos, típicos do movimento permanente das contradições geradas no interior da sociedade” (DUARTE 2016, p.11). Na interseção com os conhecimentos constituídos, ao

¹⁷ Esse princípio marxiano, introduzido nos estudos educacionais, diz respeito à dimensão concreta (e não abstrata) que a educação exerce na sociedade, de forma que sofre e influencia transformações por que passa a produção da vida humana.

indivíduo devem ser proporcionadas as condições necessárias para a superação desses conflitos que, por sinal, podem gerar, na sociedade, atos característicos de uma humanidade preconceituosa e violenta.

Nesse sentido, analisar as relações dialéticas que ocorrem no interior da sociedade nos permite compreender como surgem as pressuposições de conduta que demandam em “novas” práticas sociais. A partir do que Fairclough (2005) chama de “relações dialéticas entre semioses”, consideramos que a escola exerce sua função de agente social de conhecimento quando proporciona à sociedade conhecer os elementos diferentes e intrínsecos que a compõem, de forma que se possa estabelecer as relações entre os processos humanos e históricos que demandam na mudança social.

Através do empreendimento interdisciplinar sugerido, pretendemos compreender como se opera o exercício do poder sobre a educação para a diversidade de gênero e sexualidade e, por essa via, denunciar os efeitos gerados na sociedade, quando discussões como essas se tornam exclusas dos espaços educacionais. Nesse intento, abordamos, na seção seguinte, os fundamentos que justificam a Análise Crítica do Discurso (ACD) – vertente da Análise do Discurso (AD), da escola francesa – como ciência e empreendimento que tabalha e analisa as questões de poder e a mudança social.

3.1. ANÁLISE (CRÍTICA)¹⁸ DO DISCURSO COMO EMPREENDIMENTO MULTI e INTERDISCIPLINAR: A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE PODER E MUDANÇA SOCIAL

A proposta dessa seção é tratar da dimensão dos estudos linguísticos voltados para a análise do discurso, pressuposto que, segundo Orlandi (1986) fez o discurso caracterizar-se pelas suas condições de produção e dizer.

Fizemos um recorte histórico sobre os estudos do texto e do discurso, considerando que, na área das ciências linguísticas, os discursos se tornaram estruturas capazes de perceberem e analisarem fenômenos da sociedade. Por essa razão, posteriormente adentramos no campo específico da ACD, vertente que trata

¹⁸ O termo ‘crítica’ é utilizado por interposição considerando que ainda não estamos tratando de sua especificidade enquanto uma vertente da ciência linguística. No entanto, a interpondo entre parênteses, ilustramos, de antemão, o empreendimento pelo qual submeteremos a BNCCEM, mais adiante.

das relações dialéticas entre discurso e práticas sociais, assim como os eventos em que os discursos podem ser moldados para fins de mudança social.

De início, justificamos o porquê de adotarmos o conceito de multidisciplinar para a análise (crítica) do discurso (AD), conforme indicado no título desta seção. Podemos considerar, com Orlandi (1986; 2015), Brandão (2012) e Oliveira (2013), que a AD é um empreendimento resultante das múltiplas interações entre as ciências sociais, históricas, culturais e políticas, perspectiva adotada por Michel Pêcheux (1938-1983)¹⁹ para a noção de ‘materialidade discursiva’.

A materialidade, por ora mencionada, corresponde à materialização da linguagem na ideologia, em cuja análise do funcionamento discursivo, Pêcheux “objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação” (SANTOS, 2013, p. 209). Daí o pressuposto de visão ilusória da realidade, um mecanismo de perpetuação ou de reprodução de condições pelas quais “os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência” (BRANDÃO, 2012, p. 24).

Esse empreendimento diverge da análise de conteúdos – ideia de discurso entendido como seu objeto próprio – e passa a ser considerado pelas suas determinações de contexto histórico-social (SANTOS, 2013).

No que tange, especificamente, à análise do discurso, compreendemo-la mais como uma das etapas (ou vertentes) dos estudos do texto, ou seja, uma perspectiva do que Maingueneau (2008) tratou como ‘reflexividade enunciativa’. O enunciado, segundo ele, “não se assenta no absoluto” (MAINGUENAU, 2008, p. 105), nos apresentando como explicação o fato de termos que considerar todas as características que envolvem o enunciado, como o tempo e o espaço referenciados, por exemplo.

Diante dessa perspectiva, a AD surgiu como a articulação dos estudos linguísticos com os fatos sociais, uma evolução do que, ainda nos anos de 1950, Harris e Jakobson²⁰ mostraram como uma possibilidade de superação das análises

¹⁹ Michel Pêcheux foi o fundador da AD e da ‘Escola Francesa de Análise de Discurso’, por volta dos anos de 1960. Segundo Orlandi (1986), a linha francesa de AD parte de ‘uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer’, de caráter externo, superior aos domínios da linguística imanente.

²⁰ Zellig Sabetai Harris (1909-1992), linguista americano distribucionalista. Teve como aluno Noam Chomsky, fundador da teoria da Gramática Gerativa; Roman Osipovich Jakobson (1896-1982), um dos mais importantes linguistas do século XX e pioneiro da análise estrutural da linguagem.

confinadas meramente à frase, cujas combinações linguísticas adquirem valor nelas mesmas. Reportando-nos para este fato específico, Brandão (2012) nos mostrou a influência dos formalistas russos²¹ nos estudos linguísticos iniciais que, segundo ela, tinham como preocupação a análise do próprio texto, “uma lógica de encadeamentos transfrásticos” (BRANDÃO, 2012, p.13).

Em estudos mais profundos sobre esses encadeamentos, Galembeck (s.d.) observou que:

[...] as análises transfrásticas ainda não consideram o texto como o objeto de análise, pois o percurso ainda é da frase para o texto. Aliás, as análises transfrásticas surgiram a partir da observação de que certos fenômenos não poderiam ser explicados pelas teorias vigentes na época (estruturalismo e gramática gerativa), por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa: a co-referenciação (anáfora); a correlação de tempos verbais (“*consecutio temporum*”); o uso de conectores interfrasais; o uso de elementos e indefinidos (GALEMBECK s.d.).

Mais tarde, aportado de uma perspectiva mais crítica, Fowler (1994) apresentou alguns aspectos básicos da estrutura linguística, outrora teorizada pelos formalistas, considerando a integração das frases em trechos mais extensos. Dessa forma, Fowler nos conduziu à compreensão dos processos pelos quais os seres humanos usam a língua para dar forma ao mundo, como desenvolvimento da capacidade representativa e simbólica da linguagem.

Interessa-nos, sobretudo, dar ênfase ao que Fowler salientou como maneira ou estruturação das frases para fins específicos, conforme efeitos explícitos:

O que interessa salientar aqui é que a reordenação e o agrupamento transformacionais de diferentes proposições de modo a constituírem frases complexas fornecem combinações alternativas que podem dar origem a efeitos diversos (FOWLER, 1994, p.97).

Neste caso, para Fowler (1994), as proposições que antes eram analisadas pelas funções do próprio texto, passam a ter a função semântica de referenciar “entidades, reais ou imaginárias, e predicar acções (*sic*), estados ou processos nelas implicadas”, conforme as relações de tempo, lugar e sujeitos envolvidos na ação (FOWLER, 1994, p.98).

²¹ Movimento que deu origem ao Círculo Linguístico de Moscou de 1910 a 1930.

A pressuposição de Fowler nos fez tecer algumas considerações específicas sobre as etapas (ou vertentes) dos estudos do texto, mais precisamente sobre a apropriação dos efeitos semântico-cognitivos, inscritos no campo da análise crítica do discurso.

O encadeamento de proposições linguísticas para fins de combinações alternativas (FOWLER, 1994) sugere que o analista se predisponha a analisar o discurso conforme os efeitos de sentido implícitos nele (as condições de produção e as finalidades). Por essa razão, mencionamos, anteriormente, que os estudos sobre a análise do discurso se apresentavam como uma evolução da 'reflexividade enunciativa' (MAINGUENEAU 2008) que, por sua vez, emancipou os estudos de Harris e Jakobson a respeito do enunciado e da enunciação.

Ao fazermos esse recorte histórico sobre a AD, partindo da ideia dos sentidos que as palavras exercem na frase, até a integração dessas frases num texto mais complexo, considerando os aspectos de sua estruturação e os efeitos de sentido, estamos apresentando o início dos estudos do discurso numa perspectiva que visa a perceber e analisar fenômenos da sociedade.

Hodiernamente, o discurso é considerado pelas suas extensões significativas mais amplas, não só pelo uso do signo com seus significados micro e macrotextuais, mas, como pelas considerações das condições sócio históricas de produção desses mesmos discursos em contextos que podem operacionalizar mudanças sociais (BRANDÃO, 2012; FAIRCLOUGH, 2016).

Foi por volta dos anos de 1980, com Norman Fairclough, que conceitos chaves de discurso, texto, prática discursiva, prática social, ideologia e hegemonia passaram a ser essenciais nos estudos críticos dos discursos (MAGALHÃES, 2001). No Brasil, esses estudos chegaram por volta da década de 1990, cuja apresentação já se configurava sob as três questões básicas que permeavam o modelo tridimensional de análise do discurso²², propostas por Fairclough.

Aportando-se dos estudos de Foucault²³, especificamente do conceito de *ordens do discurso*, Fairclough abrange a dimensão de práticas discursivas, para pôr

²² Concepção tridimensional do discurso apresentada na seção 3.3.3, deste trabalho.

²³ Michel Foucault (1926-1984) - filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor - pressupôs que a produção de textos (...) em qualquer momento da história supõe lutas, dominações (...), materializando a linguagem e definindo, no interior de determinados campos de saber, quem pode ter acesso a certos discursos... (Compreensões sobre a obra de Foucault, ver em: BERT,2013).

em evidência a dimensão do uso da linguagem em suas várias dimensões, tais quais: processos de produção do texto, distribuição e consumo.

A dimensão da prática social, para Fairclough, relaciona-se aos conceitos de Althusser²⁴, sobre ideologia. Na Análise crítica do discurso, evidenciar a ideologia enquanto significações (ou representações) da realidade, ratifica a proposta de Fairclough sobre a noção de construção discursiva para fins de transformação das relações sociais. A partir desse ponto podemos compreender a noção dialética entre discurso e prática social, relação que tem a língua como uma forma de prática social.

Desse empreendimento nos aportamos dos arcabouços teóricos essenciais de que tratam a análise crítica do discurso (ACD), de forma que, nas dimensões críticas entre o texto, prática discursiva e prática social²⁵, apresentamos o nosso perfil cognitivo de análise (consciente) ao documento proposto como instrumento social (a Base Nacional Comum Curricular, com as discussões específicas na seção 4 deste trabalho).

Sugerir uma análise de manifestações linguísticas da prática discursiva e social requer alguns cuidados para que não caiamos em contradições. Um deles está inserido no campo do sentido atribuído a um signo linguístico (palavra), ou, numa sequência mais longa (enunciado e enunciação), aos conectores interfrásticos (conjunções, pronomes relativos, etc.) cujos significados carregam, acima desses conceitos estáticos, relevante papel ao sujeito falante – relação entre locutor, seu enunciado e o mundo, conforme estudos de Émile Benveniste²⁶ (BRANDÃO, 2012).

O que Benveniste inscreveu como “o papel do sujeito falante no processo de enunciação” (BRANDÃO, 2012, p.14) e sua inscrição nos enunciados, acabou se tornando o centro das reflexões na análise do discurso. Brandão ainda ilustra que essa questão apontada por Benveniste passa a ser o marco para as formas de se

²⁴ Louis Althusser (1918-1990) contribuiu com a AD, significativamente, no que se refere aos fatores extralinguísticos que podem mostrar as relações existentes entre ideologia e os sentidos dos enunciados - relação imaginária, transformada em práticas.

²⁵ Em Fairclough (2016), a prática discursiva medeia o texto e a prática social; qualquer evento discursivo é texto, é manifestação linguística de prática discursiva (produção e disseminação social) e prática social (usos ideológicos).

²⁶Émile Benveniste (1902-1976) foi um dos maiores linguistas contemporâneos. Suas contribuições essenciais dizem respeito aos estudos indo-europeus, linguística sincrônica e linguística teórica – com enfoque na teoria da enunciação, que rompe com a ideia de língua enquanto estrutura interna, pessoal, partindo para o externo, o social.

pensar as teorias do discurso, conferidas a extensões das vertentes linguísticas americana e europeia. Esta última considera o discurso pelas perspectivas semânticas.

O outro cuidado que devemos ter confere atenção a essa reflexão sobre os sentidos do texto/discurso, principalmente quando, hodiernamente, o enfoque passou a ser a posição sócio histórica dos textos/discursos, assim como as motivações para a sua produção e as implicações de seus usos sociais. Nestas questões, com as quais devemos manter um laborioso cuidado, estão envolvidas particularidades que ultrapassam o simbólico uso dos signos nos textos ou a atenção ao próprio contexto de produção.

Atentando para essa inicial problemática, o empreendimento aqui sugerido atende à necessidade de pensarmos a educação pelas práticas discursivas, materializadas, em instrumento para a prática social. Dessa forma, essa análise nos orientou a trabalhar tanto com signos linguísticos específicos - como sequências discursivas, a considerar, inicialmente, a distinção existente entre as formas (ou categorias) linguísticas utilizadas nos documentos que oficializam a educação – quanto com os sugeridos sentidos a elas empregados quando dispostos à prática escolar²⁷.

Conforme Fairclough (2016), embora essa distinção (signo/sentido) possa ser ilusória, já que ao analisarmos textos, examinamos simultaneamente a forma e o significado, ainda assim consideraremos a abordagem crítica que trata o signo como matéria socialmente motivada.

Fairclough (2016) considera que o signo é uma matéria forjada, adaptada, acreditando que “há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2016, p.107). Essa consideração nos fez pensar na educação como uma instituição que colabora com a mudança social e, assim sendo, buscamos nas demais ciências, referências que possam contribuir com

²⁷Para atender a determinado propósito, nos aportaremos da análise tridimensional de Norman Fairclough, um dos fundadores da análise crítica do discurso (ACD) e algumas especificidades de Teun Adrianus van Dijk, teórico contemporâneo que trabalha com a ciência do texto num enfoque interdisciplinar. A esses teóricos daremos específicas considerações na seção 3.3, quando das elucidações iniciais em torno do exercício do poder sobre a educação para as diversidades nos documentos norteadores da educação, assim como na seção 4. para fins de análises do objeto principal: a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM).

a nossa análise sobre particularidades que motivaram o desenvolvimento de documentos educacionais postos à prática social²⁸.

Por essa razão, vale lembrar, buscamos compreender da DUDH, na seção anterior, mais dos contextos sociopolíticos que motivaram o seu desenvolvimento do que as particularidades de seu conteúdo. Ainda assim, atentamos para algumas especificidades da DUDH e compreendemos um pouco mais os fatores que podem ter contribuído para a condução, ou motivação, do que foi almejado como ideal à humanidade, proferidos pelos representantes das nações. Tornou-se público, através da prática discursiva, o que se convinha divulgar. Aos estudiosos e críticos das mudanças sociais cabe apenas investigar os fatos e tecer novos discursos.

O que foi considerado favorável à humanidade, ou desfavorável, surgiu a partir da prática (e do lugar ocupado) daqueles que proferiram os discursos e elaboraram os documentos. As sequências discursivas implementadas como ideais a serem atingidos por todas as nações, podem ser consideradas como matérias socialmente motivadas, e forjadas à prática social, já que atenderam primeiramente às expectativas diplomáticas entre os Estados para a recondução do mercado capital²⁹.

Retomando as considerações em torno do que Fairclough considera matéria motivada, inferimos como adendo a esse quesito que as palavras dizem o que querem dizer os seus locutores. Elas também dizem, muitas vezes, o que não se pode dizer. Assim, para a compreensão desses dizeres e não dizeres (ou silenciamentos) recorreremos aos sentidos do silêncio, um segmento dos estudos da linguagem proposto por Orlandi (1997, p.15), sobre o qual ela afirma: “não estamos nas palavras para falar delas, ou de seus ‘conteúdos’, mas falar com elas” (ORLANDI, 1997, p.15).

Nessa vertente de análise (crítica) do discurso, as palavras já são discursos considerando-as pelos sentidos a elas atribuídos e, por essa razão, fica compreendido que as palavras (ou sequências discursivas) são o entremeio entre o concreto real e o concreto pensado. Apenas falamos com elas.

²⁸ A esse respeito – prática discursiva (produção, distribuição e consumo) e prática social – ver Fairclough (2016, p.93-105), considerações iniciais para a análise tridimensional de investigação da mudança discursiva/mudança social.

²⁹ A esse respeito ver: Comparato, 1997; Trindade, 2012.

Como exemplo, ousamos adentrar o campo linguístico-jurídico e significar o dito e o não dito do signo 'ilibado'. Este signo, em seus contextos particulares, significa aquilo que se institui como legal e, não muito presunçoso, puro. O seu significado emprega sobre o sujeito determinado, um valor de conduta acima de qualquer suspeita amoral, antissocial. No entanto, o signo e seu significado sugerem implícitas particularidades, as mesmas prezadas como verdades (que se pode dizer, ou não dizer), conforme a ocasião sugira. Eis aí a matéria forjada, motivada para um fim (ou fins) específico.

Quando citamos particularidades, citamos contextos que, no *continuum* da história, registram as múltiplas 'verdades' de um dado evento. As múltiplas interpretações e críticas surgem como resultados dessas contradições aparentes (ou não) que, assim, vão-se pondo à disposição da humanidade para novas leituras, novos significados, reproduções para a evolução.

Numa outra perspectiva, a palavra ou uma sequência textual também podem ter seus significados variados num mesmo tempo histórico, num mesmo contexto de produção. Para este evento, consideramos o que Fairclough (2016) classifica como 'significado potencial de um texto e sua interpretação', de modo que a prática discursiva (produção, distribuição, consumo) ao condensar convenções para estes textos, sugere que o significado primeiro deles se perca. Assim, os textos condensados para o 'consumo' ou 'distribuídos' para a prática social, assumem sua ambivalência, tornando-se abertos a múltiplas interpretações (FAIRCLOUGH, 2016).

O significado potencial do texto, ou a sua ambivalência, é um desdobramento do que Fowler (1994) havia concebido como estruturas extras e significados extras, no uso da "linguagem enquanto discurso nas circunstâncias para as quais é meio de expressão" (FOWLER, 1994, p.122).

Significar uma palavra escrita é lidar com o desconhecido, é lidar com as múltiplas verdades, mesmo que fatores externos a ela justifiquem (ou não) o seu uso, para os fins sugeridos. Neste caso, é a 'luta' da palavra *em si* contra os significados a ela atribuídos. Tal possibilidade nos faz adentrar o campo vasto do valor significativo e potencial que o texto exercerá nos espaços sociais para os quais ele foi destinado. Oliveira e Carvalho (2013, p.292) nos oportunizaram atentar para estes eventos sem desconsiderar os processos cognitivos do analista³⁰, ponto crítico

³⁰ Em tese, o analista precisa estar consciente de tais processos. (Ver OLIVEIRA e CARVALHO, 2013, cap.11)

à ACD, cuja reflexão teve como proponente, na década de 1970, Teun Adrianus van Dijk.

A partir dessas considerações, investigar o que precede a palavra, ou a sequência discursiva, no contexto de seu uso (na prática discursiva – produção), assim como os possíveis significados a ele atribuído nessa prática, ratifica o valor fundante que os nossos processos cognitivos de análises tiveram. Esses processos foram relevantes para determinadas insurgências e, nesse vínculo, identificamos os indícios que comprovam o desígnio de lugar para os usos desses signos, as suas articulações no texto escrito, para significar o que, certamente, foi pensado concretizar na prática social³¹.

A essa proposta subjazem referências da competência linguístico-semântica, com aporte em duas perspectivas, salvaguardadas pelo método de análise discursiva: primeira, a do nível macrossocial, conforme sugerem as práticas entre as categorias sociais; segunda, a do nível macro linguístico de categoria semântica, cujo marco de conhecimento do sujeito se configura pela interpretação do evento proposto pela prática discursiva. (FOWLER, 1994; FAIRCLOUGH, 2008; 2016; VAN DIJK, 2007;2008).

Tal empreendimento não recorre exclusivamente a uma única ciência, afinal tratar de contextos é tratar de perspectivas, de leituras diversas, a saber, o que compete às instâncias que legislam e executam, ambos sob a régia participação jurídica. Para atender a essa perspectiva, o empreendimento se faz múltiplo, situado no social, no histórico, no cultural e no político. (VAN DIJK, 2010)

Essa prática requer minuciosos cuidados. Os significados serão sempre diversos a considerar para quais públicos foi direcionada a palavra, o texto. Esses cuidados tendenciam valores, o que e como validar o proposto pelo locutor e sob qual aparato de poder se encontra o enunciado – o lugar, o meio, o veículo.

No propósito de significar textos a partir do lugar em que se encontram e a qual público eles se destinam, que cuidamos de analisar os discursos empreendidos sobre as diversidades sexuais no documento norteador da educação - BNCCEM. A análise se deu como ferramenta para compreendermos a mudança social

³¹ Fowler (1994) trabalha essas estruturas pelos processos do paralelismo e equivalência, nos eventos de recorrência, frequência, como uma técnica de cumulação para algo que se pretende realçar.

pretendida, a partir da mudança da prática discursiva, cujas enunciações se valem através do aparato legal prezado como direito social.

Contudo, para que a análise discursiva dessa particularidade material se configurasse coerente, fizemos alguns recortes sobre as considerações da temática das sexualidades nos documentos norteadores da educação que antecederam a BNCCEM.

Em se tratando de mudança social, cuidamos para que este evento fosse considerado na mesma perspectiva definida por Marx – da ação transformadora -, da *práxis*. Segundo Mascarenhas (2014), em suas considerações acerca do materialismo histórico-dialético, para Marx a análise da realidade se constitui a partir da ação do ser humano no mundo. Todos os conceitos e abstrações se dão a partir da atuação na realidade, o que nos proporciona conceber às elaborações empreendidas na esfera do pensamento, convenções motivadas para a *práxis*.

Mascarenhas (2014) nos alerta que nada, nenhuma mudança social é autônoma. Não sendo autônoma, compreendemos como ação contrária às forças naturais de desenvolvimento do pensamento, o que, segundo Mascarenhas, valendo-se de Marx, “rompe com toda a espécie de idealismo e afirma que não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas é seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MASCARENHAS, 2014, p.178). Para este autor o natural é forjado à *práxis*, e o homem tem sua consciência motivada para tal fim.

Nessas condições de natureza forjada, o ser social passa pelo que Gramsci (1995)³², em proeminente acepção dos conceitos marxianos, considerou como hegemonia e filosofia das *práxis*, ambas fundamentadas na ideia de igualdade sustentada pela política. Em semelhante acepção, Schlesener (2007) em tradução ao trabalho de Gramsci, afirma que essa suposta igualdade sustentada pela política não se realiza, apenas alimenta o imaginário social, gerando a crença popular da participação igualitária nos processos políticos.

Sabendo que nenhuma mudança social é autônoma, também cuidamos para que o discurso seja compreendido a partir do que se propõe como matéria (e a quem se propõe) quando para isso é considerada:

³²Sobre esse aspecto ver: Schlesener (2007); Mascarenhas (2014).

A capacidade de expansão e de persuasão de um grupo político, isto é, a democracia concretiza-se à medida que se consolidam relações de hegemonia como processo de formação de um consenso passivo ou como forma de elaborar uma consciência crítica (SCHLESENER, 2007, p.9),

Pensar a educação como proponente de mudanças sociais pelos discursos que a materializa enquanto instrumento de aplicação social, é reconhecê-la como espaço de poder. Poder que se opera pelo convencimento, pela hegemonia, pelo consenso.

Ora, se os documentos norteadores da educação deixam evidentes discursos que podem promover a mudança social, ratificamos aqui, que não é suficiente analisar tais proposições apenas por uma ciência social. Embora a análise discursiva, pelo seu viés crítico, seja o nosso aporte teórico principal, isso não significa que a ela demos exclusiva autonomia.

A nossa proposta de análise não se limitou ao que van Dijk (*apud* OLIVEIRA e CARVALHO, 2013) se referiu como “micronível da escrita e da fala”. Ela vai além das próprias instituições (do campo linguístico) e das demais ciências sociais, justamente por resultar da interação social, que é histórica, cultural e politicamente situada. E a essa dimensão consideremos também as categorias do macronível social (família, escola, mídias, movimentos sociais, instituições de poder governamentais, etc.) como ‘espaços’ de relações entre si, através das quais são validadas as interações e proposições de mudança social.

A partir dos documentos norteadores da educação, forjados em práticas discursivas com implícitas ideologias para fins hegemônicos, partamos para a crítica análise do que se convencionou considerar curricular.

3.2. OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS CONSIDERAÇÕES CURRICULARES PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Para os tempos atuais, não convém tratar de educação sem tratar de Direitos Humanos, assim como das políticas de promoção desses direitos. No entanto, poucos associam a educação aos fatores político-capitalistas, especificamente quando a ela é designada uma ‘secretaria’ ou um ‘conselho’, cujas

responsabilidades dizem respeito, conforme estudo de Saviani (2016), “às medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação no país” (SAVIANI, 2016, p.1).

Compreendemos que os rumos sobre os quais Saviani tece considerações, dizem respeito às manobras políticas desenvolvidas para adequar a educação às demais políticas pretendidas como motivadoras de novas ordens sociais. Nessa perspectiva, ratificamos o que Marx, no século XIX, conforme Lombardi (2011), já apontava como consequência dessa relação entre a educação e o Estado: “instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder” (LOMBARDI, 2011, p.228).

Diante dessas elucidações observamos que muitas foram as consequências implícitas a essa tendência de gestão da educação. Por exemplo, uma consequência que hoje já se naturalizou é o fato de não tecermos uma relação macroestrutural entre educação e políticas sociais que, neste caso, deveríamos ter plena consciência da inserção dessas políticas educacionais no âmbito da “área social”, configuração que Saviani caracterizou como antissocial (SAVIANI, 2016).

Ao registrarmos aqui o ‘não tecermos’, estamos sugerindo a interação discursiva das categorias que compõem o macronível social, a saber, conforme van Dijk: “família, escola, corporações midiáticas, posições de poder, movimentos sociais e instituições governamentais” (OLIVEIRA, 2013. p.314).

Quando atentamos para tais categorias, logo notamos que há algo, ou muito, que as distanciam umas das outras. Como estamos tratando de interação e correlatas análises a esse respeito, obviamente direcionamos atenção às formações discursivas de poder e convencimento advindas de algumas dessas categorias. Nesse propósito, é importante ressaltar que a distância existente entre elas corresponde aos processos das múltiplas interações entre os macroníveis sociais, numa correlação com os domínios práticos das categorias de microníveis sociais (fatores linguísticos – fala e escrita), de forma que compreendamos determinadas categorias pela relação estabelecida entre o que se produz enquanto prática discursiva, e o que e como estabelecemos como sentidos a essas práticas (VAN DIJK, 2008, p.9-10)

Através desse indicativo podemos considerar que o discurso, nos processos de interação, também não são objetos autônomos. Essas práticas são desenvolvidas como um tipo de comunicação situada a um evento social, cultural, histórico ou político. Por essa razão, no momento em que afirmamos que não tecemos uma associação lógica entre educação e políticas sociais, deixamos evidente a distância de informação e conhecimento que há entre as categorias sociais e os demais processos de disseminação do conhecimento, considerando esses processos de interações situacionais.

Agora, se quisermos compreender o que vem a ser informação no âmbito da cultura política, podemos partir para o campo dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), cujas pretensões, segundo van Dijk (2008), vão além do que se presume como um método de análise do discurso. No entanto, van Dijk nos orienta que:

Não existe esse tipo de método. Os ECD usam qualquer método que seja relevante para os objetos dos seus projetos de pesquisa e tais métodos são, em grande parte, aqueles utilizados em estudos de discurso em geral” (van Dijk, 2008, p.10)

Dessa forma, van Dijk nos proporcionou expandir mais o nosso olhar analítico crítico ao defender que, habitualmente, encontraremos nos ECD a interação entre teoria, métodos de observação, descrição ou análise, no propósito de dar mais qualidade aos estudos críticos sobre o objeto de nossa investigação.

Essa inferência nos permitiu tecer considerações sobre os documentos norteadores da educação no Brasil enquanto estratégias políticas para disseminação de informações, de forma que atentamos para os discursos desenvolvidos neles como estruturas forjadas para fins políticos específicos.

Não estamos aqui para desconstruir o que já se convencionou como norte para o sistema educacional. Até porque sabemos que os documentos estão à nossa disposição com a finalidade de reger procedimentos de organização e conduta profissional. A proposta é tomarmos conhecimento de quais são os fins esperados (ou forjados) para a sociedade por meio desses instrumentos legais. É tomarmos consciência dos discursos e dos processos sócio políticos que engendram esses documentos norteadores da educação – ambos objetos não autônomos quando em processos de interação entre as categorias sociais, conforme afirmou Oliveira (2013).

Essa questão sobre autonomia, tanto de caráter discursivo quanto de caráter político, nos permite compreender que nenhuma proposta de mudança caminha só. A ação discursiva, no âmbito da categoria política, não é uma ação autônoma, nem descentrada, justamente por não se operacionalizar fora de contextos históricos relacionados ao poder.

Nesse propósito de compreendermos que nenhuma proposta de poder, em contextos históricos, caminha só, Lombardi (2011) nos oferece uma informação precisa: Marx e Engels, ao escreverem O Manifesto do Partido Comunista (1847/1848), incluíram como uma das medidas a educação pública e gratuita de todas as crianças, considerando essencial o seu ‘financiamento’ pelo Estado, embora reconhecessem as possíveis manobras que a burguesia poderia imprimir a essa novidade.

Antes de levarmos em consideração a informação de Lombardi (2011), recorreremos ao próprio Manifesto, o qual nos oportunizou compreender as razões que conduziram o partido comunista a prever a desestruturação do papel exercido pela burguesia na sociedade do século XIX³³. Já ao Estado, Marx e Engels perscrutaram um papel que intermediaria as negociações entre os interesses do capitalismo e do proletariado. Mas, para que tais acepções se tornassem possíveis, eles anunciaram:

Já antes vimos que o primeiro passo na revolução operária é a elevação do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia pela luta.

O proletariado usará a sua dominação política para arrancar a pouco e pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção na mão do Estado [...] (MARX E ENGELS, 1997).

Numa espécie de acordo para enfraquecer a força que a burguesia imprimia sobre o trabalho proletariado e o desenvolvimento capitalista, elencaram no Manifesto as dez medidas de intervenção, embora fosse dado ao Estado um poder déspota, no direito de propriedade e nas relações de produção burguesas. A

³³ Corroboramos a ideia de Andrade (2013): “os burgueses eram os capitalistas, comerciantes, banqueiros, lojistas, alguns industriais, alguns proprietários de terras, e escalões menores de poder político [...] que acreditavam na empresa privada competitiva, na tecnologia, na ciência e na razão como fatores de progresso, em alguns governos representativos e liberdades e direitos civis, desde que compatíveis com as leis, feitas por eles e com o tipo de ordem que mantivesse os pobres no seu lugar. Acreditavam numa certa modalidade de religião, principalmente para suas mulheres e filhas e também para os pobres [...]”

educação, como décima medida, insurgia como necessário ser “pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma hodierna. Unificação da educação com a produção material, etc” (MARX e ENGELS, 1997, p.15).

Eis aí o propósito de tratarmos os documentos norteadores da educação no Brasil como instrumentos da prática discursiva legal, elaborados para a prática social ao longo dos tempos. Por meio do aparato linguístico-discursivo, esses documentos sempre carregaram uma gama de informações que sugerem mudanças sociais. Essa sugestão interpretativa vem elucidar propósitos políticos que vêm sendo estruturados desde que a escola foi pensada para o público geral e de forma gratuita.

Trazendo esse debate de ‘Estado que tutela’ para o contexto brasileiro, podemos notar como a educação no Brasil veio se desenvolvendo e se tornando oriente para a sociedade, especificamente no que tange ao papel da educação social (escolar). É possível observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), já que a mesma é respaldada pelas práticas discursivas advindas da DUDH, o quão se tornou concreto o documento que daria à educação pública no Brasil os rumos sugeridos ao que se almejava como documento oficial de sujeição às pretensões do Estado.

Diferente do que Marx e Engels pensaram sobre uma educação social humanizadora, as políticas internacionais, ao longo da história, foram dando ritmo à educação conforme a necessidade de adequá-la ao mercado de trabalho.

Dessa forma, o Brasil chegou à LDB/96 que, amparada nas propostas de mudanças previstas na Constituição de 1988, anunciava implicações diretas na organização da educação. Tais mudanças demandaram, concomitantemente, em um processo de descentralização das funções do Estado, acabando por transferir maior compromisso à comunidade escolar, assim como uma maior participação do setor privado nas pautas de discussão, conforme previsto no TÍTULO I, parágrafo dois, da LDB – “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

No entanto, para que chegássemos às devidas compreensões sobre a LDB recorreremos à sua primeira versão. Tendo sido citada pela primeira vez na Constituição de 1934, sua primeira versão só foi promulgada em 1961 (LDB

4024/61), cujos princípios constitucionais atendiam às novas demandas do capital industrial que fora implantado no Brasil a partir de 1930. Tais demandas determinaram uma nova organização das (ou para) as estruturas sociais e suas relações conforme as exigências internacionais (OLIVEIRA *et al*, 2010).

Oliveira *et al* (2010) mostram em artigo sobre a LDB/61 que:

As profundas transformações decorrentes das relações de produção e a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram fundamentais novos anseios pela qualificação para o trabalho, do mesmo modo que a oferta de instrução básica à população, pela necessidade do consumo que essa produção requer (OLIVEIRA, *et al*, 2010, p.43).

Essa passagem do texto nos fornece conteúdo histórico-social sobre as mudanças desencadeadas no Brasil. E, conforme ilustram os autores, o Estado sendo o fomentador principal da educação, configurou-a conforme as necessidades que se estabeleciam como primordiais.

Desse recorte podemos considerar que a LDB/61 serviu de combinações ideológicas para a efetivação de mudanças que consolidariam poder ao mercado capital, sob a concessão do Estado. Não obstante, vale ressaltar que:

Essas reformas, sob influências de caráter político-ideológico, assumiram, no campo educacional, características contraditórias, uma vez que o “sistema” de ensino passou a sofrer, de um lado, a pressão popular para sua expansão, que era cada vez mais crescente, por conta das necessidades sociais advindas do desenvolvimento das relações capitalistas. De outro lado, o controle das elites, mantidas ou representadas no poder, que buscavam conter a ação popular, utilizando, principalmente, mecanismos sustentados na legislação do ensino, para manter o ensino eminentemente elitista (OLIVEIRA, *et al*, p. 43).

O que se verifica é que, desde essa época, a educação não se firmou como uma proposta sistêmica em que os interesses pela sua manutenção, desenvolvimento e qualidade estivessem centrados num meio para se atingir objetivos sociais comuns. Essa condução seria possível desde que todos os cidadãos fossem favorecidos com o desenvolvimento e a promoção da aprendizagem e das novas técnicas do trabalho, sem que houvesse a exploração desumana das forças de trabalho e o negligenciamento das necessidades particulares de cada categoria social.

Sob a égide das pretensões prescritas na LDB/61, em 1971 houve uma nova versão, que vigorou até a seguinte promulgação em 1996. Uma questão curiosa que Saviani (2016) pôs em voga quando da aprovação da LDB/96 foi que ela se deu após várias regulamentações que giravam em torno de alterações de artigos da LDB/61³⁴. Entre alterações, aprovações e emendas constitucionais, tivemos uma LDB, em 1996, que correspondeu aos pleitos políticos-capitalistas daquela década.

O que, de fato, a LDB/96 norteou em termos de educação básica foi uma medida orçamentária que regulava a aplicação de recursos já vinculados ao financiamento do ensino fundamental (SAVIANI, 2016, p.87). Nada novo quanto à destinação de novos recursos.

Quanto às questões curriculares, não foram definidas as formas de organização e nem qual teoria deveria fundamentar a prática pedagógica. As referidas sugestões, naquela época, deveriam ser explicitadas nas propostas pedagógicas a serem elaboradas pelos professores, questão que ficou em aberto até que o Conselho de Educação pudesse pôr em prática propostas que atendessem às demandas curriculares.

Diante do que estava previsto na LDB/96 e da suposta autonomia dada às secretarias de educação, estavam implícitas as especulações de como formar o jovem para o mercado de trabalho. Esse assunto que orientou as várias discussões desde a homologação da LDB, tornou o quesito curricular uma das peças-chave para a realização dos projetos de controle de Estado. Traçar planos e estratégias sobre o que o aluno deveria aprender na escola, tornou-se o exercício predileto nas gestões políticas que ora prezam pelo social, ora pelo capital.

Ao longo dos vinte e dois anos de LDB, essa tem sido uma das tarefas mais complicadas de se pôr em prática. O suposto alinhamento entre políticas e currículo escolar nunca foi simples de ser traçado, uma vez que, para a elaboração e execução do currículo escolar, os agentes da política, da economia e da sociedade civil precisariam sintonizar objetivos e ações com os propósitos que tornassem a educação um processo favorável às demandas traçadas para longo prazo.

³⁴ Lei 9.131/95, relativa às atribuições da União e do CNE, Assim como a PEC de nº 14, que financiava o ensino fundamental.

Esse engendramento foi que tornou a educação um dos pilares do processo de transformação da sociedade e, assim, tornaram possíveis as práticas daquilo que se legislou como fundante para a categoria educacional.

Foi no contexto histórico dos anos de 1990 marcados pela modernização da produção e adoção da ideologia neoliberal (Malanchen, 2016) que vimos, após a implantação da LDB, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento que iniciou o norteamento de uma educação orientada por um currículo de base comum.

Na ocasião não se poderia esperar outra coisa senão um currículo escolar que estivesse readequado para um atendimento aos interesses de mercado. Ao contrário da formação específica proposta nas décadas de 1960 e 1970, que tinha como fator preponderante “a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior” (BRASIL, 1999, p.14), na década de 1990, o desafio foi propor para o jovem uma formação geral que atendesse ao “desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de simples exercício de memorização” (BRASIL, 1999, p.14).

Nessa perspectiva, a LDB/96 orientou a reformulação curricular do Ensino Médio. O ensino, com base no currículo e na formação de professores da época, conforme o texto introdutório dos PCN, foi considerado descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações (BRASIL, 1999), e distante da proposta de uma formação geral em que a Escola possibilitasse a integração do aluno ao mundo contemporâneo da cidadania e do trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram para “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999, p.11).

Logo foi possível perceber a consolidação de um planejamento de subordinação da educação aos ditames neoliberais, conforme Oliveira & Duarte (2005) abordam sobre as reformas estruturais no governo Collor:

O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de

competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal. (OLIVIERA E DUARTE, 2005, p.285)

Esse processo de desconstrução a que Oliveira e Duarte se referem corresponde à descaracterização dos pleitos sugeridos como direitos sociais, tais quais a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT-1943), a previdência social e a democratização da educação para todos (1970/1980). Nesse sentido, não podemos esquecer que a Educação estava vinculada à Ordem Social, já destacada da Ordem Econômica, na Constituição de 1988. Esse destaque, assim como a referência de Oliveira e Duarte, nos fizeram compreender como se procedeu o compromisso nacional com a questão dos direitos sociais.

Foi diante dessa representação constitucional que o espaço escolar passou a ser visto como um ambiente ideal para se trabalharem questões de cunho social, orientadas, sutilmente, através de uma proposta de currículo mais 'humano', embora tivesse como finalidade a inserção do aluno ao mundo contemporâneo da cidadania e do trabalho.

Para atender a essa nova proposta de reforma curricular, os PCNS trouxeram como processo de trabalho a sugestão de tornar constante o diálogo "entre os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação" (BRASIL, 1999, p.17).

De certa forma, essa foi a primeira vez que houve um diálogo entre os diversos setores da sociedade para se pensar sobre 'novas' concepções educacionais. Dentre os quesitos de pauta atentamos para a condição do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, cuja oferta se tornara dever do Estado, sendo reiterado pela LDB a sua obrigatoriedade progressiva.

Outra questão que compôs as discussões em torno do 'novo' Ensino Médio foi a possibilidade de construção de sua identidade enquanto nível que caracteriza terminalidade de aprendizagens. Para este nível foi pensado em como os alunos que vinham do Ensino Fundamental poderiam aprimorar os conhecimentos já adquiridos à nova concepção de formação humana. Não esqueçamos que a ideia era "garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania" (BRASIL, 1996, p.7; 1999, p.22), em consoante alinhamento com o desenvolvimento da pessoa como "sujeito em situação de trabalho".

Nessa perspectiva, o Ensino Médio coadunou com a ideologia implementada na nova lei, configurando-se como a parte que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, conforme o Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) não se desvinculando de sua condição orgânica que deve ‘contaminar’ toda a prática educativa escolar.

E dentre as finalidades estabelecidas para se atingir esse ideal, destacamos o da “formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa” (BRASIL, 1999, p.23). Ficamos a pensar como essa finalidade se configuraria como tal, diante das diversidades de ‘projetos individuais’ que se mostravam acintosos na sociedade daquela época e, mesmo assim, ainda eram negados (ou silenciados) na sociedade que se almejava construir.

Como indicativo de apoio e consentimento às reivindicações sociais, assim como o reconhecimento dos Direitos Humanos, os PCN, marcaram a estrutura educacional pela presença discursiva em favor da “afirmação da igualdade e dignidade da pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de discriminação” (BAHIA, 2010, p.92).

Uma proposta que atendia a esse pleito eram as considerações em torno da não discriminação por orientação sexual, assunto que norteou um dos três domínios da ação humana³⁵ que instrumentalizariam o currículo escolar. Esse quesito faria parte de muitas discussões que regulamentariam, futuramente, uma base nacional comum, em atendimento à organicidade prevista na LDB/96, no art.36.

O art. 36 prenunciava que o Ensino Médio destacaria, dentre outros conhecimentos, “o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura” (BRASIL, 1996), o que, de certa forma, nos garante afirmar que implícita a esse destaque, caminhava uma ideologia cuja finalidade era promover uma educação que garantisse às diversidades (sexualidade, caso deste trabalho) o reconhecimento de seu papel enquanto agentes que transformam e são transformados pela sociedade.

Esse indicativo fortalece ainda mais nossos discursos quando recorremos ao art. 3º, inciso IV, que preza como princípio o respeito à liberdade e apreço à

³⁵ *A vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva* são os três domínios elencados pelos PCNS como fundamentais para a integração do homem ao universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (PCNS, 1999, p.33)

tolerância. A proposta foi lançada e coube aos agentes que compunham os conselhos deliberativos, tornar a prática discursiva em viáveis instrumentos para a prática social em contexto escolar.

Em termos gerais, compreendemos que os PCNS foram um dos primeiros instrumentos da prática discursiva da estrutura política que foi posto à prática escolar. Embora tenha se configurado como uma espécie de manual de orientações sobre o novo projeto de Ensino Médio, ainda assim podemos considerá-los, também, como o primeiro instrumento posto à disposição da estrutura educacional para fins de desenvolvimento da mudança social pretendida para as gerações futuras³⁶.

Assim, chegamos à compreensão de que os PCNS levaram para a prática escolar uma proposta de ensino baseada na realidade social, cujo conteúdo abordou sutilmente o que em outras instâncias já vinha sendo elaborado como projeto de lei e ações implementadas.

Citamos como exemplo de projeto de ação o livreto que registrou os fundamentos e princípios do Programa Brasil sem Homofobia, fruto do Plano Plurianual – PPA 2004-2007 - no âmbito do Programa Direitos Humanos. Em 2004 foram publicadas, numa tiragem de apenas 30.000 exemplares, as almeçadas pretensões dos sujeitos que atuaram diretamente nas ações que tinham por finalidade garantir a promoção dos direitos humanos dos LGBT.

Dentre os princípios que validaram os pleitos perante a sociedade, constava:

A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias (CNCD, 2008, p.11)

Reafirmou-se aí a luta pela defesa, pela garantia e promoção dos direitos humanos, inclusos como combate a todas as formas de discriminação e de violência. Para tanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais passou a ser um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. (CNCD, 2004)³⁷.

³⁶ Essa compreensão se dá conforme estudos fundamentados em van Dijk (1992, 2008) e Fairclough (2005, 2016).

³⁷ O Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), criado em outubro de 2001, foi uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para a implementação das recomendações oriundas da

O princípio acima abordado como fundamental para o combate a todas as formas de discriminação e violência aos LGBT pode ser, assim, contemplado no âmbito do Ministério da Educação pelos PCN, circunscritos através dos objetivos para uma nova diretriz de formação humana.

As intencionalidades que motivaram os agentes políticos a desenvolverem tal documento, considerando as temáticas específicas das diversidades, foram claramente abordadas e amparadas no projeto de lei (PL) nº 122/2006³⁸, cuja emenda constitucional de alteração da lei foi aprovada em novembro de 2009. Nesse ínterim, vale atentarmos para o texto da emenda de nº 06/2007, de autoria do Senador Wilson Matos, de solicitação de supressão das expressões “orientação sexual e identidade de gênero”, sob a alegação:

Diferentemente dos conceitos de cor, raça, etnia e sexo, os termos orientação sexual e identidade de gênero sofrem de uma fragilidade conceitual, pois foram impostos sem muita discussão. Falta, certamente, determinação ao conceito. Falta-lhes definição clara, para melhor compreensão do texto legal.

Entendemos que, relativamente às questões de “identidade de gênero”, a carga semântica dos termos inseridos no projeto é bastante ampla e carece de profundidade histórica e cultural. Por essa razão, propomos a supressão dos termos. (CDH, 2006)

Esse primeiro ato de contrariedade ao proposto no PL demandou outras atividades de rejeição³⁹, assim como moções de apoio⁴⁰ ao PL, resultando em

Conferência de Durban. Nesta conferência, o Brasil introduziu o tema da discriminação sobre a orientação sexual em plenária. (BRASIL SEM HOMOFOBIA, SEDH, 2008)

³⁸ Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

³⁹ 21/05/2008 - SF-CAS - Comissão de Assuntos Sociais - Ação: Reunida a Comissão em 15/05/2008, foi apresentado pelo Senador Magno Malta voto em separado pela rejeição do Projeto [...]

⁴⁰ 20/05/2008 - SF-ATA-PLEN - SUBSECRETARIA DE ATA – PLENÁRIO; Ação: A Presidência recebeu as seguintes manifestações de apoio à aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 122, de 2006:

- Ofício nº 125, de 2008, da Câmara Municipal de Várzea Paulista; e
- Carta nº 185, de 2008, do Movimento Nacional de Direitos Humanos - MNDH.[...]
- correspondência encaminhada pelo estudante Fabiano Melo Quirino, assim como Moção de Apoio ao Projeto da parte da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, conforme despacho da Presidência do Senado Federal, em 08/12/2008.
- Moção de Apoio à matéria do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal de Alagoas - SINTUFAL e do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids - Unids Brasil, manifestando apoio à matéria, em 16/06/2009.

arquivamento provisório em 12 de janeiro de 2011, após legislatura da Subsecretaria de Coordenação Legislativa do Senado.

Demandadas novas tramitações, em 12 de maio de 2011 o então senador Magno Malta requereu que fosse feita audiência pública, com entidades da sociedade civil, destacando OAB, CNBB, e Conselhos de Líderes Religiosos Brasileiros, FENASP, Fórum Evangélico Nacional de Ação Social e Política⁴¹, cuja iniciativa resultou no manifesto "Em defesa da liberdade de expressão, religiosa e institucional, da livre manifestação do pensamento e contra a aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 122/2006", em audiência realizada no dia 1º de junho de 2011, assim como no manifesto do Sr. Jorge Vidal, de São João de Meriti - RJ, atestando inconstitucionalidade do PL 122/06.

Em face do arquivamento do PLS 236/2012 que trata da Reforma do Código Penal, o PL 122/06 que tramitava conjuntamente, tornou-se automaticamente arquivado em 17 de maio de 2017.

O PL pode assim ser visto como ação conjunta a iniciativa do CNCD e do Plano Plurianual – PPA 2004-2007, quando do lançamento do Programa Brasil sem Homofobia, no âmbito do Programa Direitos Humanos. Por essa razão nos reportamos a alguns destaques da sua tramitação a fim de elucidar, inclusive, as motivações para que outras instâncias da sociedade tivessem levado as discussões sobre a temática para rumos controversos às propostas anunciadas como necessárias para a sociedade em geral.

Para tanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais passou a ser um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (CNCD, 2004).

Ainda assim, estavam implícitas a esses ideais o propósito de ainda não se tornar efetivo o planejamento de um documento educacional que, em nível nacional, poderia resultar em mudanças sociais. Resultando nisso, colocaria em questão algumas convenções, como as de cunho religioso, por exemplo.

De certo que a ação de poder operada pelas instâncias políticas resultou numa nova discussão sobre o currículo sugerido como base nacional. Os processos

- Ofício 369/2009, da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 06/08/2009

⁴¹ Conforme requerimento nº 69, DE 2011 – CDH.

que demandaram em discussões, reestruturações e práticas serão discutidos na subseção seguinte, garantindo a crítica sobre o exercício do poder político-jurídico na exclusão (ou silenciamento) das temáticas sobre gênero e sexualidade do documento base.

3.3.O EXERCÍCIO DO PODER SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: ELUCIDAÇÕES À GUIA DA ANÁLISE DE NORMAN FAIRCLOUGH e VAN DIJK

O ‘elucidar’, aqui, exercerá o papel significativo de aclarar, porque tornaremos claros e explicativos alguns eventos que tornaram a temática da diversidade de gêneros e de sexualidades na BNCCEM um recurso passível de mudança social e, certamente, por isso, foi extraída deste documento que norteará a educação a partir do ano de 2019.

Consideramos que a BNCCEM concentra, em seu conteúdo, recursos da competência da semântica da narrativa, e recursos da retórica do discurso político. No primeiro caso observamos alguns elementos que influenciaram a estruturação do texto enquanto discurso, particularmente no contexto em que foi produzido, competência que Fowler (1994, p. 119-144) trata por estrutura extra e significados extras, conforme enunciado seguinte:

A estrutura do discurso, distinta da estrutura mais limitada do texto, reflecte (sic) todo o processo complexo da interacção (sic) das pessoas umas com as outras em situação da vida real e no interior da organização em sociedade (FOWLER, 1994, p.121).

Neste caso específico, atentaremos para o que Fowler sinalizou como processo de paralelismo e equivalência, ambos para demarcar intencionalmente do texto o pretendido para a sociedade. Conforme Fowler (1994, p. 126), “o meio de comunicação torna-se mais importante do que o significado”, traduzindo a nossa percepção cognitiva sobre as formas pelas quais a BNCCEM é comunicada, ou amplamente divulgada, ao invés de ser exposto o pretendido pelas classes dominantes.

O segundo recurso, o da retórica do discurso político, se faz presente nas marcas que evidenciam, ou realçam suas características no documento que veio de onde veio num contexto social que demandou em mudanças sociais. O ato de bem

argumentar por via do texto escrito possibilita ao leitor uma série de eventos paradigmáticos, dos quais insurgem os efeitos cognitivos de interpretação e ação.

Por ambos os aspectos, elucidamos percursos de intencionalidades implícitas de uma nova formação social, pautada em novas formas de desigualdade – legítimas desigualdades (VAN DIJK, 2008).

Por esta razão, na presente subseção, tratamos de poder e do abuso de poder, ambos situados nos contextos de domínios discursivos. Conforme elucidações dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), o exercício de controle e reprodução discursiva das ‘elites simbólicas’⁴² proporcionam mudanças sociais, já que elas têm acesso privilegiado aos discursos públicos.

Ao reportarmo-nos aos Estudos Críticos do Discurso (ECD), recorreremos aos estudos de van Dijk (1992; 2008). Segundo ele, “abuso de poder é o uso *ilegítimo* do poder” (VAN DIJK, 2008, p.29) e esse viés de análise nos leva ‘rapidamente’ a uma das bases da análise social e política. Mais adiante tratamos dessa especificidade, atentando para a noção normativa de legitimidade no exercício do poder, ou, claro, do abuso (legítimo) de poder.

De mesma consideração, ao elucidarmos a Análise Crítica do Discurso (ACD) como método de pesquisa, estamos, também, coadunando com as abordagens de Fairclough (2016), ou desenvolvendo “maneiras de fazer análise de discurso”, conforme pondera van Dijk (2008, p.12). Como sugere Fairclough (2016, p.19-20), a tentativa aqui foi desenvolver uma análise com elementos sociais e elementos da linguística, a fim de denunciarmos como o nosso objeto de estudo – BNCCEM – pressupõe mudança social.

As duas propostas são complementares e atendem às nossas expectativas críticas sobre as normas que legitimam documentos postos à prática social. Neste processo de condensação de convenções podemos também perceber os critérios, ou os padrões, que legitimam o poder (e o abuso de poder) dos sujeitos que desenvolvem as comunicações de dominação (ou práticas discursivas de dominação), seja pela manipulação, doutrinação ou, simplesmente, pela desinformação.

⁴² Conforme van Dijk (2008): a mídia, governos, agências estatais, a polícia, médicos, professores, etc. assim como alguns papéis sociais (também simbólicos e transitórios) auferidos aos pais. A esse respeito será dado maior enfoque na seção 3.3.2 deste trabalho.

Já, no que tange ao exercício do poder sobre a educação para as diversidades, alertamos que três fenômenos específicos se intercalam: o poder político (legitimado), a educação (enquanto estrutura que promove mudança social), e as diversidades, que neste caso, direcionaremos para as de sexualidade (enquanto gênero da orientação humana)

Tratar de discurso, poder e mudança social em documentos que norteiam a educação é focar propriedades específicas do discurso, associadas com a reprodução do poder social que grupos simbolicamente dominantes detém para fins específicos (VAN DIJK, 2008).

Esse trabalho não se dá de forma simples e nem autônoma. Já que estamos interessadas no estudo e análise crítica de fenômenos sociais específicos presentes em objetos de aplicação social específicos, vale lembrar que o papel que o discurso de comunicação exerce sobre esses fenômenos pode desenvolver e/ou ratificar perfis de 'dominação' ou "abuso de poder social por um grupo social", conforme atenção sugerida por van Dijk (2008, p.15). De semelhante acepção, conforme Fairclough (2016, p.257-258), o poder instituído tendencia mudança social para fins específicos, cuja 'tecnologização' discursiva sugere uma intervenção consciente nas práticas discursivas e, por essa razão, hegemonomizam estruturas discursivas.

A tecnologização discursiva a que nos referimos pode ser percebida nos recursos estilísticos da fala e da escrita, estando amparados na retórica discursiva ou na cândida fluidez. No entanto, não esqueçamos que em ambas as articulações preside a tecnologização de significados extras para estruturas extras, cujas funções comunicativas são pretendidas, ou forjadas para fins específicos.

Dadas as referidas considerações sobre os aportes teóricos que nos orientarão elucidar sobre a exclusão da temática das diversidades de gênero e sexo da BNCCEM, seguem os eventos que nos fizeram compreender como se opera o poder – ou uso ilegítimo do poder – no setor educacional, sobretudo no documento que norteará a construção dos currículos do Ensino Médio em todo o Brasil.

3.3.1. Da educação para as diversidades

Educar para as diversidades é educar indivíduos para o conhecimento dos diversos fenômenos que formam a sociedade e, de mesmo valor, também educa indivíduos para a (trans) formação social. Nessa perspectiva, respaldadas nos princípios fundamentais da DUDH⁴³, assim como na Constituição Federativa do Brasil⁴⁴, compreendemos que educar para a diversidade corresponde ao desenvolvimento de medidas propostas como progressivas ao respeito à humanidade⁴⁵. Determinada medida reestabelece o direito à liberdade e à individualidade do ser humano, com vistas na educação e no ensino.

Sob essas condições, não podemos deixar de informar que a educação pode ser compreendida pelos cidadãos como um processo de poder que intercala interpretações mais amplas e informações mais restritas (VAN DIJK, 1992). Para tanto, vimos nos métodos de leitura e interpretação de textos a respeito das várias temáticas sociais utilizadas na escola de hoje como sendo apropriados para uma iniciação à formação mais crítica, construtiva e humanizadora. Auxiliar pessoas a exercitar suas construções cognitivas sobre o que é de valor amplo, embora ainda se tenha informações restritas (ou forjadas para fins específicos), é possibilitar o livre exercício da expressão, tornando claro nesse entremeio o ato responsivo do ser.

Como formar cidadãos críticos sem auxiliá-los a pensar textos (orais e escritos) conforme os contextos históricos, os sujeitos envolvidos na prática e os pressupostos de/para suas construções e veiculações? Pensar a respeito talvez nos oportunize compreender os motivos pelos quais toda estrutura educacional⁴⁶ está sendo questionada e posta a debate no que tange aos seus valores imateriais por pessoas que representam outras estruturas sociais.

⁴³ Ver no Preâmbulo do acordo entre os Estados signatários: o “respeito universal e efectivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais” - DUDH (1948).

⁴⁴ Conforme preza um dos Princípios Fundamentais da Constituição Brasileira (1988): “a dignidade da pessoa humana”.

⁴⁵ Tomamos como referência o PL 122/06.

⁴⁶ A esse respeito ver Magalhães (2001) e Fairclough (2016). Ambos retomam as considerações a respeito da relação dialética entre discurso e estrutura social, com base em Foucault.

Em todo caso, educar é pressuposto para compreensão de informações, da mesma forma que é estratégia para mudanças discursivas com fins específicos. Educar não se processa *in vácuo*, não é ahistórico, não é desprezioso.

Nesse ponto, educar conscientemente por via de pressupostos reais (de fato e de informação) e de cognição sobre as diversidades, ratifica a necessidade de se combaterem, por exemplo, o sexismo ou o machismo, a homofobia e o racismo⁴⁷, formas legítimas de desigualdade social (VAN DIJK, 1992; 2008). Tais condutas podem ser abordadas como desvios ao que se espera como igualdade de todos perante a lei e, assim, se faça da escola um espaço onde se desenvolvam, de forma consciente, o conhecimento e o respeito às diversidades.

Essas considerações atenuam nossas percepções sobre a naturalização dos papéis sociais estabelecidos para homens e para mulheres, condições que desqualificam a condição primeira da DUDH, na qual está acordado que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (DUDH, 1948). De semelhante perspectiva está previsto na Constituição brasileira de 1988, especificamente no que se refere aos direitos e deveres individuais e coletivos, figurado no artigo 5º do parágrafo 1º, que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações.

O ato de educar conscientemente por via dos pressupostos reais e de cognição possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a formação humana autônoma e crítica, ambas competências a serem desenvolvidas, conforme proposta da BNCCEM.

Na prática, hegemonomizam-se convenções adversas a teorias jurídicas, como por exemplo, o fato de desestruturas de ordem familiar estarem diretamente relacionadas à ausência da mulher em casa (porque trabalha). Esse exemplo Van Dijk (2008) consideraria como um campo importante do “poder simbólico” de influência e doutrinação. Até porque aquilo que nos parece ser um simples comercial, entrevista, dado estatístico ou texto literário sobre convenções sociais específicas, posto à dinâmica social, na verdade é uma passagem tendenciosa de ideologização.

⁴⁷ Ações de políticas públicas, conforme publicação da lei de nº 11.340/2006 (Maria da Penha), Lei de nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), e PL 122/06 (criminalização da homofobia), voltadas para a sociedade e pouco instrumentalizada na administração pública.

De semelhante ação, esses mesmos grupos simbólicos não reconhecem como direito individual (ou direito da pessoa) as múltiplas orientações sexuais que compõem a sociedade contemporânea. Não reconhecendo essa diversidade, não se torna interessante disseminar a sua cultura, o seu *ethos*, e assim sendo, a sociedade enquanto ‘organismo’ vivo tem sua evolução (ou mudança) humanizadora negada nos documentos que a norteiam enquanto nação.

No entanto, o ato de educar pode ‘driblar’ essas pressuposições simbólicas e torná-las em *formas ilegítimas de poder*, assumindo o convencimento reverso, o da ideologização praticada pelo seu significado ambivalente.

3.3.2. Do exercício do poder sobre a educação

Em todas as esferas da vida humana existem mudanças, de modo a alterar ou sugerir novas formas de relacionamentos entre os seres humanos. Nesse processo de mudanças e relacionamentos surgem novos valores na mesma proporção que se negam outros. Podemos compreender esses eventos como consequência da própria natureza humana, o que não quer dizer, necessariamente, que tudo ocorre conforme demanda a própria essência. No trabalho desenvolvido pelo homem, por exemplo, há uma finalidade objetiva que não é um evento natural, cuja tendência é dar continuidade a formação de uma estrutura social⁴⁸.

Neste caso, a educação, que ocupa lugar na esfera do trabalho imaterial, pode ser compreendida como uma estrutura que orienta (ou norteia) relacionamentos decorrentes de mudanças no interior de sua própria esfera, ainda que inserida em vários outros contextos da estrutura social. Para fins mais objetivos, na prática educacional, muitas ações tomadas entre os setores que se inter-relacionam acabam sugerindo novos rumos, influenciando diretamente no trabalho docente.

Em princípio, basta entender que nenhuma iniciativa legislativa é autônoma, ou seja, nenhuma delas é promovida à revelia de outras demandas de governo. Cabe a nós refletirmos sobre os propósitos implícitos nos atos que orientam a educação ou, simplesmente, não a considerarmos como um dos eixos que

⁴⁸ Inspirado em Agnes Heller (2016), capítulo “Valor e História”.

compõem a sociedade. Conforme problematizou Heller, qual seria “a origem da aparência de uma finalidade objetiva”? (HELLER, 2016, p. 14). No nosso caso específico, qual seria a finalidade, então, das aparências de bom projeto contidas na BNCCEM? Tais reflexões nos conduzem a considerar que a educação é esfera que promove mudança social e, por isso mesmo, espaço de luta por poder.

Para todos os efeitos, a análise do exercício do poder sobre a educação envolve questões que desempenham algum tipo de papel na mudança da mentalidade das pessoas. E desempenhando mudança de mentalidade, desempenha ‘controle da mente’ (VAN DIJK, 2008) que, em termos gerais, nos convoca a compreender especificidades da fala e da escrita, do conhecimento pessoal e social do objeto analisado, ideologias implícitas, dentre outras compreensões. Esse pressuposto envolve, de certa forma, o conceito de contexto que van Dijk (2008) reelaborou a partir de uma perspectiva cognitiva.

Consideramos relevante abordar o fato de que o controle da mente é indireto e difuso na sociedade. Nesse ponto van Dijk (2008) assegura que o “controle da mente também significa controle indireto de ação” (VAN DIJK, 2008, p.18), uma intencional consequência do discurso que gera novos discursos, ambos compatíveis com os interesses das elites simbólicas. Essa passa a ser uma reprodução branda de poder através do discurso.

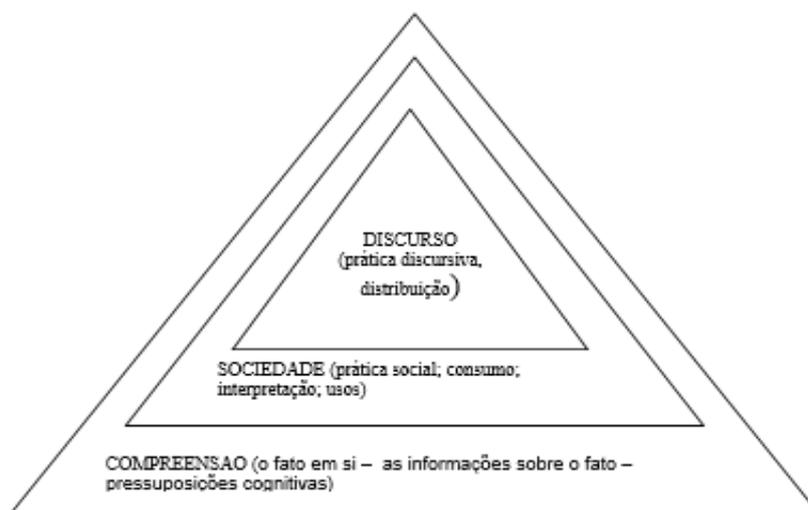
Van Dijk (2008) considera como elites simbólicas a mídia, governos, agências estatais, polícia, médicos, professores, etc. assim como alguns papéis sociais, tais como os dos pais. Todos esses representam algum tipo de poder e reproduzem discursos de poder. Neste caso, o poder conferido a cada uma dessas posições sociais influencia mentes que, por sua vez, tem no discurso o meio de controle.

Após conhecermos alguns processos que demandam controle e poder, consideramos válido abordar a questão do uso *ilegítimo* do poder, uma expressão de abuso de poder que em van Dijk (2008) vimos como consequência do controle que determinados grupos simbólicos exercem sobre outros grupos. No processo que se desenvolve entre essas formas de poder, legitimadas por instâncias político-jurídicas, o abuso só se torna visível quando observamos, interpretamos e interpelamos membros e discursos postos à dinâmica social e que representam estruturas sociais.

Para o nosso trabalho, o ‘poder simbólico’ que o Estado e suas instituições exercem sobre a população por meio da legitimação do discurso de exclusão representa muito mais que exercício de poder, representa o exercício ilegítimo do poder (VAN DIJK, 2008; FAIRCLOUGH, 2016). No aparato discursivo eleito para a nossa pesquisa (BNCCEM), o exercício ilegítimo do poder ainda pode ser percebido pelas formas brandas de silenciamento, ou de negação, ou de negligenciamento aos fatos da realidade, ao óbvio.

Esse evento requer que tenhamos conhecimento cognitivo social sobre o que medeia a sociedade e o discurso. Neste caso, van Dijk sugere que estudemos os problemas sociais em termos do triângulo ‘discurso-cognição-sociedade’. Para uma melhor compreensão do conceito proposto por van Dijk (2008), desenvolvemos um esquema:

FIGURA 1. Triângulo de conceitos em três dimensões.



Fonte: elaborado pelas autoras com base em ‘Discurso e poder’ (VAN DIJK, 2008).

Estão inseridos nesse modelo:

1. o objeto de estudo em seu meio de produção e veículo de distribuição, conforme ilustrado como DISCURSO (prática discursiva, distribuição). Sugere van Dijk, que a análise deva começar pelas macroestruturas semânticas (significados globais), depois pelas microestruturas semânticas, ou significados locais (as escolhas lexicais

e sintáticas); ambas as sugestões exercem papéis que demarcarão as intencionalidades propostas pelos produtores do texto;

2. a sociedade para a qual será distribuído o texto, conforme ilustrado como SOCIEDADE (prática social; consumo; interpretação; usos). Nos processos de interação entre o texto e as estruturas sociais podemos demarcar os sentidos e os usos que serão desenvolvidos na prática cotidiana conforme sugere o texto.

3. os efeitos de cognição. Conforme van Dijk (1992; 2008), “compreender envolve não somente o processo e interpretação das informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas” (VAN DIJK, 1992, p.15), o que sugere compreender que muito da interpretação de textos pode partir do nosso nível de pressuposição da conjuntura (o fato em si – as informações sobre o fato – pressuposições cognitivas).

Os conceitos de contexto e de ideologia implícitos nos processos de interação entre o discurso e a sociedade só terão suas validades comprovadas se a intenção de controle for objetivada. Os controles dos detalhes discursivos (signos linguísticos) e interacionais da produção do discurso público, garantem influência de ‘humores’ e ‘mentes’. Por essa via, pode-se “mostrar como macroestruturas sociais são relacionadas com as estruturas do discurso público e, finalmente, como essas podem influenciar as mentes do público geral” (VAN DIJK, 2008, p.25).

Embora não haja uma ligação direta entre esses termos, ainda assim podemos compreendê-los como interdependentes nos processos que influenciam discursos e práticas sociais. Para tal fim, a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história e a cultura, são dimensões das ciências humanas que, fundamentalmente, dialogam e se complementam nos processos de pesquisas sociais, o que pode muito corroborar os ECD.

Diante dessas pressuposições, explicamos que ao tratarmos a educação como estrutura que exerce ‘poder simbólico’, estamos ratificando o valor das suas funções sociais ou recursos específicos (van Dijk, 2008). No entanto, o que vem a ser legitimado socialmente pela estrutura política é que esse espaço atua como disseminador de ideologias, propostas apresentadas como ordens a serem seguidas.

Para desestabilizar o exercício social de humanização e a criticidade da estrutura educacional, agentes com poder político tornam questionáveis as funcionalidades da educação, inviabilizando o seu fazer educativo.

Nessa 'luta' de poder, simbologia e legitimação envolvendo estruturas e instâncias, sobressai-se (legitimamente) aquele que detém o poder do discurso público.

Para este caso específico, o poder geralmente é usado pela estrutura política para propósitos de ilegitimidade, de abuso que, salvaguardada pelos 'propósitos neutros ou positivos'⁴⁹ que a estrutura escolar exerce na sociedade, abusa dessas relações de poder para distribuir desigualdades sociais (VAN DIJK, 2008).

3.3.3. Discurso e mudança social

Fairclough (2016) introduz em seu livro "Discurso e mudança social" que há muito tempo já se poderia ter feito uma síntese sobre os trabalhos da linguística e dos estudos da linguagem com o pensamento social e político⁵⁰ no propósito de se desenvolver uma teoria social da linguagem mais adequada. No entanto, ele ressalva que alguns fatores contribuíram para esse distanciamento. Questões pragmáticas e paradigmáticas *de* e *entre* as ciências.

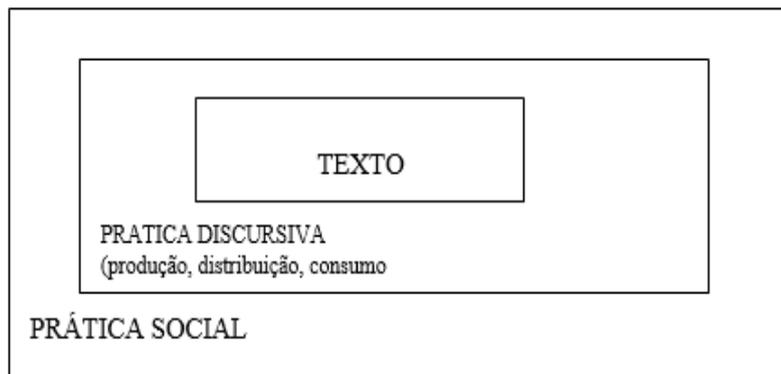
Considerando a necessária interlocução entre os trabalhos dessas ciências, Fairclough (2016) tenta reunir em seu trabalho a análise linguística e a teoria social, centrando um "sentido mais socioteórico de 'discurso' como sentido de 'texto e interação' na análise de discurso orientada linguisticamente" (FAIRCLOUGH, 2016, p.22).

Nessa perspectiva, Fairclough (2016) elaborou uma análise de discurso tridimensional (texto - prática discursiva - prática social), conforme ilustração abaixo:

⁴⁹ Segundo van Dijk (2008, p.27), os ECD pressupõem um discernimento especial das estruturas sociais quanto às suas funções ou recursos específicos, para daí examinar o 'abuso' de poder.

⁵⁰ Trabalhos que trazem, por exemplo, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Michel Foucault, Jürgen Harbermas e Anthony Giddens, além de linguistas e analistas de discurso.

FIGURA 2. Concepção tridimensional do discurso.



FONTE: FAIRCLOUGH, 2016, p. 105

Essa concepção tridimensional envolve três tradições analíticas indispensáveis na análise do discurso:

1. a análise textual e linguística (na interseção das especificidades micro e macroestruturais), que no esquema acima aparece como TEXTO ;
2. a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais que produzem e distribuem ‘esse texto’ para o consumo, que no esquema aparece como PRÁTICA DISCURSIVA;
3. “a análise interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos do senso comum partilhados” (FAIRCLOUGH, 2016, p.104), que no esquema acima aparece como PRÁTICA SOCIAL.

Por esse esquema tecemos uma análise sobre as representações discursivas de poder simbólico⁵¹ ideologizadas na BNCCEM.

As razões que justificam a exclusão do signo linguístico ‘orientação sexual’ do texto da BNCCEM não se tornaram explícitas a todas as esferas sociais. Sabendo disso, as pressuposições que validam a nossa interpretação correspondem às dimensões propostas por van Dijk (fig.1, p.81). Com esse propósito, no desenvolvimento de nosso esquema, vislumbramos acionar os componentes que, hodiernamente, correspondem às estruturas sociais no Brasil (política e religião), considerando o ‘poder simbólico’ que cada um deles exerce dentro do organograma

⁵¹ O poder ‘simbólico’ aqui é conferido às instancias (ou estruturas macroestruturais) que operam conjuntamente no desenvolvimento e disseminação de pressupostos de informações e estratégias discursivas para ‘novos’ fins ideológicos, a saber: política, judiciário, religião, família (VAN DIJK, 1992; 2008; FAIRCLOUGH, 2016)

que rege a prática social. Dessa forma podemos identificar os papéis específicos de cada representação no processo que, segundo Fairclough (2016), demanda em mudança social.

Na próxima seção desenvolveremos a análise crítica dos discursos sob as perspectivas acima mencionadas considerando como instrumentos a BNCCEM/2017-2018, amparada pela Lei 13.415 de fevereiro de 2017, anteriormente anunciada pelo governo de Michel Temer em Medida Provisória (MP) nº 746 de 23 de outubro de 2016. Em contrapartida faremos uma análise comparativa com a proposta que estava em andamento no governo antecessor.

Duas questões norteiam essa atividade:

Primeiro, os indícios (do campo linguístico-semântico) que identificam, mesmo que implicitamente, a 'presença' (poder simbólico) de representações da macroestrutura social no discurso proposto na versão da BNCCEM (2017-2018);

Segundo, como que determinados signos linguísticos (mantidos, excluídos ou substituídos) podem demandar em mudança social.

Assim, entre o poder, os direitos e as pressuposições de mudança social implícitos na BNCCEM, os discursos, em seus aspectos micro e macrosociais (ou estruturais), serão o nosso objeto de análise.

4. PRESSUPOSTOS DE INTERPRETAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA BNCCEM

Nesta seção, iniciamos a análise da BNCC, especificamente a do Ensino Médio, no propósito de apresentá-la como um instrumento de aplicação social que carrega no seu texto elementos da macro e da microsemântica em que estão sugeridas mudanças sociais.

A BNCCEM teve aprovação do conselho pleno do CNE em 4 de dezembro de 2018 e, no mesmo mês foi homologada pelo MEC. Diante deste fato, informamos sobre algumas questões da macroestrutura política que favoreceram as discussões em torno de um currículo de base nacional desde a década de 1990, assim como as etapas de sua elaboração. Nos pressupostos de análise discutimos, inclusive, sobre algumas situações que contribuíram para a inclusão (e, na sequência, exclusão) da temática das relações de gênero e das sexualidades na parte diversificada da base curricular, proposta já anunciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998.

No intuito de comprovar como esse documento sugere mudança social, traçamos, em subseções separadas, um comparativo entre o que tínhamos como proposta para o desenvolvimento da BNCCEM até o ano de 2016, e o que temos disponível enquanto BNCCEM em 2018.

Diante das múltiplas possibilidades de análise, tomamos como quesito referencial alguns elementos da microsemântica textual que, inseridos no corpo do texto, podem revelar, implicitamente, os papéis específicos dos ‘poderes simbólicos’ na construção do documento que tem caráter normativo.

Inicialmente, tomamos o proposto TEXTO / DISCURSO (BNCC) - (estrutura política, estrutura jurídica, Lobby do mercado), apresentado no organograma de figura 2 (seção 3.3.3, p. 84), com referência teórico-metodológica em Fairclough (2016). Propomos dar ênfase às questões macrosemânticas que justificam o texto como instrumento de aplicação social.

Na sequência, fizemos uma interseção dos eventos sócio-políticos que validaram a BNCCEM como diretriz para a educação básica com o discurso *em si* inserido no documento. Essa pressuposição colaborou com a proposta de analisarmos, na última seção, alguns signos linguísticos (de campo microsemântico)

que convencionaram a prática discursiva entre as demais instâncias, as mesmas responsáveis em levar ao público alvo as suas pressuposições de mudança.

Temos consciência de que a BNCCEM pode não gerar a mudança social pressuposta em seu texto. Apresentamos esse adendo para ratificar o fundamento da história no desenvolvimento e evolução da humanidade, condição histórica que, conforme Bloch (2001, p.55), apresenta-se como a “ciência dos homens [...], dos homens, no tempo”, e reiterada por Heller (2016, p.15) como “a irreversibilidade dos acontecimentos sociais”. Essa retomada de referencial nos serve para compreender e validar o quanto a História tem de ser compreendida como a ‘real’ substância da sociedade. Os homens, conforme suas necessidades, farão do seu tempo cronológico e histórico a substância de e para a sua evolução.

As mudanças pretendidas nem sempre ocorrem como o previsto. E é com isso que contamos: com a consciência e a força de luta contra os que detém o poder para fins de desigualdades.

4.1 QUESTÕES MACROESTRUTURAS

Algumas questões que se referem à macroestrutura política, especificamente, já vêm sendo discutidas ao longo deste trabalho. Para que a nossa apresentação não seja considerada prolixa e evasiva, a partir desta seção daremos atenção aos pressupostos que se relacionam diretamente com as primeiras orientações legais em torno da BNCCEM. Assim, tomando como referência os marcos dispostos na tabela abaixo, iniciamos análise sobre os propósitos políticos advindos desde a década de 1990 em tornar real um currículo de base nacional.

TABELA 1: Marcos legais que embasam a BNCC para o Ensino Médio

MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A BNCC
<p>Constituição Federal Art. 210º - Ano: 1988</p> <p>Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum (...)</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases – Ano: 1996</p> <p>Art. 26º - Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter BASE NACIONAL COMUM, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais – 1997-2013</p> <p>Art. 14º - Define BASE NACIONAL COMUM como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico (...)</p>
<p>Plano Nacional de Educação - 2014 http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 - Metas 5, 6 e 7</p> <p>Estabelecida como estratégia para o cumprimento das metas 5, 6 e 7</p>

FONTE: Desenvolvido pelas autoras, com base da CRFB, LDB, DCNs e PNE.

A ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a promulgação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade onde sejam “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 entanto, o que compete ao Ensino Médio, na Constituição está prevista apenas a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, art.208, inc.II, 1988) que, até então, não era da competência dos Estados, e sim dos municípios.

Somente com a promulgação da LDB/96 que o Ensino Médio foi inserido no contexto da Educação Básica. Para atender a esse novo perfil, a Lei nº 9.394/96 determina no art. 26 a construção de um currículo de base nacional para todo o seguimento, desde que seja contemplada uma “parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, art.26). Ademais, não deixou de trazer a dimensão de preparação para o trabalho.

Algumas pressuposições nos fizeram entender os motivos de a LDB/1996, assim como os PCN/1998 elencarem como fundamental trazer no currículo de base a dimensão de preparação para o trabalho e, inseridos nesse propósito, a inclusão da temática das diversidades culturais (etnia, gênero, sexualidade...). Faremos uma exposição de dois pressupostos de análise.

Primeiramente, daremos enfoque ao fator político-econômico que diz respeito à era técnico-industrial na qual o Brasil estava inserido como um forte proponente comercial desde a década de 1980. Na década de 1990, período no qual se discutia um novo projeto de educação pautado na extensão do ensino básico com a inserção do Ensino Médio, o país teve como presidentes Fernando Collor de Mello⁵² e Fernando Henrique Cardoso⁵³, ambos responsáveis pela inserção da política neoliberal no Brasil (ANTUNES, 2005).

Os dois presidentes mencionados contribuíram para a institucionalização da educação pública nacional, tecendo, legalmente, o perfil paterno que o Estado assumiria ao assinarem o compromisso de tornar a educação um direito de todos.

Na ocasião se tornava necessária a discussão sobre as bases do sistema educacional, conforme previstos na Constituição de 1988:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para 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. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1988, art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

Antes, porém, haveria de ser redefinido o papel da União na organização da educação nacional (SAVIANI, 2016, p.10-18), o que ficou estabelecido na Lei n. 9.131 /95:

O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem (BRASIL, Art. 6º)

⁵² Eleito em 1989 pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e deposto por impeachment em 1992.

⁵³ Eleito em 1994 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e reeleito em 1998.

Como parte da reorganização educacional, foi preciso regulamentar um órgão com funções normativas, deliberativas e de atividade permanente que correspondesse às demandas das duas Câmaras: a da Educação Básica (CEB) e a da Educação Superior (CES), de forma que cada uma pudesse decidir em “[...] caráter terminal sobre os assuntos de sua competência que só serão submetidos à apreciação do Conselho Pleno em grau de recurso” (SAVIANI, 2016, p.11). De forma que essa regulamentação se tornasse objetiva, foi criado, ainda na gestão de FHC, o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵⁴ em lugar do extinto Conselho Federal de Educação (CFE).

Apesar de terem sido definidas responsabilidades e regulamentadas funções específicas de cada setor, ainda assim não havia uma norma de cooperação para dar continuidade, por exemplo, aos programas voltados para a elevação da qualidade da educação, problemas que existiam em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização do ensino público e gratuito.

Em razão da regulamentação da Lei 9.131/95, ficou estabelecido que a União Federativa contaria com “a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem” (BRASIL, 1995 art. 6º § 1º). Sendo assim, ao CNE coube articular o Plano Nacional de Educação (PNE), levando em consideração que “se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa” (BRASIL, 2014, p. 9).

Em princípio, as metas expostas no PNE não deixaram explícitas as preocupações correspondentes aos currículos escolares, já que esse quesito, em particular, se apresentava passível de revisões. De acordo com a nossa interpretação, as metas de orientações apresentadas no PNE significaram que era preciso ajustar o segmento educacional ‘às normas da casa’, ou vice-versa, e a questão curricular, embora não tenha sido citada como uma das prioridades específicas, se fez compreender nas entrelinhas que versaram as metas 5, 6 e 7, assim compiladas e resumidas:

⁵⁴ Em conformidade a Saviani (2016), vale ressaltar aqui que para a composição do CNE o presidente da República é quem indica os membros, considerando que parte desses deve ser indicado pelas entidades nacionais da sociedade civil ligadas às áreas de atuação das referidas câmaras.

Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade que dizem respeito à alfabetização de todas as crianças, a educação em tempo integral e a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014, metas 5, 6 e 7)

Considerando que a Lei n. 9.131/95⁵⁵ estabeleceu as funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao CNE, ficou claro que foi à Câmara da Educação Básica que competia fazer o alinhamento das diretrizes curriculares, de efeito deliberativo. E é justamente isso que nos interessa.

Embora à CEB tenha sido dada a função de tomar as decisões relativas às diretrizes curriculares, ainda assim a sua atuação se tornava diretamente dependente das políticas públicas desenvolvidas para a prática escolar. No entanto, diante do estudo que nos propusemos realizar, vimos que a relação Estado-Escola, por intermediação da CEB, na gestão de oito anos de FHC ainda não se configurava como uma proposta que apresentava algum tipo de subordinação do Ensino Básico às demandas neoliberais que se configuravam àquela época, a não ser, controlar de forma superficial os quesitos considerados pelo governo como valor ínfimo, aos quais compreendemos como sendo os conteúdos curriculares.

O que se apresentou como predominante nesse governo, nos oferecendo considerações relevantes no âmbito do sistema educacional e que pode ter influenciado nas questões curriculares da ocasião, foi o decreto 2.306/97. O mesmo refere-se diretamente ao Ensino Superior, conferindo as formas mantenedoras para as instituições privadas (assim como a sua legalização), a carga horária disposta para ensino e pesquisa, dentre outras especificidades. Sobretudo, esse decreto abriu 'brecha' para que se admitissem as instituições com fins lucrativos, ou seja, particulares.

Podemos considerar que a consequência deste decreto para a educação básica foi a evidente proposta do governo neoliberal de FHC em direcionar o sistema educacional (neste caso, ainda o particular) à realidade do mercado, o que pode ter demandado ainda no aumento de abertura de escolas de Ensino Básico. O primeiro passo da longa trajetória que ainda estaria por vir foi dado neste contexto político.

⁵⁵ Embora a lei seja do ano de 1995, ela traz em seu escopo, alterando a Lei 4.024/61, a regulamentação de alguns parágrafos e incisos dos artigos 6, 8 e 9 da LDB/96, nos quais já priorizavam os papéis do MEC em matéria de educação. Antes, porém, era função da União. A LDB foi homologada em 1996 constando de leis aprovadas anteriormente.

Para que uma política neoliberal fosse implantada no país, haveria de se tornar na prática a educação para o mercado de trabalho. Embora a LDB/96 tivesse dado as orientações legais sobre o sistema educacional, ainda assim não pudemos perceber uma delimitação contundente que conseguisse surtir os efeitos que a Lei poderia demandar. Diante dessa realidade, o país precisava apresentar uma nova compreensão sobre o papel da escola no contexto que se configurava.

Uma segunda pressuposição que nos fez entender os motivos de a LDB/96, assim como os PCN/98, elencarem como fundamental trazer no currículo de base uma dimensão de preparação para o trabalho, condiz com a realidade educacional da década de 1990 através da qual se percebia resquícios de uma formação básica descontextualizada sócio politicamente.

Essa formação descontextualizada, a qual o governo se referia, provinha do fato de o Ensino Médio ser, até então, um nível de formação para os jovens que se dedicavam exclusivamente aos estudos superiores. A ideia de repensar o Ensino Médio tomando como ponto de partida o currículo, garantiria para os próximos anos um maior quantitativo de jovens que, supostamente, estariam aptos a relacionar os estudos com o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram desenvolvidas para constar de conteúdos que estivessem diretamente relacionados às ambições juvenis de melhores condições de vida e empregabilidade. Para tanto, vislumbrou-se nas DCNEM atender à demanda de um Ensino Médio que partisse da realidade de jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho, os quais aspiravam por melhoria salarial e social, no entanto precisavam “dominar habilidades que *permitissem* assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação” (Brasil, 1999, p.91).

Na prática, o governo não tinha como garantir que esse objetivo fosse alcançado, em contrapartida jovens e adultos que não puderam prosseguir nos estudos anos antes, tiveram a oportunidade de fazer parte das estatísticas sobre o crescimento de quase 100% nas matrículas do nível médio entre os anos de 1985 a 1994, conforme ilustrado na tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – ENSINO MÉDIO: MATRÍCULA E TAXA DE CRESCIMENTO
BRASIL 1985 a 1994

Brasil	Ano		Taxa de Crescimento
	1985	1994	
Total	3.016.138	5.073.307	68,2
Norte	128.874	313.283	143,1
Nordeste	695.342	1.018.575	46,5
Sudeste	1.493.980	2.594.514	73,7
Sul	491.617	795.324	61,8
Centro Oeste	206.325	351.611	70,4

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Nesse quantitativo constavam os grupos socialmente excluídos do mapa da educação – a exemplo, os economicamente pobres e geralmente negros, indicador de mesma alínea da desigualdade social por sexo:

[...] de modo geral, a taxa de frequência líquida para as mulheres foi superior à apresentada para os homens (44,5% contra 35,6% no ensino médio e 11,3% contra 8,3% no ensino superior). Os desequilíbrios de gênero, nesse caso, pesam contra os homens, pois eles, mais do que as mulheres, acabam abandonando a escola para tentar entrar no mercado de trabalho (BRASIL, 2004, p. 25-26).

Reiteramos que, conforme levantamento do IBGE, até o ano de 2002 “os jovens de cor branca de 15 a 17 anos no ensino médio apresentaram quase o dobro da frequência dos de cor preta e parda” (BRASIL, 2004, p. 26).

Atentando para esse fato específico, o Ensino Médio foi proposto sob a concepção de uma formação geral capaz de dialogar com as novas tecnologias e trabalho, sobretudo era preciso serem observadas as questões de cunho social, considerando as diversidades que a compunha. Nem tudo era apenas econômico, era humanitário, e nessa perspectiva compreendemos que alguns fatores socioeconômicos contribuíam para que a sociedade brasileira, até então, se mantivesse alheia às realidades que a punha no patamar da desigualdade.

Como forma de sanar as adversidades que se apresentavam nessa década, o governo propôs um projeto em que todos se sentissem amparados nos eixos que ligavam a educação e o trabalho. O Ensino Médio, apresentado pelos fundamentos estéticos, políticos e éticos, estava sendo organizado sob três perspectivas: sensibilidade, igualdade e identidade (BRASIL, 1999), cujo ponto de partida era o

reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania.

A política de igualdade incorporada aos PCN visava preparar os jovens para a vida civil, de forma que se expressasse a busca pela equidade em todos os benefícios sociais (BRASIL, PCN, 1999, p.107-114). Essa proposta formal pretendia combater ‘todas as formas de preconceito e discriminação’ em concordância ao previsto na DUDH e ratificado nos termos da Constituição brasileira: respeito ao Estado de Direito.

Diante desses argumentos, ficou expressivo que a política de igualdade se tornava, ela mesma, conteúdo de ensino. Assim, quando em quaisquer das disciplinas estivessem presentes os temas sobre os direitos da pessoa humana, a política de igualdade adentraria os espaços escolares na promoção dos atos e práticas que favorecessem democraticamente o respeito e a união. Neste caso, foi imprescindível também a:

[...] implementação de políticas públicas, as quais possibilitaram que as questões como as sexualidades, os gêneros, a diversidade, os direitos humanos, a violência e a discriminação aos grupos sociais minoritários – lésbicas, gays, bissexuais, as travestis e os/as transexuais (LGBT), mulheres, negros/as, indígenas, entre outros – estivessem presentes na escola (COSTA; CORPES; LAPA, 2016, p. 89)

Consideramos que essas temáticas inseridas nos PCN podem ter sido tomadas como um ato de subordinação nacional à inserção das “quatro premissas apontadas pela UNESCO⁵⁶ como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 33). No entanto compreendemos que para que metas⁵⁷ de crescimento fossem alcançadas, era de extrema necessidade um olhar atencioso para a diversidade social que compunha o Brasil.

Essas premissas norteavam uma educação para as relações humanas como forma de desenvolver o convívio de todos, entre todos, ainda que diferentes. Mas a questão discorrida era de como formar esse humano mais sociável em seus relacionamentos e na sua formação enquanto sujeito autônomo, sem que tivesse

⁵⁶ Sobre esse aspecto ver relatório de Jacques Delors apresentado para a UNESCO no início do século XXI.

⁵⁷ Ver Metas do PNE/2014, específicas para a educação - ainda que atreladas à macroestrutura política – e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Relatório nacional de acompanhamento – Ipea/2004.

como um dos pilares para a construção do saber sistematizado o conhecimento necessário sobre sua história, sobre as relações entre os homens dos tempos passados, sobre os motivos e/ou consequências de sermos e estarmos diante do que os documentos apontam como ‘conflitos sociais’.

Nesse ponto particular, Heller (2016) corrobora nossa crítica ao considerar que “o valor total de uma estrutura social pode diminuir, ainda que aumente o conteúdo axiológico de uma de suas esferas” (HELLER, 2016, p. 23). A essa menção faz-se saber do humano que se pretendia formar e através da valorização de quais princípios, a fim de desenvolver os valores a serem tomados como essenciais no seio da sociedade. Implícitas ao que demandava o documento da UNESCO, estavam as orientações de como promover políticas neoliberais aliadas à educação, um dos eixos que compunham a totalidade social.

Bem verdade, sabemos, as discussões em torno de um Ensino Médio contextualizado com o mundo do trabalho inseriram a diversidade social a fim de compor um repertório que, naquele contexto, representavam uma visão política neoliberal, cuja necessidade maior era aumentar o quantitativo de força de trabalho disponível. Diante das pressuposições que nos fizeram compreender, a partir da LDB/96, assim como os PCN/98 as possíveis menções ao currículo, ainda assim notamos que pouco foi dinamizado para uma efetiva prática social em contexto escolar.

A fim de alinharmos melhor a nossa perspectiva, na próxima subseção tratamos sobre as práticas discursivas que regulamentaram a BNCCEM enquanto documento orientador para os currículos escolares, nos quais há de ser inserido o tema das diversidades, mesmo sob o silenciamento (ou exclusão) de termos específicos ao gênero e à sexualidade.

4.1.1. Interpretação das práticas discursivas das instâncias governamentais acerca da temática da diversidade sexual na composição do texto preliminar da BNCC

Tecidas as considerações que nos fizeram compreender a política da LDB e dos PCNS, assim como as orientações gerais para o PNE, eis que elencamos discutir a temática gêneros e sexualidade na BNCC como ferramentas de orientação

para uma educação mais inclusiva e que atendesse às demandas sugeridas pela Constituição brasileira.

Conforme configurados, os referidos documentos trouxeram, desde a década de 1990, como prática discursiva dos setores educacionais, as temáticas gêneros e sexualidade humana, apresentando como extensão dos valores e culturas da prática social, como previsto na LDB: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, & 2º, título I), assim como o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, IV, & 3º, Título II).

Considerados enquanto textos para consumo social, tanto a LDB, quanto os PCNS carregam, em seus conteúdos, as metas que estruturaram o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵⁸ e, por conseguinte, sugeriram meios para que o currículo fosse desenvolvido como eixo estruturante da educação básica. Esse engendramento entra em concordância ao que Fairclough (2016) considera como tradição macrossociológica, tecendo um alinhamento entre o que se produziu como ‘texto’ para consumo social e o que se desenvolvia como interpretação de senso comum.

Ajustadas as atribuições de cada órgão da União Federativa, cujas funções específicas relacionavam o crescimento social à elevação do nível de alfabetização e escolarização das várias classes sociais que compõem o Brasil, era preciso aprimorar os currículos junto à Secretaria da Educação Básica, sobretudo propor uma base curricular que possibilitasse as discussões sobre as diversidades de todos os gêneros da sociedade.

Desde que a BNCC começou a fazer parte dos planos⁵⁹ educacionais, a questão gêneros sexuais e sexualidade tornaram-se um desafio para todas as instâncias que compõem a estrutura educacional. Pensando nisso, consideraremos relevante para as discussões nesta seção as ações governamentais sugeridas como orientações para a prática social a partir de 2004, ano em que o Programa “Brasil sem Homofobia” foi desenvolvido “com o objetivo de promover a cidadania e os

⁵⁸ O PNE foi elaborado conforme discussões na CONAE 2010, as quais foram aprimoradas na interação com o Congresso Nacional.

⁵⁹ Consideramos relevante informar, conforme discutido ao longo deste trabalho, que o planejamento para uma base curricular foi sugerido desde a LDB/96, embora outras demandas tiveram que ser replanejadas até que se chegasse às discussões específicas sobre a BNCC a partir do ano de 2014.

Direitos Humanos à população LGBT a partir de equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação”⁶⁰.

As referidas temáticas se tomaram relevantes na estrutura política, assim como as especificidades oriundas de estudos e pesquisas ao longo da história, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. Uma das primeiras medidas do governo foi dar mais espaço à defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no País, sob responsabilidade da pasta ministerial dos Direitos Humanos.

O então empossado Presidente da República sustentou, nos seus dois mandatos, a defesa de políticas públicas educacionais voltadas para a discussão das relações de gênero e diversidade sexual. Para tornar as medidas efetivas, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁶¹ com o objetivo de articular “programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (BRASIL, 2004, p. 1).

Nesse contexto, foi criado, em 2004, o Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, cujo conteúdo versa sobre:

[...] demandas históricas do movimento LGBT, além de parcerias com ONGs e universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão. Sob a responsabilidade da SDH, contou com o apoio do Ministério da Saúde e do Programa Nacional de AIDS, principal *lócus* de articulação do movimento LGBT com a referida secretaria. (VIANNA, 2015, p. 9)

Embora o então presidente tivesse dado prioridade a uma educação mais inclusiva, considerando que entre os seus dois mandatos ficaram registrados um total de vinte e quatro projetos/ações⁶² sobre a questão da diversidade cultural⁶³

⁶⁰ Texto retirado do site <http://www.pt.org.br/com-lula-e-dilma-direitos-lgbt-conquistam-resultados-ineditos/>

⁶¹ Com nova denominação em 2011 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁶² Dentre esses vinte e quatro, interessa-nos citar o **Programa Ética e Cidadania em 2004** (Parceria SEB – MEC/Sedh), cujo objetivo foi a Criação de fóruns de ética e cidadania em escolas públicas, abordando temas como inclusão social e discriminação; **Programa Educação para a Diversidade e Cidadania em 2005** (SECAD), cujo objetivo era dar apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero; **Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual 2005-2006** (SECAD), para a Formação de Professores: Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial.

(MOEHLECKE, 2009), ainda assim não tivemos um trabalho que direcionasse demandas específicas para o currículo da Educação Básica. No entanto, a iniciativa de manter as temáticas gêneros e sexualidade no nível estrutural dos Ministérios corroborou, de certa forma, a ideia de chegar à prática profissional conhecimentos mais amplos a respeito dos movimentos LGBT, cujo objetivo geral era levar a público a consciência de luta pelo combate a todas as formas de violência contra a referida população.

Vale lembrar que trouxemos na seção anterior uma breve explanação sobre o papel da União na gestão presidencial de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso como eixo para compreensão das competências e ações da “estrutura política” voltadas para a educação básica. Na gestão presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, à União competiu tomar as medidas referentes à educação nacional, especificamente na criação do ProUni⁶⁴ (Lei n. 11.096/05) e sua regulamentação (Decreto n. 5493/05). Ademais, conforme Saviani (2016):

A criação do ProUni, embora constitua uma inovação, não se opõe à orientação anterior. Ao contrário, a reforça, pois, uma das diretrizes básicas do Governo FHC era exatamente ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas para reduzir o déficit de estudantes de nível superior no Brasil (SAVIANI, 2016, p. 20-21).

Essa postura adotada pelo então presidente acerca da relação educação-trabalho, inserida na tendência neoliberal mundial, constata as considerações que Antunes (2005) teceu sobre o Partido dos Trabalhadores (PT) ao completar o seu ciclo de luta até chegar ao poder: “de partido de esquerda *contra a ordem* foi, pouco a pouco, metamorfoseando-se em partido *dentro da ordem*” (ANTUNES, 2005, p. 165).

O ProUni foi uma boa política social, embora tivesse dado continuidade à proposta neoliberal de FHC em oportunizar bases mais sólidas ao mercado particular da educação. O perfil que entrava em cena era o de uma nova ordem que se encaixava nos moldes do passado, e isso foi atenuando ainda mais a concepção de uma educação que preparava o jovem para o mercado de trabalho, visto que a

⁶³ Como marcos normativos, há a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução n.1, de 17/6/2004), o Decreto n. 5.296/04 referente ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência, e o Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

⁶⁴ Programa de concessão de bolsas de estudos para que alunos possam cursar o ensino superior em instituições particulares (SAVIANI, 2016).

qualidade do Ensino Básico público estava se adequando à ordem e à institucionalidade (ANTUNES, 2005).

Por questões de prioridade, vimos que não há necessidade de nos determos a uma explanação mais detalhada sobre as iniciativas correspondentes à gestão de Lula, visto que nosso foco é a base curricular para o Ensino Médio e, neste período, não houve uma evolução quanto às discussões pertinentes a BNCC. Ao contrário, as bases que poderiam dar sustentação a uma ideologia de educação mais inclusiva já estavam sendo construídas sob a tutoria capitalista.

Assim, em função do que já vinha sendo pleiteado como direitos humanos individuais e coletivos, em 2014 (gestão presidencial de Dilma Rousseff) iniciou-se a discussão por uma base curricular que propusesse a todo o território nacional o desenvolvimento de uma educação para que os jovens estivessem aptos a lidar com a diversidade cultural que o Brasil apresentava.

Consideramos relevante situar a pauta de discussões sobre a BNCC no contexto de uma configuração de Educação que se instaurava no Brasil desde 2006 e muito se assemelha à *cultura de auditoria*, conforme denominou Taubman (2009, apud FREITAS, 2012) ao se reportar aos reformadores empresariais⁶⁵ americanos no setor educacional. Em suas palavras:

[...] cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle. (TAUBMAN, 2009, p. 108, apud FREITAS, p. 382)

Certamente foi essa a ideia que retroalimentou as ações iniciadas na década de 1990 pelo então presidente FHC quando redefiniu o papel da União na organização da educação nacional (Lei n. 9.131 /95) para fins de avaliação e qualidade do ensino no Brasil, assim como a reelaboração de medidas que possibilitavam a inclusão/expansão social⁶⁶ na educação básica e superior na década de 2000, com o então presidente Lula.

⁶⁵ Segundo Freitas (2012) esse movimento tem seu início a partir dos anos de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk*7 (National Commission on Excellence in Education, 1983).

⁶⁶ Vide Programas SEB/MEC/Sedh/SECAD em conformidade com a Lei n. 10639/03, Decreto n. 5296/04, Decreto n. 5626/05, Lei n. 11.096/05.

A regulamentação de um sistema educacional cuja qualidade é medida sob a lógica da administração e auditoria empresarial, ratificam a pressuposição de que a BNCC poderia responder às questões previstas no PNE⁶⁷, nas quais estão sinalizados os indícios que “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100). Nessa perspectiva Ball ainda nos orienta que “A essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política” (BALL, 2001, p. 101), levantando, hipoteticamente, algumas questões do contexto econômico e político:

[...] se, no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna. Além disto, perdem também estes Estados Nação individuais a sua autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supra-nacionais? Existe a possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre a sua nação! (BALL, 2001, p. 101)

No Brasil, os subsídios que comprovam questões como as mencionadas por Ball (2001) e Taubman (apud FREITAS, 2009) sustentam as razões de um currículo de base nacional, cuja necessidade está amparada numa ideologia diretamente relacionada às iniciativas tomadas desde a década de 1990. As iniciativas devem corresponder, gradativamente, às demandas do mercado de trabalho, desde que fique explícito a todos os setores que compõem a estrutura social que a contribuição com o projeto é responsabilidade de todos.

Essa lógica discursiva da inclusão e parceria social foi amplamente divulgada na primeira fase de consulta pública para a construção da BNCC:

Agora é a vez da sociedade – melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e docentes, mas também da sociedade como um todo. Para construirmos a melhor Base possível, será necessária a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens. Aguardamos a discussão para, depois, podermos encaminhar ao CNE uma versão segunda, para que se norteie o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa

⁶⁷ Sobre essas metas ver: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

sociedade. Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! Estamos construindo o futuro do Brasil. (BRASIL, 2015, texto de apresentação)

Ainda nesse sentido, vimos que Freitas (2012) também abordou em seu artigo que o *Todos pela Educação*⁶⁸ foi o movimento semelhante aos reformadores empresariais, não deixando de citar que a presidência do Conselho de Governança estava sob a responsabilidade do megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, e também assessor da então presidenta Dilma na coordenadoria da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade. Dentre as observações apontadas acerca da composição técnica do *Todos pela Educação*, Freitas nos informa sobre as coalisões que passaram a interferir diretamente na forma de pensar a Educação.

Sob a crítica de que a Educação brasileira foi inserida na lógica das modificações empresariais de produção, Freitas (2012) dispôs do termo *neotecnicismo* para denominar as três categorias que se instauravam como condições pilares da educação contemporânea: *responsabilização, meritocracia e privatização*. Essas categorias ratificam o que Mészáros (2008) vinha defendendo no início dos anos 2000 ao propor que seria necessário romper com a lógica do capital se quiséssemos criar uma alternativa para a educação, e alertou que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema capital é uma *contradição em termos*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

Diante dessa consideração, a lógica do *neotecnicismo* disposta por Freitas (2012) tem uma estreita relação com a lógica apresentada por Mészáros (2008). Dispor da responsabilização do indivíduo pelo seu merecimento de ser ou não recompensado pelo sistema, coaduna com a ideia da perpetuação do domínio do capital sobre os anseios sociais de evolução. Ou seja, o mérito compensa quando se pensa a Educação na perspectiva competitiva, independente das condições (des) favoráveis aos concorrentes. Sugerir uma reforma da Educação sob pilares do ponto

⁶⁸ Conforme objetivos do movimento, o Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e suprapartidária, fundada em 2006, que tem como missão impulsionar a qualidade e a equidade da educação básica no Brasil (Todos pela Educação in: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>)

de vista do capital é o mesmo que torná-la incorrigível sob a ótica da transformação social.

Por essa razão, o capitalismo como o propulsor da ideologia neoliberal, postula na educação a igualdade de oportunidades e não de resultados, cuja diferença entre as pessoas se dá pelo esforço pessoal – conceito da meritocracia.

E é a partir daqui que podemos concentrar as nossas discussões sobre a BNCC, especificamente a do Ensino Médio. Idealizando para além do que os neoliberais requeriam para o setor educacional, o Partido dos Trabalhadores, na gestão da Presidenta Dilma Rousseff, tentou resolver essa complexa relação - oportunidade/resultado - baseando a proposta de reforma educacional no alinhamento entre o conceito de auditoria e responsabilização social.

Conforme compreendemos, em um dos objetivos do documento que orientava o trabalho de consulta pública para a construção da BNCC em 2016, havia a proposição para que a formação do aluno perpassasse a auto responsabilização:

Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos.⁶⁹

Além disso, as práticas discursivas levadas aos setores executivos propunham objetivos que tornavam a construção de uma base curricular numa espécie de resposta-solução aos anseios da sociedade, propostas que no documento estavam dispostas como práticas responsivas aos partícipes que corroboram o fazer docente:

Esses direitos fundamentais, que a escola deve contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica – estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar – dispuserem de condições para: o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura como realização prazerosa; a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação. Essas condições se efetivam numa escola que seja ambiente de vivência e produção cultural, de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua

⁶⁹Extraído de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua?ac= TODOS>, acesso em 16/10/2015.

comunidade, como protagonista social e cultural. (BRASIL, 2015, p. 10)

Nessa perspectiva, o sistema educacional, sob a responsabilidade do MEC, auxiliado pela Secretaria de Educação Básica e em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), iniciou as discussões da BNCC para a educação básica.

Numa espécie de adendo às políticas públicas de igualdade de oportunidades iniciadas na gestão de Lula, a BNCC estava surgindo como uma forma de limitar a reforma educacional às pretensões do capitalismo, embora entoada pelos critérios de responsabilização individual e coletiva, o que legitima a ideologia da meritocracia como solução para a falta de qualidade no ensino-aprendizagem:

O objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes [...] capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possa [...] identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária. (BRASIL, 2015)⁷⁰.

Assim, o “viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p.1). Por esse viés a escola se tornou em espaço assistencialista sob novas concepções de Ensino Básico, ainda que se adequando à ordem e à institucionalidade.

Recorremos ao contexto político que gerenciou a pauta de discussões da BNCC⁷¹, com vistas na proposta de oferta de um currículo que apresentasse temáticas diversificadas. Após essa iniciativa do governo de Dilma Rousseff, em

⁷⁰ Trecho retirado de documento desenvolvido para consulta pública em 2015, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua?ac= TODOS>

⁷¹Em conformidade com a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. DOU de 18/06/2015 (nº 114, Seção 1, pág. 16).

2016 foi iniciado o processo de consulta pública para a construção da segunda versão da Base Curricular.

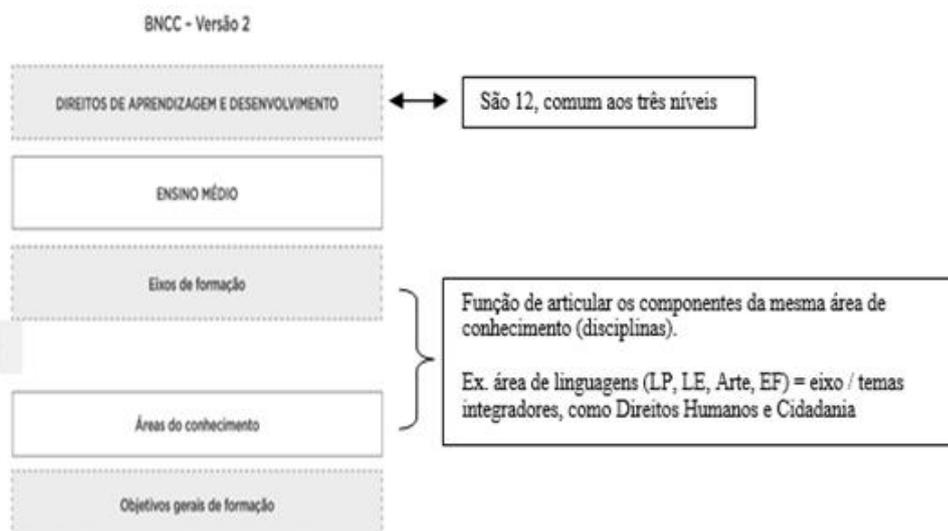
Inserido nesse contexto, as discussões que já vinham sendo desenvolvidas pelo MEC/Sedh/SECADI enquanto iniciativas da estrutura política e em parceria com os movimentos sociais, foram adicionadas ao texto preliminar da BNCC/2015. Conforme os princípios orientadores, a temática gênero e sexualidade pode ser levada a discussão pública e inserida no documento no âmbito contextual de dois dos doze direitos de aprendizagens, a saber:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico (BRASIL, 2015, p. 9).

Considerando que a temática gênero e sexualidade perpassa o campo *afetivo e social* – em observância à promoção do respeito ao outro e à não discriminação por gênero ou sexualidade (trecho 1), assim como eixo de aperfeiçoamento da autonomia e responsabilidade social (trecho 2) – ela pode ser mencionada na perspectiva dos temas integradores⁷² como parte diversificada (ou tema transversal) da base, conforme ilustração abaixo:

⁷²Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagens de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas. (BRASIL, 2015, p. 14)

Figura 3: ESTRUTURA BNCC – VERSÃO 2



Fonte: BNCC (BRASIL, 2015). Compilado pelas autoras.

Na parte diversificada estavam inseridos os temas transversais, cujos objetivos de aprendizagens perpassavam a necessidade de construção dos conhecimentos e experiências de integração com as várias dimensões do domínio humano. Nesse propósito, buscamos identificar em quais componentes curriculares haveria de ser abordado a temática gênero e sexualidade.

Neste caso, encontramos indícios para uma discussão mais específica na área de Linguagens, cujo primeiro objetivo sugere:

Interagir em debates que envolvam a coletividade e a discussão dos interesses relativos à cidadania e à pluralidade, de modo a desenvolver, gradativamente, a atuação crítica nos processos de construção da realidade social. (BRASIL, 2015, p. 36)

Para o componente curricular Língua Portuguesa – área de Linguagens – há cinco eixos, os quais dizem respeito a práticas e a conhecimentos de linguagem. São eles: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística. No documento preliminar (2015) ainda são sugeridos como práticas de linguagem os campos de atuação⁷³, dentre os quais o de práticas político-cidadãs possibilita o trabalho sobre as várias formas de expressão e comunicação da nossa temática (gênero sexual e

⁷³ São seis os campos de atuação para a prática de linguagem: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, prática político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, práticas do mundo do trabalho (BRASIL, 2015, p. 41-42)

sexualidade), que, neste caso, corresponde ao campo exposto como temas que ‘impactam a cidadania e o exercício de direitos’ (BRASIL, 2015):

- práticas político-cidadãs – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. (BRASIL, 2015, p. 42)

E com mais precisão, vimos a abordagem da temática no componente curricular de Artes, ainda na área de Linguagens, identificado como objetivo transversal:

[...] espera-se que o estudante possa:

conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades. (BRASIL, 2015, p. 107)

Além do mais, foi na área de Ciências Humanas que encontramos uma abordagem mais ampla sobre as situações de vida e existência humana no tocante à valorização dos direitos humanos, cujo campo cognitivo incide:

[...] nos estudos da existência humana e das investigações sobre a vida de forma a problematizar as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, a sociedade nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos (...). Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência. (BRASIL, 2015, p. 257)

Nesse contexto, os objetivos para o Ensino Médio permitem ainda que a temática gênero e sexualidade ‘atravesse’ os componentes curriculares obrigatórios Sociologia e Filosofia, instigando potencialidade na formação integral do ser humano nos/entre grupos sociais. Embora a abordagem temática não tenha sido registrada com os signos linguísticos ‘gênero e sexualidade’, os contextos objetivos da área ativaram o nosso campo cognitivo para a compreensão desse eixo, quando nos objetivos gerais foram elencados:

Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações. (BRASIL, 2015, . 259)

Apontadas as nossas percepções quanto à abordagem da temática gênero e sexualidade (ou eixo, ou campo formativo) no texto preliminar da BNCC, tendo-o em vista como resultado das práticas discursivas das instâncias governamentais, seguimos relatando como se desenvolveu a BNCCEM no contexto político que se instaurou a partir do ano de 2016.

Diferentemente das etapas da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II⁷⁴, o Ensino Médio se adequou à emergência da MP 746/16, tramitada no segundo semestre de 2016, logo após a deposição da Presidenta eleita Dilma Rousseff⁷⁵, sobre a qual a “imprensa registra a disputa de autoridade e legitimidade entre os poderes estatais, manifestações de rua, a luta contra a corrupção e os conceitos e procedimentos políticos e jurídicos sobre o [referido] impeachment” (BECKER *et al*, 2016, p. 98)

Conforme publicado no Portal da Câmara dos Deputados⁷⁶,

Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada.

A etapa da BNCC para o Ensino Médio passou por essa tramitação “legal” atípica, dada a instrumentalização da MP pelo imperativo de poder conferido ao ‘presidente’ Michel Temer. Becker *et al* (2016) registraram que o Brasil vivenciou

⁷⁴ Ambas as etapas passaram por consultas públicas de setembro/2015 a março/2016 e seminários estaduais, tendo sido apresentadas à população duas versões, dentre as quais foram consideradas as contribuições de profissionais da educação em competente atividade nas esferas pública (Municípios, Estados e o Distrito Federal), privada e ONG inseridas nos contextos educacionais.

⁷⁵ A esse respeito vale a leitura do artigo MANIFESTAÇÕES E VOTOS AO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF NA PRIMEIRA PÁGINA DE JORNAIS BRASILEIROS, in: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/736>

⁷⁶ A esse respeito ver em: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>

[...] uma das mais complexas crises políticas demarcada pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), reeleita em 2014 com mandato até 2018 e destituída em 31/8/16 pelo Senado Federal. Esta crise tem sido sustentada por tentáculos que insinuam uma nova ordem política, econômica e jurídica que atinge a sociedade. (BECKER *et al*, 2016, p. 98)

Na ocasião estavam em curso as discussões acerca da BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental I e II, com poucas contribuições para a etapa do Ensino Médio⁷⁷. Nesse aspecto, corroboramos à referência informando que em decorrência do processo de impeachment, a Educação passou a ser vista como um dos pilares para a ‘nova ordem política’ e, conseqüentemente, base estrutural para a formação articulada das novas formas e forças de trabalho.

Em audiência pública na Comissão de Relações Exteriores, em setembro de 2016⁷⁸, o Diretor da Organização Mundial do Comércio (OMC), Roberto Azevedo, referiu-se à Educação como “setor essencial para proteger a economia” e, segundo ele, “o sistema educacional é responsável em preparar a força de trabalho para o século XXI, para a Indústria do serviço, de forma a interagir com máquinas e softwares”, o que coaduna com o ideal capitalista de formar (ou preparar) alunos, na base divergente das classes sociais, em forças de trabalho.

Por vias discursivas de semelhante acepção foi planejada e forjada a identidade para o Ensino Médio, traduzindo, segundo Saviani e Duarte (2012), o outro perfil da contradição que marca a história da educação escolar: “o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.2).

A Lei 13.415/17⁷⁹, sancionada após o período estabelecido na MP, previu mudanças como flexibilização curricular, ampliação da carga horária e formação técnica dentro da grade do Ensino Médio, alterações ratificadas na LDB, assim como na CLT, ao permitir aberturas contratuais intermitentes a profissionais de notório

⁷⁷ O texto preliminar da BNCC para consulta pública e o PNE, ambos respaldados na Constituição de 1988 e na Lei 9.394/96-LDB, são os documentos que deram início às orientações curriculares para o segmento do Ensino Médio.

⁷⁸ Vídeo completo disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/RELACOES-EXTERIORES/537033.html>

⁷⁹ Publicação oficial disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

saber nos espaços escolares e serviços de radiodifusão (instituições que ofertam cursos de EAD) para os cursos técnicos/integrais (ver especificidades na tabela 3, abaixo). Mas nada disso foi levado a debate público, nem sequer foi considerado que reformas na educação são complexas e exigem muito debate.

Vejamos algumas especificidades sugeridas na Lei LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 – A Lei do Ensino Médio:

TABELA 3 – a respeito da Lei 13.415/2017

Leis:	Como era:	O que alterou:
<p>Lei 9.394/96 – LDB</p> <p>* referente ao Art. 1º</p> <p>O art. 24. (carga horária para os estudantes)</p> <p>* Art. 2º</p> <p>O art. 26 (currículo)</p> <p>*Art. 3º da <u>Lei nº 9.394/96</u> (Ensino Médio)</p>	<p>I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p> <p>* Não havia na LDB/96, foi sugerido na MP 746/16: Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.</p> <p>-----</p> <p>Art. 26. (Na LDB/96) Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. <u>(Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)</u></p> <p>Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016 § 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.</p> <p><u>Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016</u> § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.</p> <p>-----</p>	<p>I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas <u>para o ensino fundamental e para o ensino médio</u>, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p> <p>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, <u>devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.</u></p> <p>-----</p> <p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.</p> <p>§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.</p> <p>§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.</p> <p>-----</p> <p>Passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:</p> <p><u>*Art. 35-A.</u> A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p> <p>§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório</p>

<p>Art. 4º (currículo e itinerários formativos)</p>		<p>nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.</p> <p>§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p> <p>§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p> <p>§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.</p> <p>§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p> <p>§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:</p> <p>I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."</p> <p>-----</p> <p><u>Art. 36.</u> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e <u>por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares</u>, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p><u>I</u> - línguas e suas tecnologias; <u>II</u> - matemática e suas tecnologias; <u>III</u> - ciências da natureza e suas tecnologias; <u>IV</u> - ciências humanas e sociais aplicadas; <u>V</u> - formação técnica e profissional.</p> <p>§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p>
<p>Lei 11.494/17 – LDB/UNIÃO</p>		<p>Art. 9º O caput do art. 10 da <u>Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007</u> passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:</p> <p>XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>Sobre a formação técnica à distância, via programas de radiodifusão:</p> <p>Art. 10. O art. 16 do <u>Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967</u>, passa a vigorar com as seguintes alterações:</p> <p>§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.</p> <p>§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.</p> <p>§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais."</p> <p>- Esse dispositivo, incluído pela lei nº 13.415, de 2017, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular:</p> <p>§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.</p>
<p>Decreto Lei n. 5452/43 – CLT</p>		<p>Regulamenta a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, especificamente no que se refere ao trabalho intermitente, prestadores de serviço educacional de radiodifusão.</p>
<p>Decreto Lei n. 236/67</p>		<p>Aprova o Decreto sobre as normas para os prestadores de serviço de</p>

- CLT		radiodifusão.
Lei 11.161/05 - revogação		Foi revogada a Lei que tornava o ensino de Língua Espanhola obrigatório para instituir a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, onde a LE é oferta opcional pela Escola, assim como optativa para o aluno(a). obrigatório para a EU e discentes só a Língua Inglesa.

FONTE: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

Conforme exposto no portal da Base⁸⁰, a etapa da BNCC para o Ensino Médio, conforme prerrogativas da Lei n. 13.415/17, pretende:

promover a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. No caso do Ensino Médio, o ensino não vinha atendendo aos anseios e necessidades da juventude. A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21 (Portal da base).

A BNCCEM tornou-se a referência para a elevação da qualidade do ensino, pressuposto demarcado na Lei (vide tabela 3, acima), inicialmente, pela elevação da carga horária para os estudantes. Neste quesito podemos notar que houve uma articulação para unir os propósitos que ainda não haviam sido pensados (conforme pressupostos das gestões de FHC e Lula): o tempo de estudo com a preparação para o mercado de trabalho, ambos configurados sob a mesma orientação curricular. A LDB/1996 também não dispunha de tal especificidade curricular, uma vez que a autonomia houvera sido dada aos Estados e municípios, no contexto de sua homologação.

O currículo foi pensado sob essa perspectiva de educação integral, o que, de certa forma, ratificou a autonomia dos Estados federativos na interferência de composição dos currículos escolares. O processo poderá ser efetivado no momento em que as escolas de ensino médio declararem que não dispõem de determinados profissionais para atuação – seja nos limites das disciplinas das áreas do conhecimento, seja na composição dos currículos articulados aos itinerários formativos (da oferta técnica).

Os Estados, respaldados por lei (vide tabela 3, acima: art. 2º da LDB, com alterações na Lei 13.415/16), não terão o compromisso de assegurar a inserção de

⁸⁰ A respeito dos objetivos, percursos da construção e a BNCC para o Ensino Médio, ver em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>

novos profissionais nos espaços escolares. Por essa razão, faz-se presente, na Lei do ensino médio, a não obrigatoriedade de disciplinas, como Arte e Filosofia – embora sejam abordadas como obrigatórias, as mesmas estão inseridas como transversais, entre os componentes obrigatórios.

A Lei 13.415/16 altera a LDB/1996, regulamentando, dentre outras leis, a CLT que, especificamente, normatiza o trabalho intermitente. Esse indicativo possibilita aos Estados ter o suporte da federação, quanto à contratação de serviços de radiodifusão – em todo caso, o ensino básico terá assistência dos cursos de Educação à Distância (EAD), caso não haja o profissional efetivo, ou, casos à parte, para as unidades escolares de difícil acesso. Além do mais, regulamentar o decreto Lei 5452 (vide tabela 3) na Lei do ensino médio, pode demandar na sucessiva desqualificação do ensino escolar, já que o estabelecido anteriormente na LDB, não será meta oficial.

Já informamos na seção 2.1 deste trabalho sobre a forma com que Marx e Engels, segundo Lombardi (2011), lidaram com a proposta da união instrução-trabalho – a relação do Estado para com as indústrias no século XIX – na tentativa de eliminação da exploração do trabalho, especificamente o infantil, assim como a delimitação dos tempos de trabalho e lazer. Inclusive informamos que ambos os autores do *Manifesto* consideraram possível haver distorções futuras no que tange o acordo entre a política e o trabalho fabril.

Diante disso, a forma com que o tema vem sendo tratado nas várias nações que sofreram influências diretas das revoluções desde o século XIX, condiz com o que vimos hoje, no Brasil, ao apresentarmos como denúncia, a desvalorização da educação face às emergências do Estado e do Capital.

O engendramento tecido entre a educação e o trabalho no Brasil, a partir de 2016, marca o início de um modelo da economia política pautado nas relações de trabalho para a sustentação do capital mundial. Não precisamos buscar informações longínquas para sustentar nosso ponto de vista, basta-nos fazer as leituras de configuração da atual política no Brasil.

Após sancionar a Lei 13.415/17, o presidente Michel Temer, cuja gestão integrou arranjo em torno de uma agenda neoliberal, atendeu às expectativas de setores considerados fortes na casa legislativa: da Indústria e do agronegócio (composição da bancada ruralista).

A CNI (Confederação Nacional da Indústria) teve atendimento a 29 das 36 “propostas para o Brasil sair da crise”⁸¹, conforme apresentou em abertura da agenda prevista para 2016-2018:

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) ouviu empresários e reuniu 36 medidas fundamentais que devem ser implementadas pelo governo federal imediatamente após país solucionar a questão política. As ações passam pelo ajuste fiscal, por reformas na legislação trabalhista e de tributação, pelo aumento das concessões em infraestrutura, por avanços na área de comércio exterior, por melhores condições de crédito para as empresas e pela suspensão de novas obrigações acessórias que aumentam o custo e a burocracia para as empresas. A Confederação reforça que, apenas com a adoção dessas iniciativas, os empresários vão recuperar a confiança e voltar a investir. (CNI, 2016)

Já a ‘bancada ruralista’ teve 13 prioridades atendidas, dentre as 17 solicitadas. Uma delas nos interessa e assim a Revista época divulgou:

Uma das propostas mais criticadas que poderá ser aprovada com o apoio do governo na Câmara, onde tramita em regime de urgência, é a que cria uma Lei Geral do Licenciamento Ambiental. Entre outros pontos, dispensa licenciamento para atividades agrícola, de pecuária extensiva e de silvicultura.⁸² (CNI, 2016)

Nas leituras de entrelinhas, nos preocupou saber que, nesse contexto, a Educação pode ser subjugada, por exemplo, aos interesses da exploração da mão de obra no campo, trabalho análogo ao escravo. Dessa forma, a instrução escolar poderá não ter meios para se consolidar como um caminho de ascensão sociocultural, na mesma medida em que o trabalho poderá ser regido por ‘novas’ formas de contrato (quando houver).

Mas, como isso pode oferecer risco para o setor educacional? A consequente reação do que está previsto na Lei 13.415/17, é de que a educação terá a sua especificidade distorcida, de forma a desenvolver suas atividades instrucionais face às emergências do Estado e do Capital, desqualificando o desenvolvimento do saber histórico e científico. A autonomia formativa para os jovens prevista nos documentos

⁸¹ A esse respeito ver em:

https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/ad/92/ad9242ad-9b8f-4e08-b80e-a8283b6725cd/agenda_para_o_brasil_sair_da_crise_2016_-_2018_final_maio.pdf

⁸² Notícias a esse respeito em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/07/de-olho-em-211-votos-do-agronegocio-temer-avanca-na-agenda-dos-ruralistas.html>

condiz apenas com a formação imediata, no atendimento às demandas sugeridas pela política do mercado de trabalho.

Chamamos atenção para uma das ações fundamentais da agenda proposta pela CNI: garantir a segurança jurídica nas relações de trabalho (terceirização e negociações coletivas). Esta ação recai diretamente sobre a educação, por ser do espaço escolar que emergirão os jovens trabalhadores, os mesmos formados para a 'nova geração de empregados'.

Conforme MP 808/17⁸³, que possibilitaria o contrato de trabalho intermitente, o setor educacional 'seria' atingido pelos dois lados de sua atividade – o profissional, cujos servidores atuariam como instrutores (também por reconhecimento de notório saber) nos cursos de oferta integral, assim como os contratados para servirem via negociação pelas empresas ou instituições de radiodifusão/Educação à Distância-EAD (especialmente para o EJA – vide tabela 3, acima); e o lado dos educandos, que serão formados sob essa perspectiva comercial de sua região – emergente, sem vínculo, sem garantias, técnico-operário.

Independente da tramitação para a reforma trabalhista prevista na MP 808, naquele contexto político iniciou-se o engendramento para o que pode vir a ser consolidado na gestão presidencial de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018⁸⁴. Dentre suas promessas de campanha tivemos a confirmação de uma política que daria sequência efetiva às demandas do governo de Michel Temer.

Dentre as suas promessas, as quais já se encontram pautadas para votação na câmara, estão a Reforma da Previdência, que atingirá diretamente o trabalhador celetista e os aposentados; um aprofundamento da reforma trabalhista aprovada por Temer. A opção entre *ter mais direitos trabalhistas e menos empregos ou menos direitos e mais empregos* foi uma ideia repetida diversas vezes por Bolsonaro durante a campanha eleitoral; Para a Educação, o presidente eleito indicou a proibição da "ideologia de gênero"⁸⁵ nas escolas, a diminuição no percentual de

⁸³ Por ser uma MP tem prazo para análise da comissão mista. Neste caso, a MP 808/17 perdeu a validade, no entanto nos valem dela para desenvolver compreensão no alinhamento entre a mesma e a Lei 13.415/17.

⁸⁴ A esse respeito consultar: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>
<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,relembre-as-propostas-de-campanha-de-jair-bolsonaro,70002574615>

⁸⁵A "ideologia de gênero" é um termo que apareceu nas discussões sobre os Planos de Educação, desde 2014. Trata-se de uma narrativa criada no interior de uma parte conservadora da Igreja Católica e no movimento pró-

vagas para cotas raciais, ampliação do número de escolas militares, inclusão das disciplinas “educação moral e cívica” e “organização social e política brasileira” no currículo escolar, e a educação à distância desde o Ensino Fundamental (alternativa para as áreas rurais).

Pensamos que por essas três vertentes já se possa imaginar como a Lei 13.415/17 seguirá na prática. Embora nenhuma dessas iniciativas do atual governo pareça tecer um vínculo com a Lei e a BNCC para o Ensino Médio (já homologada e em processo de implementação nos Estados), ainda assim se configuram como indícios de/para uma segregação de direitos de aprendizagens. No momento nos atemos à necessidade da tramitação de um MP para se legislar, na emergência, o currículo e a formação docente para o Ensino Médio.

A BNCCEM reflete esquematicamente todos os cenários políticos expostos neste trabalho. No entanto, a sua estrutura discursiva consiste em convencer aqueles que a levarão à prática por meio de estratégias semânticas microestruturais, as mesmas responsáveis pela composição e compreensão da macroestrutura textual. Vejamos, a partir da estrutura e concepções da BNCC para o Ensino Médio, como está sugerido o processo de convencimento social.

4.1.2. Informações técnicas e estruturais da BNCCEM

Lembramos que a BNCCEM, enquanto instrumento posto à dinâmica social, não está apresentada como ‘um documento totalizante, e sim um documento norteador que possibilite aos diferentes sistemas de ensino elaborarem os seus próprios currículos’⁸⁶.

Nesse sentido, cada unidade escolar pública ou particular terá autonomia para desenvolver seus currículos internos, aprofundando, com base teórica e prática, atitudes e valores que os alunos devem resolver, como adaptabilidade, trabalho em equipe e valores éticos.

vida e pró-família [...] (A esse respeito ver em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Existe-%E2%80%9Cideologia-de-g%C3%AAnero%E2%80%9D.pdf>).

⁸⁶ A esse respeito ver notas oficiais em:

<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf>

A proposta para o Ensino Médio tenta expressar o “compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2018, p. 6). Mas, para que a proposta correspondesse às expectativas políticas e sociais foi preciso uma rediscussão dos conteúdos considerados relevantes para o trabalho escolar.

Embora a dinâmica para consultas públicas tenha passado por uma reestruturação tanto de nível técnico, quanto de nível conteudista – ambos regidos pela emergência da Lei 13.415/17 – ainda assim um cronograma foi cumprido sob a orientação do Regimento das Audiências Públicas, neste caso, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.

O CNE realizou essas audiências contando com a participação de órgãos, entidades, associações e especialistas ligados à educação, além do público geral interessado, seguindo um calendário divulgado em maio de 2018⁸⁷:

CALENDÁRIO (1º) DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS
(Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – 2018)

Região Sul	Região Sudeste	Região Nordeste	Região Norte	Região Centro-Oeste
Data: 11 de maio de 2018	Data: 8 de junho de 2018	Data: 5 de julho de 2018	Data: 10 de agosto de 2018	Data: 14 de setembro de 2018
Local: Florianópolis (SC)	Local: São Paulo (SP)	Local: Fortaleza (CE)	Local: Belém (PA)	Local: Brasília (DF)

Fonte: Portal do MEC/2018.

As reuniões anunciadas em calendário não tiveram caráter deliberativo, foram apenas, conforme orientações expostas no portal do MEC, essenciais para que o conselho elaborasse um documento normativo que refletisse as necessidades, interesses, diversidade e pluralidade do panorama educacional brasileiro (BRASIL, 2018).

As contribuições e propostas dos diversos segmentos educacionais da sociedade brasileira sobre a BNCC do Ensino Médio foram recebidas através de formulários disponíveis no portal do CNE (<http://cnebncc.mec.gov.br/>):

⁸⁷ A respeito do calendário com alterações de alguma datas e pareceres das audiências públicas, consultar em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63911-serie-de-audiencias-publicas>

- Documento Introdutório
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Área de Matemática e suas Tecnologias
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Área de Linguagens e suas Tecnologias
- Componente Língua Portuguesa

Em função das manifestações de professores e alunos em algumas regiões, o calendário acabou passando por alterações. Em São Paulo, por exemplo, na data de 08 de junho de 2018 professores e alunos protestaram contra o procedimento adotado pelo CNE em realizar as referidas audiências, alegando que o evento não era democrático, apenas acontecia para legitimar um documento que já estava definido. O protesto também teve como objetivo informar que o governo da ocasião não teria legitimidade para propor uma reforma do Ensino Médio, nem a realização dos debates em prol da BNCC.

No entanto, em atendimento à reforma prevista na MP 746/16 – Lei 13.415/17 e alterações na LDB, um modelo com perfil diversificado e flexível foi homologado em dezembro de 2018. Os componentes/disciplinas curriculares Língua Portuguesa e Matemática foram consideradas como itens obrigatórios para os currículos dos três anos do Ensino Médio. Os demais componentes poderão ser distribuídos ao longo dos três anos – sejam concentrados em um, em dois, ou mesmo em três anos.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas).

Para isso, a reforma estabeleceu uma organização curricular baseada nas quatro áreas do conhecimento:

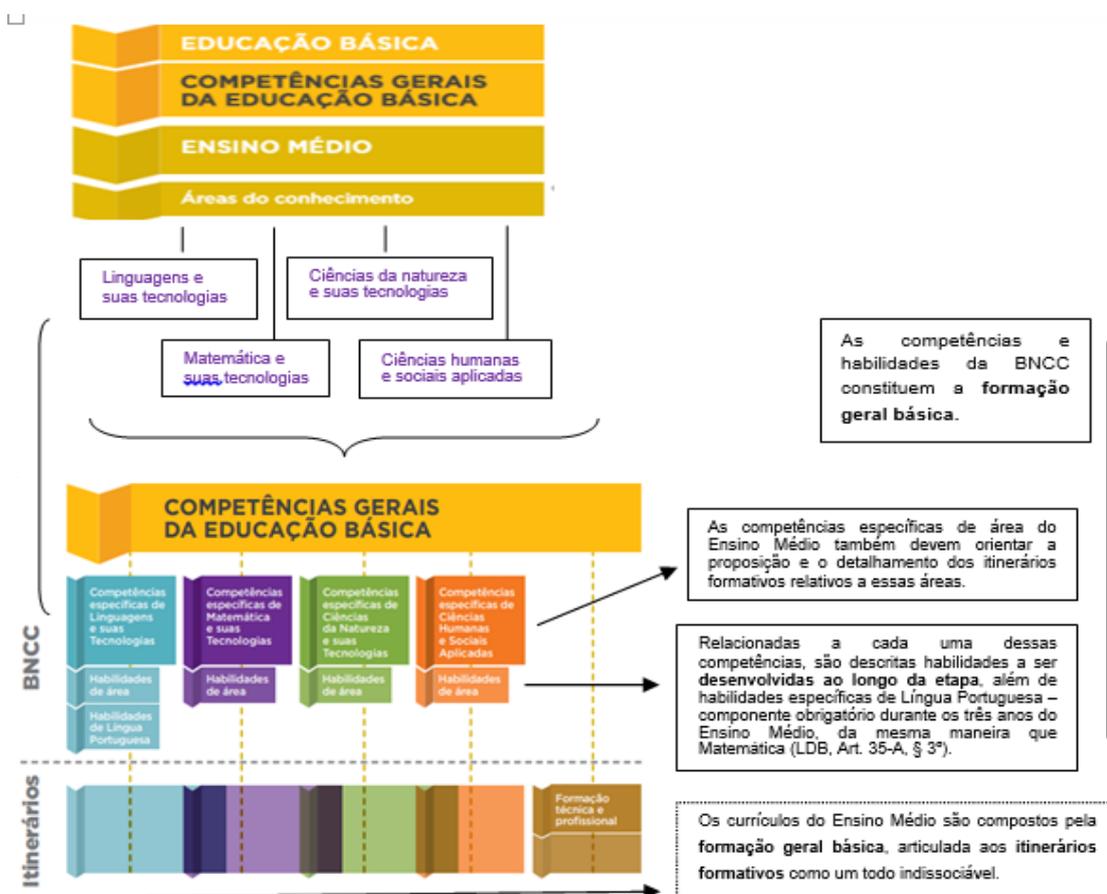
1. Linguagens e suas tecnologias;
2. Matemática e suas tecnologias;
3. Ciências da natureza e suas tecnologias;
4. Ciências humanas e sociais aplicadas;

As competências e habilidades das áreas do conhecimento articulam os itinerários formativos, especificados a seguir:

1. investigação científica;
2. processos criativos;
3. mediação e intervenção sociocultural;
4. empreendedorismo;
5. Formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Os itinerários formativos caracterizam a parte flexível do currículo, podendo ser estruturados para que o aluno(a) desenvolva aprofundamentos em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018). O diagrama a seguir apresenta uma compreensão dessa parte da proposta:

Figura 4: ESTRUTURA DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO-2018



FONTE: BRASIL, 2018, p. 469-470. Diagrama oficial (colorido) com acréscimos informativos desenvolvidos pelas autoras.

Com vistas nesse esquema global, os Estados terão que reelaborar os currículos garantindo que os alunos possam aprender os conteúdos básicos optando, ainda, por mais aulas de outras áreas/itinerários.

Nesse intuito ficou estabelecido que 1.200 h/a seguirão a BNCC e poderão ser cumpridas entre os três anos do Ensino Médio. Já as 600 h/a corresponderão aos Itinerários formativos.

Nesse modelo, o Novo Ensino Médio consiste em uma reforma na grade curricular, na qual algumas disciplinas poderão ser excluídas ou, dependendo da realidade de cada unidade escolar, deixarão de ser obrigatórias no currículo dos alunos.

Conforme Lei 13415/17, uma das metas com a implementação do Novo Ensino Médio é que, no decorrer dos anos, sejam implantadas nas escolas, de maneira gradativa, aulas em período integral. Assim será possível aos alunos obterem, ao fim da sua formação básica, um diploma de ensino médio e também de ensino técnico.

As adaptações curriculares serão implementadas a partir de 2019, mas só a partir de 2020 é que todas as escolas deverão adotar, obrigatoriamente, o novo sistema da BNCC.

Na sequência desta exposição apresentamos algumas explanações críticas de especialistas a respeito da estrutura e implementação urgente da BNCC para o Ensino Médio. Com base nessas informações, registramos o início do processo de convencimento por qual passam as estruturas que compõem o sistema de ensino no Brasil. Todos os comentários que seguem foram extraídos do Portal do G1-Educação⁸⁸.

Segundo Alice Ribeiro, secretária executiva do Movimento pela Base:

Essa base traz uma inovação importante que também se configura como um desafio, que é se concentrar por área do conhecimento, e não por disciplina, e por não se organizar ano a ano. Essa inovação foi inclusive solicitada pelos estados, mas traz o desafio extra de implementação e construção de currículos, contextualizando a realidade das redes [estaduais de ensino].

⁸⁸ Para conferir a entrevista e comentários críticos a respeito da estrutura da base, acessar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio-e-divulgada-pelo-cne-especialistas-comentam.ghtml>

E a respeito das responsabilidades do Estado para com o projeto, face a Lei 13.415/17, Alice Ribeiro ponderou:

A base não pode ser discutida de maneira dissociada da reforma do ensino médio. A questão da obrigatoriedade de português e matemática ao longo dos três anos, o tamanho que a base pode ocupar nos currículos e a questão dos itinerários, isso tudo é uma conversa só. A forma como o documento desta etapa foi organizado, permite que as redes tenham muita autonomia na decisão sobre o formato do currículo que elas vão construir. Se quiserem destrinchar tudo que tem ali em um modelo mais tradicional, por disciplina, e estabelecer isso ano a ano de forma casada com itinerários, elas podem. O que foi feito foi criar condições e uma maior possibilidade de organização curricular e de proposta de ensino e aprendizagem.

Já Cesar Callegari, sociólogo, ex-presidente do conselho da BNCC do CNE, rebate:

Supostamente, é para abrir espaço para os itinerários formativos, que são escolhas dos estudantes para complementar a aprendizagem. O problema é que a base, como foi criada dentro do Plano Nacional de Educação, deve ser a definidora dos planos de aprendizagem. Mas [o texto] não define direitos e não cria obrigações. Dentro da precariedade das escolas brasileiras, vai significar uma espécie de isenção de responsabilidade de oferta de educação. É um espaço vazio que desobriga escolas e redes de ensino de oferecer a qualidade dos conteúdos necessários. (CALLEGARI, 2018)

Em contrapartida, Eduardo Deschamps, presidente da comissão da BNCC, pontua:

A base, como as DCNs [diretrizes curriculares nacionais], são referenciais de currículo. O que vai fazer impacto mesmo é a reelaboração dos currículos e das propostas pedagógicas pelas redes, tendo como referência tanto a base quanto as próprias diretrizes curriculares nacionais. (DESCHAMPS, 2018)

De mesma vertente crítica à de Callegari, Heleno Araújo, presidente do Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representa a preocupação com que os profissionais terão que lidar:

É uma base que exclui, que não se comunica com a realidade do ensino médio no Brasil. Não estabelece uma política pública de educação, não coloca quem está fora da escola para dentro. Como posso ampliar a carga horária sem ampliar a rede? (ARAÚJO, 2018)

Monica Ribeiro da Silva, professora da UFPR e porta-voz do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, trouxe à tona alguns pontos cruciais para que a BNCC para o Ensino Médio não seja considerada como um resultado positivo, por

completo, dado os muitos problemas que cercam a BNCC do ensino médio desde o processo de consulta:

[...] sem ampla participação e marcado por cinco audiências públicas conturbadas, com mais de 80% das falas sendo de críticas, até o texto propriamente dito, [a BNCC] retoma um discurso empoeirado dos anos 90: a problemática organização com base em prescrição de competências, que retira a centralidade do conhecimento escolar. (RIBEIRO, 2018)

Monica Ribeiro ratificou ainda que “O país vive a falácia de que basta mudar o cenário curricular para melhorar a qualidade da educação. No fim, é apenas mais um engodo”.

Por fim, na contramão dos reais cenários educacionais, Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos pela Educação, defende a BNCC fazendo frente aos interesses do mercado de trabalho, via presunção dos ‘reformadores educacionais’, justificando a necessidade do referido documento com base num dos déficits que assolam o público jovem no Brasil e o Governo Federal:

Os estados agora têm uma tarefa muito importante, que é, à luz dessa nova Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, produzir os currículos estaduais. (...) A gente tem uma crise de aprendizagem gigantesca no ensino médio que a gente precisa resolver. E agora, com a reforma do ensino médio, e com a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, é possível a gente dar passos mais largos. (CRUZ, 2018)

O processo de convencimento nos meios sociais se dá conforme os usuários estabeleçam relações de sentido entre as ‘pistas’ sugeridas no texto. Van Dijk (1992) chamou esse processo esquemático como um recurso “top-down” de processamento das atribuições de categorias relevantes utilizadas a cada composição textual. Além disso, van Dijk nos alerta que a cada estrutura utilizada para ativar as memórias relevantes ao texto, o próprio texto já carrega em si “alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual” (VAN DIJK, 1992, p. 30-31).

A exposição macrossocial e política, sob a utilização do recurso “top-down”, veio sendo tratado até este ponto do nosso trabalho como estratégia esquemática para a compreensão dos fatores que compõem a BNCCEM. Em contrapartida, já que não tratamos ainda das categorias linguísticas excluídas da BNCCEM, conforme

enunciadas ao longo do trabalho, traçamos uma linha de compreensão sobre os efeitos de sentido sugeridos no texto da base.

Com a sugestão da exclusão dos termos diversidade de gênero e sexualidade, oferecemos, nesta seção final, alguns tópicos específicos para a construção do plano semântico que pretendemos constituir.

A compreensão global da composição textual sugerirá emergir do texto as várias faces do *uso ilegítimo de poder* das personalidades que representam instâncias governamentais e sociais, condutas que exercem, conforme o poder que lhes são atribuídos, influência e transformação (da mente e conduta) das pessoas.

4.2. QUESTÕES MICROESTRUTURAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Consideramos relevante mencionar nesta seção uma observação de Ball (2001) sobre a influência da globalização no interior das nações: “um novo tipo de cidadania mundial pode eventualmente emergir” (BALL, 2001, p. 101). E como inferência lembramos que o ‘poder’ dos analistas – ou os reformadores educacionais – sobre as políticas internas do Brasil é, ainda de acordo com Ball, “conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global - televisão, cinema e internet” (Ball, 2001, p. 101).

As menções acima têm o propósito de ilustrar uma realidade propensa à educação brasileira, cuja objetividade é adequada aos moldes do mercado globalizado, de forma que as políticas educacionais acabam por influenciar na vida cotidiana das pessoas. Essa transformação vem sendo regida por uma ideia de descarte dos conteúdos essenciais da educação para o desenvolvimento da humanidade, o que acaba gerando perspectivas com significados efêmeros.

No contexto predeterminado, o trabalho educativo perde a sua especificidade quando o conhecimento passa a ser parte constitutiva dos meios de produção (SAVIANI e DUARTE, 2012), ou seja, passa a ser propriedade do capital. Adaptada a essa concepção, a educação tende a ser ‘terreno fértil’ para a desintegração do consenso sobre a sua especificidade, assim formando novas identidades conectadas ao ‘novo mundo’, à globalização.

Mas, para que esse fim seja alcançado as políticas internas precisam ser aprimoradas às novas pressuposições do mercado de trabalho. Por essa razão temos as leis com novas concepções justificadas, novas ferramentas para o fazer educativo, novos objetivos a serem alcançados. No entanto, de nada adiantaria se não houvesse as interpretações distribuídas para o ‘consumo’ público, meios pelos quais surgem as ‘novas’ configurações no campo educacional. É por essa via de possíveis traduções que os profissionais da educação são conquistados ou, conforme Ball, convencidos.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) reiteram essa perspectiva com a seguinte proposição:

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 433).

Temos que ler ‘textos’ para compreender as políticas educacionais, sugerem as autoras. Mas essa é uma prática que exige dos educadores um exercício de confronto entre textos, de forma a compreender o que se pretende ser ‘recriado’ dentro do espaço escolar.

No propósito de ler, decifrar e recriar que tomamos a tarefa de conhecer as leis e a BNCC – documento norteador da educação – assim como as razões que motivam as suas existências. Mais do que isso, propusemos especular como elas demandam em mudança social, atividade que nos fez compreender a política como processo, como evento de articulações, para que sejam exploradas e expostas as contradições do fazer político.

Neste processo de explorar e expor contradições foi imprescindível conhecermos os grupos (ou comissões) que estabelecem os parâmetros discursivos dos debates legislativos. Neste contexto, vimos que a lide passa a ser com as palavras; não simplesmente sintagmas que compõem as estruturas frasais, cujo sentido é resguardado no interior de sua própria construção. Estamos nos referindo às palavras que compõem o discurso, a dimensão de uso da linguagem como

prática social que envolve os processos de formação dos textos que serão distribuídos ao público.

Por essa razão, citamos a importância de conhecermos, explorarmos e expormos os textos legislados para o sistema educacional, assim como as sugestões de interpretações que chegarão até ‘a arena escolar’. No entanto, os textos escritos do domínio político conservam em sua estrutura pouca acessibilidade e compreensão. É por conta desse fator que a prática discursiva exercida nas mídias leva a público a difusão do texto denso sob reinterpretações, recriações sugeridas para o consenso geral.

Nessa prática está implícita o que Fairclough (2016) considerou como proposta para a mudança social, sobre a qual reiteramos as considerações de van Dijk (1992; 2008) a respeito do *uso ilegítimo do poder* como uma forma de *abuso de poder* nas novas dinâmicas de relações sociais. Mas, tecer o caminho de análise dessas formas requer nos apropriarmos de especificidades do domínio linguístico.

Neste trabalho nos referimos a uma mudança social sugerida em textos escritos e, conforme as traduções expostas para uso público, pode ser notada nas co-ocorrências⁸⁹ de palavras ou sequências discursivas (FOWLER, 1994, 1996; MAGUIRE e BALL, 1994; FAIRCLOUGH, 2001, 2005, 2016). Tal predisposição forma um novo discurso que pode incidir num novo significado ao texto que chegará à sociedade para as eventuais práticas.

Nessa intenção, expandimos nossos propósitos acerca da Análise Crítica do Discurso sobre a BNCC e nos utilizamos de uma mesma questão que para Fairclough (2005; 2016) surgiu como uma questão particular: o papel da linguagem no novo capitalismo.

A fim de compreender as mudanças na economia globalizada, Fairclough inseriu a língua/linguagem como elementos integrantes na materialidade que compunha o processo social. Para isso baseou-se na semiose, na qual estão inclusas “todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2005, p.308).

Para que pudéssemos nos aportar de tal perspectiva em nossa pesquisa, tivemos que recorrer aos fatores sócio-políticos que influenciaram no

⁸⁹ A noção de co-ocorrência corresponde à coexistência de palavras distintas num mesmo contexto. Conforme elaboração de Harris (1969), a co-ocorrência de palavras distintas é percebida sob a forma de significação por semelhança, e no contexto do mesmo texto em particular.

desenvolvimento da BNCCEM para assim compreendermos como atua a semiose nesses contextos. Nesse intento verificamos ainda que Fairclough (2005) apontou três formas de atuação da semiose – a particularidade, a representação e o desempenho. Ou seja: o uso particular da língua por aqueles que ocupam posições de destaque na sociedade. Dado esse posicionamento e uso, decorre a prática social de ‘reprodução’ de falas e gestos incorporadas a novos perfis.

Em resumo, há um sujeito (representante estrutural) que precisamos conhecer. Para isso é necessário saber sobre o que e como ele fala, considerar o lugar (status social) de onde e por quais meios (veículos) ele fala, e daí compreendermos os resultados que esse processo de ‘inculcação’ pode gerar. Aqui reconhecemos que existe um ‘poder’ em *modus operandi*, cujos procedimentos envolvem especificidades do universo língua-linguagem com efeito direto e persuasivo na formação de conduta, fatores que incidem nas relações sociais entre os sujeitos que participam ou não do mesmo processo.

Em complementação, e de mesma vertente crítica, verificamos em Ball (2001; MAGUIRE e BALL, 2007) as análises com bases no surgimento de um novo paradigma de governo educacional, pressupostos que posicionam e constroem o professor dentro das reformas nas políticas.

Inserida nessa proposta semiótica, a BNCCEM passa a constituir um gênero discursivo que sugere maneiras de agir, novas representações da vida social. Assim percebida, os atores sociais envolvidos na sua dinâmica a veem e a representam correspondendo ao mesmo propósito, embora ‘posicionados’ distintamente na sociedade.

Para melhor compreensão dos recursos linguísticos utilizados na BNCCEM para fins de exclusão temática, consideraremos para esta seção a seleção de estruturas discursivas empreendidas desde a versão preliminar da BNCCEM. Fizemos um estudo sistemático sobre os significados que determinados signos linguísticos podem gerar na prática social.

Nesse propósito o nosso dispositivo de análise recaiu sobre a exclusão dos termos gênero e sexualidade do documento base, pressuposto que defendemos pelo aporte fundamental da teoria do silêncio, sob a perspectiva do discurso de exclusão.

Os signos linguísticos e/ou as enunciações destacadas passaram pela análise linguística e semântica, diante das quais fizemos valer a força de poder operacionalizada nos discursos documentais. O poder que se confirma através do domínio da palavra. O poder e os *usos ilegítimos* de poder que propõem mudanças sociais (van DIJK, 2008 e FAIRCLOUGH, 2016).

4.2.1.. Dos signos linguísticos excluídos ou substituídos: a mudança social proposta

Charles Morris (1994) disse que “Os homens são os animais que mais utilizam signos” (MORRIS, 1994, p. 5), e inseriu os linguistas no ‘exército de investigadores’ de signos. Sendo essa uma verdade a se considerar, também pelo campo vasto das ciências que os estudam (MORRIS, 1994), não à toa inserimos no título dessa última seção o enunciado ‘signos linguísticos’, a fim de objetivar palavras utilizadas nos discursos escritos.

Os signos aos quais nos referimos podem oferecer significados distintos, ou seja, relacionar-se a objetos (ou objetivos) cujos significados divergem do aparentemente explícito. Noutras vezes, o signo linguístico pode ser excluído de um contexto usual para significar em um ‘novo’ contexto, em favor de ‘novas’ pressuposições. Por via dessas informações já podemos inferir que os signos, aqui, integram algo mais amplo e profundo, principalmente por serem tratados como ‘objetos’ no discurso.

Os signos linguísticos, inseridos num sistema sintático-semântico, são, também, sintagmas (NÓBREGA, 2004). Seus significados podem ter a função de sugerir novas interações na sociedade, fator que nos orientou perceber que há, subjetivamente, um movimento que tenta silenciar a história de lutas e conquistas de movimentos sociais, um tratamento raso quanto às discussões dos temas voltados para a diversidade, que em nosso caso direciona-se à sexual.

Dada a emergência da Lei 13.415/17 e em decorrência das críticas nesse teor, a questão que nos chamou atenção foi a de consideração em torno da temática do gênero e sexualidade no documento base para o desenvolvimento dos currículos escolares a partir de 2019/2020.

É fácil perceber que não há referências (citações) diretas a esse respeito no corpo do texto, o que nos permite considerar que pode estar sendo sugerido um apagamento dos termos que aludem à existência da população LGBT, ao mesmo tempo em que são rejeitados (ou negados) conhecimentos em estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo de três décadas no Brasil.

O documento preliminar da BNCC (texto para consulta pública), disponibilizado entre os anos de 2015-2016 apresentava sutis referências a essa temática, conforme mencionamos na seção 4.1 (Questões Macroestruturais). Havia pistas no texto base que sugeriam o fazer educativo nas várias áreas do conhecimento e, assim, a possibilidade de trabalhar diretamente com a temática da sexualidade, uma vez que o contexto sócio-político da ocasião favorecia o diálogo entre a escola e as demais instancias sociais.

As ações e as circunstâncias desse período corroboraram no desenvolvimento do texto introdutório da versão 2 da BNCC, de forma que a inserção do papel dos movimentos sociais⁹⁰ (Figura 5) no documento apareceu como um dos itens principais na conquista dos *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento*:

FIGURA 5: VISÃO GERAL DO SUMÁRIO DA PARTE INTRODUTÓRIA-BNCC VERSÃO 2

Versão 2	Versão Final
<p>1. SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O BRASIL</p> <p>- O papel dos movimentos sociais na conquista dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento</p> <p>- A BNCC e a construção de um Sistema Nacional de Educação</p> <p>- O processo de construção da BNCC</p> <p>- BNCC, planejamento, gestão pedagógica e currículo</p> <p>2. PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</p> <p>- Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos</p> <p>- Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios políticos</p> <p>- Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios estéticos</p> <p>- A BNCC e as modalidades da Educação Básica</p> <p>- A Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular</p> <p>3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <p>- A organização das etapas de escolarização na BNCC</p> <p>- O papel dos temas especiais na estrutura da BNCC</p>	<p>Apresentação</p> <p>1. Introdução</p> <p>A Base Nacional Comum Curricular</p> <p>Os marcos legais que embasam a BNCC</p> <p>A BNCC e o pacto interfederativo</p> <p>Base Nacional Comum Curricular equidade e igualdade.</p> <p>Base Nacional Comum Curricular e currículos</p> <p>Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração.</p> <p>Os fundamentos pedagógicos da BNCC</p> <p>Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências</p> <p>O compromisso com a educação integral</p> <p>Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular</p> <p>2. A ESTRUTURA DA BNCC</p>

FONTE: BRASIL, 2017, p. 19

⁹⁰ Menção da importância dada aos movimentos sociais no Parecer CNE/CEB.nº.11/2010 (sobre as DCN). (BRASIL, 2017, p. 20)

Adeptas à crítica linguística de Fowler (1994), no que diz respeito ao uso de estruturas frasais extras para significados extras, o nosso campo cognitivo de interpretações textuais atribuiu ao enunciado em destaque na figura 5, relação com uma técnica de realce paradigmático, basicamente como uma proposta de ‘novo’ juízo de valor dado a situações diversas da sociedade.

Compreendemos que a proposta era tornar o respeito à diversidade como um valor e uma marca da Base Nacional, em conformidade ao que já se apresentava como um dos princípios orientadores da BNCC, no material de consulta (seção 4.1 - questões macroestruturais).

Essa proposta adquiriu um novo ‘corpo’ no documento completo de 2018 e passou a ser tratada de forma esparsa no que se refere aos valores sociais e sua diversidade, sob o tópico *A BNCC e o pacto interfederativo*, subtítulo *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade*:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. (BRASIL, 2018, p. 15)

Ao invés de dar tratamento relevante aos movimentos sociais de luta por igualdade de direitos aos sujeitos que *não são iguais* ao padrão de igualdade imposto pela sociedade, no trecho destacado foi feito o uso da estrutura “naturalizou desigualdade” – *de tornar natural (e explícita) a igualdade que não é mais*, com o uso do prefixo *-des*⁹¹. Tal proposição nos fez sugerir que houve a intenção de informar aos ‘usuários’ da BNCC que o processo de *desigualdade* é natural, e não condicionado.

Inferimos que o uso dessa estrutura oferece um significado extra à sua original conotação, o que lhe sugere um novo significado simbólico. Conforme o texto, a diferença é real e não deve ser considerada, a não ser que seja para

⁹¹ Conforme Charandeau e Mainguenu (2006, p. 305/306) registraram a respeito da ‘língua de madeira’, concordamos que esse recurso (o uso do prefixo *-des*) pode ser considerado como uma forma de apagamento a caracteres linguísticos objetivos, cuja (nova) terminologia é restritiva, sinonímica, auto-referencial, podendo ser considerada também como uma espécie de ‘sloganização’ opaca (...)

superá-la, sob o efeito do “esquecimento” ou por “ignorância” às condições que foram historicamente apresentadas.

A observação que fizemos condiz com o significado social que as estruturas abordam nos correspondentes textos, no estabelecimento de uma relação coerente entre a escolha das estruturas frasais e as circunstâncias comunicativas (contextos). Ou seja, para cada circunstância comunicativa (de efeito sócio-político) pode ser utilizada uma estrutura que corresponde ao estilo de discurso pretendido para a ocasião. Essa interpretação não se estabelece apenas pelo funcionamento sistemático de regras por parte dos usuários da linguagem, ela acontece mediante estratégias efetivas através de vários tipos de informações textuais e contextuais (VAN DIJK, 1992)

Fowler (1994) traçou uma linha de interpretação de estruturas frasais que muito contribui para o nosso método de análise crítica dos discursos – ou estruturas discursivas – apresentadas na BNCC. Segundo o autor “a sintaxe, isto é, a forma como as palavras e sintagmas se ordenam, baseia-se na semântica” (FOWLER, 1994, p.119). Dito isto, é sugerido que a função da sintaxe é oferecer mais consistência aos significados por meio de estruturas discursivas organizadas na escrita.

Através da perspectiva de Fowler (1994) nossa análise ratifica, conforme disposição dos sintagmas nas estruturas frasais da BNCC, que novos sentidos estão sendo mensurados, condição pela qual nos referimos às diversidades de gênero e sexualidade, assim como novas formas de lidar com a ‘robustez’ significativa dessas “entidades” sociais.

Para tanto afirmamos que na BNCC, especificamente a da etapa para o Ensino Médio, é utilizado o recurso da linguagem metafórica⁹², cujas interpretações são determinadas *ex post facto*⁹³ aos discursos ou fragmentos que enfatizamos como referenciais (VAN DIJK, 1992). Deixamos claro, portanto, que é do nosso conhecimento que o recurso metafórico é utilizado com mais precisão na literatura –

⁹² Charandeu e Mainguenau (2006) informam que a metáfora é considerada como a *figura do discurso* mais importante por referir-se às *transferências por analogia*. Das considerações apontadas pelos autores sobre a metáfora, adotamos a sua *função persuasiva*, recurso utilizado para impor opiniões sem demonstrá-las, na tentativa de transferir por “analogia condensada” um valor decisivo ao termo que se quer que seja aceito.

⁹³ *Ex-post facto* significa, do latim, a partir do fato passado. Essa forma verifica a existência de relação com o que aconteceu depois de um fato.

prosaica ou poética – como estratégia para conduzir uma comunicação objetiva a um segundo plano, dando ênfase ao *acto* de expressão analógica. Inclusive, enunciamos há pouco que conforme as palavras se ordenam no texto, interpretamo-las com base na semântica.

Sendo assim, ainda que o texto da BNCC não seja dos domínios literários citados, suas características de comunicação têm recorrência direta ao plano linguístico da metáfora, para enfatizar significações extras e sobrepor-se ao objeto/objetivo principal. Por exemplo, quando na BNCC “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica” é citado que:

[...] as DCNEM/2011[...] defendem ser fundamental reconhecer a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada)

O que há de metafórico nessa referência? Ou seja, quais os indícios que favorecem a compreensão de que essa citação esteja conduzindo uma comunicação objetiva a um segundo plano?

Inicialmente investigamos o que se prevalece como prioridade política na sociedade brasileira de hoje. Após o processo de desenvolvimento cognitivo dessas informações contextuais, cujo repertório demonstramos nas seções anteriores deste trabalho, partimos para o que Fairclough (2016) e van Dijk (1992; 2008) consideraram como prática discursiva condensada para uso (ou consumo) social.

A linguagem metafórica, de função persuasiva e sem ‘aclarar’ demonstrações, foi utilizada para sobrepor-se às reais intenções do objeto comunicado (CHARANDEAU e MAINGUENAU, 2006). Ao referir a juventude a uma *categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões*, as DCNEM ilustram considerações difusas para realidades comprovadas.

De acordo com a linguística estrutural, de base gerativa⁹⁴, analisamos as sentenças contíguas deste enunciado conforme regras de denominações e funções

⁹⁴ Um dos pioneiros do pensamento estruturalista foi Ferdinand de Saussure (1857-1913), ao formular uma abordagem da Linguística onde a língua se apresenta como um sistema estruturado. Com tal visão sincrônica, Saussure procurou entender a estrutura da linguagem como um sistema em funcionamento (...). Nossas abordagens, no entanto, tomam como referência a teoria de Noan

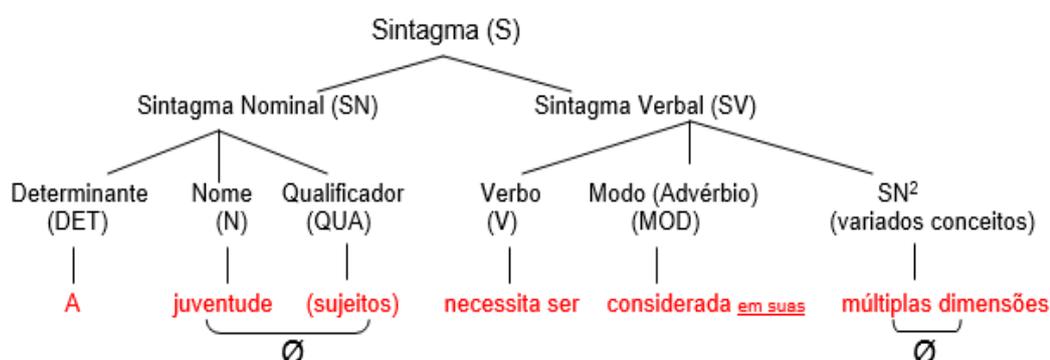
sintáticas. Na análise crítica do discurso fazemos uso dessas sequências (ou proposições globais) para caracterizar o significado das sequências de ações realizadas (VAN DIJK, 1992; FOWLER, 1994). Ou seja, aqui propomos dar relevância apenas às informações proposicionais globais, agrupando indivíduos e propriedades representativas diretas, via de regra, suprimindo as informações que generalizem ou se difundam em conceitos evasivos.

a) Sentença destacada do Parecer CNE/CEB nº 5/2011(ênfase adicionada):
 “[...] a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões [...]”

b) Sentença proposta para análise:
 “A juventude de sujeitos [...] de sujeitos necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões”

Esboçamos, a seguir, a sequência hierarquizada dos elementos linguísticos (sintagmas) que compõem a sentença destacada acima. Nessa composição esquemática são identificadas as unidades que compõem os sintagmas nominais (N) e verbais (V) do enunciado:

FIGURA 6:
 EXEMPLO DE SEQUÊNCIA HIERARQUIZADA DE SINTAGMAS



FONTE: Elaborado pelas autoras em 2019, com base na análise linguística estrutural.

Após esse processo esquemático, o plano de relevância para nossa discussão é:

A juventude_s (∅) → [...] → múltiplas dimensões (∅)

Utilizamos o símbolo ∅ para indicar uma elipse, sinalizando o apagamento de algo que poderia ser dito, informação que poderia ser trazida para o texto, proveniente de fontes extras. Neste trabalho, significa a multiplicidade de sentidos – não ditos – que podem gerar interpretações diversas, esparsas, no entanto, de concepção particular dos ‘usuários’ do discurso escrito.

Os sintagmas nominais (SN), no exemplo acima (figura 6), são referentes do sujeito da oração, o que sugere compreender que os sintagmas verbais (SV) são referentes do predicado da oração. Assim sendo, indicamos que o sintagma *juventude_s* é o agente (N) da proposição sintática, também referenciado por *sujeitos* (QUA), o qual apresentamos como representação simbólica difusa (∅), no esquema ‘plano de relevância’, dada a amplitude conceitual que generaliza qualidade ao sujeito da oração: a juventude (?) de sujeitos. Não bastasse essa (de) nominação adjetiva, o agente (juventude) ‘tomou’ novo adjetivo no SN², de igual conotação generalizante (∅).

É nesse aspecto que nos orientamos a fim de reportarmo-nos ao que Fowler (1994) considerou como *co-ocorrência* por *paralelismo*. Muitos ‘objetos’ do texto são retomados no discurso (por via dos SNs) sob aspectos ‘adjetivados’, o que torna os signos utilizados passíveis de novos conceitos, sugestões que, por determinadas ocorrências, aparecem de forma difusa. Por isso consideramos como plano de relevância para nossa discussão, exclusivos os elementos difusos, o esquema seguinte:

FIGURA 7: EXEMPLO DE CO-OCORRÊNCIA

A juventude_s (∅) → [...] → múltiplas dimensões (∅)

Como desconstrução da estrutura linear frásica original:

A juventude de sujeitos necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões

∅ (múltiplo sentido)

∅ (múltiplo sentido)

O recurso de qualificar o referente fazendo uso de elementos verbais difusos é comum, principalmente nos discursos políticos, difundidos para o ‘consumo’ público. Por essa razão salientamos que há a presença do estilo metafórico de comunicar, via significações extras de estruturas convencionalmente conhecidas.

O nosso esquema ilustra, por via da semântica estrutural (linguística) e processual cognitiva (VAN DIJK, 1992), o entendimento que se deve ter dos fatos que sugerem determinada estratégia discursiva. Em outras palavras, a linguagem política, de representação metafórica, transfere para a BNCCEM, conforme Orlandi (1997), o “silêncio que atravessa as palavras [...] que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é *fundante*” (ORLANDI, 1997, p. 14). Silêncio que se faz referente nas memórias imediatas.

É fundamental compreendermos que sintagmas utilizados para representar um objeto estão sendo utilizados para denominar, simbolicamente, outras realidades. Esse recurso linguístico transforma as informações globais concretas em particularidades difusas, cujo objetivo maior é oferecer condições para que a informação geral seja processada a partir de um ponto de vista específico, seja ele cognitivo ou social. Neste caso, a comunicação se torna auxiliar e restritiva, passando a dar ênfase ao subentendido, ato subjetivo do desempenho interpretativo.

Atentemos para o fato de que quando não há sintagmas referenciais para denominar diretamente as categorias que compõem o campo do ‘diverso’, do ‘múltiplo’, de entidades reais ou imaginárias (FOWLER, 1994) como por exemplo, os movimentos LGBT, feministas, sem-terra, etc. Implicitamente está sendo sugerido um silenciamento estrutural sobre essas demandas sociais. E já que a BNCCEM condensa o discurso da estrutura política para a prática social, eis que até as informações que auxiliarão no processo de compreensão desse documento serão, gradativamente, silenciadas – quando não, forjadas para outros fins.

Na seção 4.1.1 apresentamos o que havia no texto para consulta pública como referências sutis sobre a diversidade de gênero e sexualidade, de forma que deveriam ser consideradas na elaboração do texto final da BNCCEM. No entanto, ao realizarmos a leitura do documento homologado em 2018, verificamos a ausência de palavras (signos/sintagmas) de referência direta a esse *corpus* cultural.

Nessa perspectiva, vimos que não há na BNCC para o Ensino Médio uma proposta consistente ou sugestão que contribua diretamente com os movimentos de luta e superação do preconceito no que diz respeito à comunidade LGBT. Inferimos a possibilidade de alusão a essa temática no único enunciado presente no texto:

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Por sinal, atentamos para o fato de que *ações coercitivas* não dizem respeito às práticas educativas para a emancipação do ser humano. Aproveitamos, inclusive, para chamar a atenção do que pode estar sendo pretendido para o espaço escolar com esse enunciado, já que sugerem práticas análogas às de punição, vide censura.

O uso de variações terminológicas difusas⁹⁵ na BNCCEM sugere um ‘apagamento’, uma espécie de silenciamento aos dados e fatos históricos, anteriormente enunciados no texto preliminar, como objetivos principais para o desenvolvimento da BNCC.

Levantamos, ainda, a premissa de que o texto da BNCCEM homologado em 2018 apresenta, em sua estrutura e em seu conteúdo, objetivos que tendem a desviar de seus interlocutores sociais os objetivos ‘reais’ de sua emergente estruturação. E isso se deu via linguagem difusa e incongruente com a realidade social, ratificada na Lei 13.415/17, principalmente no que tange aos objetivos veiculados como essenciais para a educação.

A dinâmica para tornar o Ensino Médio mais ‘humanizador’ foi aproximar o texto base de seu público alvo, oferecendo um caráter mais intimista entre todos os partícipes da educação. A BNCC para o Ensino Médio apresenta o *sujeito de direitos* sob denominações artificiais, generalizantes, tais quais: juventude como – juventudes – jovens – adolescentes – educando – estudantes, que, ao serem realçadas constantemente no corpo do texto, tornam-se num padrão que se impõem por si mesmos (FOWLER, 1994).

Nessa perspectiva, a tendência é ocorrerem generalizações conceituais sobre o *estudo de corpora* de cada componente. Ou seja, os valores coletâneos de cada fenômeno (ou entidade do mundo) dizem menos que o exposto e repetido no texto.

⁹⁵ Fizemos uma tabela com demonstração de alguns sintagmas/paradgmas difusos, utilizados na BNCCEM – referentes temáticos dos gêneros sexuais e sexualidade de concepção cognitiva por anáfora (tabela 4, p. 137).

No trecho a seguir, por exemplo, os sintagmas *jovens* – *juventudes* – *estudantes*, constituem eixos paradigmáticos com significações diferentes umas das outras, dados os contextos *sígnicos* aos quais foram inseridos, embora apresentem o mesmo objeto referencial – aquele que estuda:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos **jovens** quanto à sua formação, a escola que acolhe as **juventudes** tem de estar comprometida com a educação integral dos **estudantes** e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464). - Grifos nossos

Independente do contexto em que se produziu a BNCCEM, o que está sendo mensurado aqui é o nível e quantidade de informações extras que serão disponibilizadas para interpretação do conteúdo da base. Nesse sentido, as palavras em destaque, as quais referenciam estudos de *corpora*, estão sendo ‘desfamiliarizadas’ das realidades que as constituíram, para significar um único objeto/objetivo.

Pela perspectiva linguística, podemos dizer as proposições destacadas no trecho acima referenciam entidades (neste caso, suprimidas as informações de relevância) e são repetidas⁹⁶ ao longo do texto da BNCCEM sob o efeito de realce⁹⁷, representando ideias difusas de seus contextos, ocorrendo várias vezes na mesma estrutura semântica.

Por outro lado, também observamos que se torna constante a formação de frases com várias proposições semânticas ao mesmo tempo, dando a perceber que a mesma ideia se repete, embora não se repita o mesmo sintagma, como em:

⁹⁶ A esse respeito ver van Dijk (1992), Fowler (1994), Charandeau e Mainguenu (2006): repetição na forma de *realce*, quando utilizadas para efeitos de coesão ou co-ocorrência; a palpabilidade (uso concreto) dos signos na literatura e demais gêneros discursivos.

⁹⁷ Na BNCCEM as proposições *juventudes* e *diversidades* aparecem constantemente no texto, e sob marcação em negrito.

FIGURA 8: Exemplos de retomada de Proposições Semânticas

- a) [...] o Ensino Médio (...) deve construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses **dos estudantes** [...] (p. 465)
- b) Com base nesse compromisso, a escola que acolhe **as juventudes** deve [...] (p. 465)
-

FONTE: BRASIL, 2018. Esquema desenvolvido pelas autoras.

Além das proposições destacadas (dos estudantes/as juventudes) apresentarem interpretações semelhantes, com base nas retomadas coesivas por *co-ocorrência*⁹⁸, a formação estrutural das frases as posicionam na condição de pacientes sob a condução adjetiva (sintaticamente estabelecida como oração adjetiva). Aludindo aos estudos de Fowler (1994), podemos inferir que o importante a ser comunicado é enfatizado para “fornecer combinações alternativas que podem dar origem a efeitos diversos” (FOWLER, 1994, p.97). Neste evento, o foco ora preza pelo Ensino Médio, ora preza pela Escola como os agentes responsáveis pela formação, diga-se de passagem, sugerida na base de forma esparsa.

O que significa o ‘Ensino Médio’ no imaginário dos jovens estudantes? Qual importância ‘ele’ tem na vida daqueles que estão inseridos nesse universo imaginário? O que está sendo comunicado a esse respeito como relevante para a sociedade? O que está sendo objetivado como material condensado para a prática social?

A ‘Escola’, neste caso, passa a ser o agente promotor das estratégias que conduzirão os jovens estudantes a exercerem os papéis sociais informados no documento produzido para tal fim. Para cada um desses questionamentos apresentamos, ao longo deste trabalho, informações que podem sugerir respostas.

Nos trechos destacados, sugerimos um encadeamento semântico no propósito de serem facilitadas as compreensões a respeito do nosso tema principal.

⁹⁸ Retomando definição: A noção de co-ocorrência corresponde à coexistência de palavras distintas num mesmo contexto. Conforme elaboração de Harris (1969), a co-ocorrência de palavras distintas é percebida sob a forma de significação por semelhança, e no contexto do mesmo texto em particular.

Adentramos nos campos objetivados como essenciais para o ‘Novo Ensino Médio’ no Brasil e, enfim, discutimos sobre o que se tornou privilegiado integrar um currículo de base nacional.

Nesse intuito, elencamos, ainda, uma série de cinco sintagmas/paradigmas⁹⁹ e seus correspondentes campos referenciais presentes no próprio texto da BNCCEM. Conforme nossos conhecimentos micro e macro textuais das práticas sociais sobre os papéis e objetivos da educação básica, podemos afirmar que os dados discursivos presentes na BNCCEM silenciam informações pragmáticas sobre a sexualidade e orientação sexual humana.

Na referência aos conhecimentos sobre a demanda pragmática da sexualidade, transcrevemos esses cinco elementos sob a concepção cognitiva de anáfora¹⁰⁰. Alertamos, inclusive, que no uso (consumo) das prerrogativas inscritas na BNCCEM, os referenciais anafóricos – não apenas por sequências antes e sutilmente anunciadas no interior do próprio texto – correspondentes à temática do gênero sexual e sexualidade podem ser abordadas pelos profissionais da educação, desde que conferidas as justificativas sobre os conhecimentos extras a esse respeito.

TABELA 4

SINTAGMAS/PARADGMAS DIFUSOS NA BNCCEM – REFERENTES TEMÁTICOS DOS GÊNEROS SEXUAIS E SEXUALIDADE DE CONCEPÇÃO COGNITIVA POR ANÁFORA

EIXOS	S I N T A G M A S	Referentes cognitivos	Média de ocorrências no texto
P A R A D I G M A S	Diversidades / Pluralidade	cultural – de saberes e vivências – humana – de indivíduos – grupos sociais	20
	Diferenças	Nas expressões: respeito às... conviver e aprender com as...	7
	Identities	culturais – humana	6

⁹⁹ A esse respeito ver Charandeau e Mainguenu (2006), Fowler (1994) – sintagmas: de apresentação horizontal (N e V) – paradigmas: de apresentação vertical (por equivalência referencial).

¹⁰⁰ A esse respeito ver Charandeau e Mainguenu (2006): anáfora (do grego *ana-* “para fora”, “para trás”, e *-phoerin* “levar”); opõe-se à *dêitico*.

	Inclusão	Nas expressões: Escola como espaço de inclusão; Democracia inclusiva	5
	Direitos Humanos*	Diferentes modalidades de ensino - Temas transversais	3

FONTE: Dados retirados da BNCCEM – BRASIL, 2018. Documento de última versão: 150 pg.

Optamos por elencar no quadro apenas os sintagmas e os seus referentes simbólicos presentes no texto, ao invés de citar todo o enunciado e demarcar cada proposição. Essa estratégia também nos conduz à construção dos referenciais semânticos reais ou imaginários, cujas predicções de ações, estados ou processos estão neles implicados (FOWLER, 1994, p. 98).

O que se tornou relevante nesta sondagem não foi a média quantitativa de ocorrências por sintagma/paradigma no texto, mas, nas ocorrências identificadas, quais foram e como estão dispostos os respectivos referentes que compõem o eixo semântico sugerido.

Como exemplo destacamos apenas três passagens da BNCCEM com o emprego de um dos sintagmas destacados na tabela 4:

TRECHO 1:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as **diversidades** e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463 – destaque nosso)

TRECHO 2:

[...] para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à **diversidade** de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das **diversas realidades** do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35). (BRASIL, 2018, p. 464 – destaque nosso)

TRECHO 3:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as **diversidades**, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na

igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 481– destaque nosso)

Em todas as situações acima, o signo linguístico ‘diversidade’ (e suas variantes desinenciais) exerce a função de sintagma nominal, predicando processos que podem implicar na construção de referenciais semânticos diversos. Neste caso, o referencial semântico presente na BNCCEM conduz o seu interlocutor a pensar mais nos processos da educação, no trabalho pedagógico, nos caminhos traçados para um fim, do que na sua real substância.

Conforme Fowler (1994, p. 91-118), esse recurso estratégico do discurso supõe que nem sempre a comunicação é tão linear, e que a adequação entre estruturas e frases correspondem ao que se quer comunicar ao outro. Na BNCCEM, comunica-se sobre os meios de se fazer educação e suas possibilidades de execução, no entanto os sintagmas destacados em cada um dos trechos vêm acompanhados de enunciados que se diferenciam, mas não oferecem dúvidas do que se deve ser evitado.

Adequamos o trecho 1, por exemplo, a uma forma linear (Sujeito – verbo – predicado) a fim de tornar compreensível o que informamos. Essa estrutura permite que identifiquemos o sujeito convocado para a ação e os predicativos processos para a construção do referencial semântico objetivado:

TRECHO 1:

Considerar que há juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo**, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463 – destaque nosso)

Forma linear proposta:

“A escola deve acolher as **diversidades** e reconhecer os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo [...]”

Assim apresentado no trecho, fica claro que a BNCC orienta os caminhos, conforme competências a serem desenvolvidas ao longo do fazer pedagógico, logo mais por itinerários/roteiros, traçando formas de condução – ou condições para.

Para todos os efeitos, as formas de trilhar os caminhos independem das estratégias e instrumentos disponíveis para utilização. Os eixos subtendidos veiculam ações que, conforme os desígnios cognitivos de cada profissional da educação, os resultados devem corresponder às finalidades já traçadas e explícitas em todo o texto – educação para o trabalho (e não para a formação cidadã).

Por essa razão, o sintagma ‘diversidade’ sugere que seja compreendido de seu ‘universo’ apenas o que está sugerido nos campos semânticos dos seus respectivos enunciados textuais, tais quais e conforme:

[...] as finalidades do Ensino Médio [...] devem ser reinterpretadas, à luz das **diversas realidades** para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à **diversidade** de expectativas dos jovens quanto à sua formação. (Forma linear do trecho 2).

[...] a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas [...] respeitar as **diversidades**, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (Forma linear do trecho 3).

Qualquer que seja a interpretação extra sugerida a partir dos referidos signos, a orientação é que sejam compelidas à exclusão, assim como as referências que direcionem o trabalho educativo para outro eixo, quais não sejam os pressupostos inscritos na BNCCEM.

Na mesma perspectiva, notamos que os sintagmas ‘diferenças, identidades, inclusão’ inscritos no eixo dos paradigmas do quadro acima, sublinham referentes que se assemelham por paralelismo semântico, em contexto geral. Vejamos:

“Respeito às diferenças”, “[...] conviver e aprender com as diferenças”;

“Identidades culturais”, “Identidades humanas”;

“Escola como espaço de inclusão”, “Democracia inclusiva”.

Analisando esses destaques do todo textual, não é difícil compreender que eles estão inseridos no contexto da BNCCEM para referenciar categorias que darão ênfase ao mesmo objetivo. Nesse sentido, o diferente (ou o diverso) são constituídos, especificamente, ao que é informado como cultural, espacial e humano (no sentido biológico).

Diante desse fato, o trabalho pedagógico sugerido na BNCCEM, no que tange a uma educação que preze pela *equidade*, traduz significativamente um compromisso com as 'diversidades' que não firam com as questões estéticas da sociedade, conforme observação em:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); (BRASIL, 2018, p. 15).

Certamente, abordar os estudos *de corpora* sobre o gênero sexual humano, identidade de gênero e orientação sexual, também não condiga com os princípios éticos religiosos, tais quais estão indicados no PL 7180/2014:

Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. (PL 7180/14)

É de suma importância aprofundarmos estudos críticos sobre o Programa Escola sem Partido e os possíveis reflexos de sua ideologia no desenvolvimento pedagógico pautados na BNCCEM. Considerando que o PL 867/2015, inclui como apêndice, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido" (PL 7180/14), é de extrema relevância termos o conhecimento de que os mesmos carregam em suas gêneses o contexto político e os significados pedagógicos que estão se desenvolvendo no Brasil¹⁰¹. Frigotto (2017) nos informa que o Programa escola sem partido, “mostra toda a esperteza e cinismo de seus

¹⁰¹ Consideramos relevante informar que é a partir do ano de 2015 que determinado contexto político vem se configurando como ameaça às liberdades de expressão...

formuladores. Na verdade [...], esconde seu contrário na manipulação semântica dos conceitos” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

O golpe instaurado no Brasil, em 2016, com a deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff, iniciou, acintosamente, a retomada de um poder político preocupado em restabelecer o controle de Estado pelo capital financeiro. Presume-se, conforme Frigotto (2017), que:

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Os fatos que configuravam o novo cenário político surtiram efeitos diretos na educação básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), vista como espaço de disseminação de saberes científicos e culturais. Os discursos políticos de defesa pela abertura do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, carregavam como justificativa a defesa da moral e dos bons costumes familiares, os clamores por Deus e a honra pela pátria – na mesma tônica enveredada pela mídia quando da eleição de Fernando Collor de Melo, no início dos anos 1990.

A escola, nesse contexto, passou a ser o alvo predileto para a disseminação da ideologia que golpeou a democracia, a partir da qual o Partido Social Cristão (PSC), propôs alterar o art. 3º da LDB 9.394/1996, que versa em seu artigo 3º, sobre os princípios do ensino, dentre eles os artigos II, III, IV e VII, aos quais correspondem, respectivamente, o direito e liberdade de aprender, respeitando a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, com apreço à tolerância e, acima de tudo, valorização do profissional da educação escolar.

Compreendemos, assim, que os princípios que fundamentam o “Escola sem Partido” vêm se constituindo historicamente nas relações políticas, as mesmas das quais partiram as iniciativas de ‘mover’ a sociedade, conforme Frigotto (2017), sob:

o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia [...]. As forças e intelectuais que a promove são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado (FRIGOTTO, 2017, p. 25).

Por razões que se referem diretamente a esse contexto de censura, deixamos para o final deste trabalho a retomada da temática dos Direitos Humanos. Elencamos, inclusive, no quadro dos sintagmas/paradigmas, o eixo dos Direitos Humanos como um dos referentes cognitivos fundamentais para uma educação que abrange as diferentes modalidades de ensino, citadas com mais frequência entre os temas transversais da BNCCEM, a serem trabalhados na Escola.

Ainda que tenham sido citados, o texto da BNCCEM não aclara referentes que norteiam como fundamentais os direitos humanos previstos no artigo 2º da DUDH (1948):

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (DUDH, 1948, art. 2º)

A DUDH é a base referencial para a nossa Constituição de 1988 que reconhece o Brasil como Estado democrático de direito, e toma como um de seus fundamentos “a dignidade da pessoa humana” (inciso III), subscrito como direito individual a liberdade de expressão [...] independente de censura ou licença (CRFB, 1988, cap. I, art. 5º, inciso IX).

Recorrido aos termos citados, ratificamos que a BNCCEM fornece ‘ferramentas’ que negam os estudos de corpora das comunidades LGBT, valendo-se do silêncio que, contrariamente, e em sua significância própria, possibilita ao sujeito:

[...] trabalhar sua contradição constitutiva (*o silêncio*), a que o situa na relação do ‘um’ com o ‘múltiplo’, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa”. (ORLANDI, 1997, p. 23) – grifo nosso.

E por essa via de acesso, o fazer educativo é, em si, luta e resistência.

E, ainda que a Lei 13.415/17, e demais propostas de lei operem no imperativo de poder que lhes é conferido, o ‘Novo Ensino Médio’ pode ser um ideal imaginário cujo objetivo de ser e existir pode desviar-se do ‘abuso de poder ilegítimo’ para fins

de desenvolvimentos de ‘desigualdades legítimas’, conforme veicula van Dijk (2008) em seus estudos críticos sobre *discurso e poder*.

O modelo de discurso desenvolvido na BNCCEM nos direciona à compreensão de uma educação básica sugerida para as redes públicas e privadas em que está sendo proposta a constituição de ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’, as ‘relações sociais’ entre as pessoas e a ‘construção de sistemas de conhecimento e crenças’ (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). No entanto, torna-se fundamental perceber a forma explícita com que está sendo proposta a mudança social. No contexto em que estão sendo promovidas novas leis, as condensações dos discursos políticos para uso social, seccionam direitos.

As conquistas sociais podem se tornar em silêncios que ensurdecem, em censuras que ferem os direitos de humanos, via parcialidade jurídica, de forma que a desvalorização do trabalho educativo, assim como a apologia à violência física e moral, é difundida midiaticamente como processos naturais. As informações essenciais para o desenvolvimento crítico dos cidadãos perpassam todo um engendramento político-capitalista, processo que se estabelece por via de discursos orais, haja vista condensados estrategicamente para o uso social. Condensações escritas forjadas por ‘aqueles’ que representam instituições públicas, cujo modelo inclui pontos críticos desenvolvidos em momentos, supostamente, de crise.

Ao percebermos que foram retirados deste documento norteador da educação (e não há indícios de reinserção), os signos linguísticos que semanticamente nos remetiam aos conhecimentos histórico-sociais sobre as diversidades de gênero e sexualidade, constatamos o uso ilegítimo do poder conferido àqueles que representam estruturas. Diante disto, há uma tentativa de mudar, ou sugerir mudança social, a partir dessas reorientações curriculares na BNCCEM, proposta que analisamos à guisa dos ECD e da ACD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa pesquisa foi indicar nossa opção no sentido de discutir no *continuum* da história a educação enquanto direito humano. A partir deste ponto contextualizamos os documentos educacionais brasileiros – LDB, PCN, DCEM, PNE – como bases fundamentais para a construção da BNCCEM, documento instrumental que norteará os currículos da Educação Básica em todo o território brasileiro a partir de 2019.

Partimos do pressuposto de que a BNCC, especificamente a do Ensino Médio, traduz os anseios políticos de inserir a Educação no eixo da totalidade social, perspectiva que se ratificou quando da análise contextual da Lei 13.415/17 – promulgada pós golpe de Estado, sob a tutela das instancias políticas e jurídicas. Paro (2001) denunciou essa pretensa ordem (política e educação) e os riscos que os profissionais da educação básica assumiriam (referindo-se aos que praticam a educação no interior da escola) em não refletirem sobre as políticas educacionais, nas quais estão implícitas as leituras de sua determinação social específica para fins determinantes mais amplos.

Com vistas nos riscos que a desinformação compele a humanidade, inclusive o anunciado por Paro (2001), este trabalho pretendeu exercer a função de denúncia e de crítica, visto que para a BNCCEM se consolidar num instrumento político condensado para a prática social, foi preciso que se estabelecessem alguns critérios de exclusão, facilmente perceptível quando partimos para a comparação de dois documentos – o documento Base desenvolvido para consulta pública em 2015 e o documento final, aprovado em dezembro de 2018. No documento homologado em 2018 foram desconsiderados, por exemplo, os indicativos de *corpus* temático das diversidades de gênero e sexualidade como eixos transversais da abordagem dos direitos humanos. A sutileza semântico-linguística na qual foi aludida a temática no documento em 2015, foi a mesma a que fizeram uso para silenciar (no sentido de ocultar) os movimentos de luta e conquista pelo direito de ter a temática inserida no rol das discussões que dizem respeito à não discriminação sexual e à homofobia na escola.

Os discursos estabelecem as relações de poder que cada instituição simboliza na sociedade. Neste caso, inserimos como fundamental discutir a força e o

poder de convencimento que o discurso político exerce na sociedade, tomando como ponto de partida os documentos legais.

Para alcançarmos o nosso objetivo de provar que a BNCCEM se resume em um compêndio de demandas político-capitalistas que pleiteiam mudança social, recorreremos aos métodos de observação e análise que integram à linguagem o valor da relação dialética que há entre o discurso e as estruturas sociais. Estruturas essas que, no interior de suas relações e lutas, emanam práticas, cujas raízes estão fincadas em suas próprias estruturas sociais materiais, concretas (FAIRCLOUGH, 2016). Nesse propósito, identificamos como crucial a necessidade de os profissionais da educação traçarem uma relação direta entre o discurso, o poder e a mudança social veiculada no documento forjado para a prática escolar.

Seguimos um tipo de análise, conforme van Dijk (2008) sugeriu, concentrada na semântica da narrativa e na retórica do discurso político, cujas abordagens descreveram qualitativamente alguns detalhes da estrutura escrita da BNCCEM. Aclaramos, inclusive, que o discurso não seria considerado como um objeto autônomo, visto que a sua dinâmica não se reduz à estruturas discursivas fixas, mecânicas e previamente planejadas, conforme abordagem da Análise da Conversação (AC). Ao contrário, o discurso escrito em nossa pesquisa traduziria, significativamente, os movimentos de evolução da sociedade em suas relações mais complexas – como a proposta de os sujeitos falantes fazerem uso dos signos linguísticos para fins significativos diversos, conforme demandem os interesses implícitos no ato.

Nessa perspectiva de considerar os discursos escritos como eventos ‘vivos’ e ‘forjados’ para o uso e prática replicável na sociedade, que tomamos a dinâmica da Análise crítica do discurso (ACD). Não obstante nos inteiramos de que para alcançarmos a compreensão dos movimentos frásticos que os discursos promovem, pelos ditos e pelos não ditos, precisaríamos adentrar o campo das várias orientações científicas implicadas nesse processo. A prática econômica, a política, a cultural, a ideológica, a sociológica, a psicológica, foram, por exemplo, alguns dos campos nos quais aportamos atenção, mesmo que superficialmente em alguns casos. E nesse interim conseguimos demonstrar a nossa preocupação, que por sinal foi amplamente respaldada pelas mesmas preocupações de Fairclough (2016): o

discurso como prática política estabelece e transforma as relações de poder entre instâncias e, com isso, promove mudanças.

Mas a mudança anunciada com a BNCCEM veio travestida de vários significados para a sociedade. Dentre eles, a de ter uma Base Curricular Nacional que oriente o fazer pedagógico significa mais do que as ideologias nela implícitas. A disposição em que os discursos escritos se encontram comprovam o teor metafórico com que a Educação é tratada, inclusive como e o que se deve esperar da Escola na formação dos estudantes de Ensino Médio. Iniciamos discussão crítica pelo plano de *slognização* para o qual a BNCCEM está sendo forjada: Educação para o Trabalho. Nesse plano de composição flui uma linguagem repleta de subterfúgios linguísticos que comprovam a sua instrumentalização. As estruturas discursivas apresentam informações que conduzem os usuários do documento a interpretações diversas, conhecimentos que dependem, em sua maioria, do plano de desenvolvimento cognitivo que cada um terá ao abordar as temáticas sugeridas.

Identificamos que as interpretações difusas provenientes da BNCCEM, as quais são conduzidas conforme informações difusas, podem ficar submetidas, ao longo dos anos, ao controle de informações mais amplas, o que já se consolidou com o poder da mídia e da religião na sociedade. Na mesma vertente de difusão de informações, galga a não difusão de informações. É nesse espaço que adentramos e sugerimos que há proposta de mudança social implícita no discurso da BNCCEM. Ao ser negado ao aluno o direito de conhecer as várias fontes do saber e por essa via aprender a lidar com a humanidade, que é diversa em sua própria natureza, nega-se o direito humano de conhecer e conviver, por exemplo, com as diversidades de gênero e sexo, se tomarmos como parametro ético o respeito e a dignidade humana.

E foi assim que alcançamos o nosso objetivo. Na mesma tônica em que se movem e se influenciam os gritos de resistência por direitos de igualdade e liberdade, este trabalho de pesquisa faz-se um instrumento necessário para todos os envolvidos com o fazer pedagógico. Compreender as informações mais amplas desde que se tenha informações mais restritas sobre a linguagem e seu poder de convencimento entre os interlocutores sociais, conduz-nos a um processo de desenvolvimento de caráter discursivo, onde o discernimento entre o que pode e não pode ser dito ficará a critério do próprio silêncio, e não na:

[...] eclinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é a sua dimensão política. (ORLANDI, 1997, p. 55)

O risco é de a Educação Escolar ficar a serviço do Estado conforme as ideologias religiosas, as mesmas que cercam a sociedade de tabus e preconceitos. Foi com base no esvaziamento da ‘cultura’; por não haver uma proposta concreta de diálogo entre os profissionais da área, que ratificamos a necessidade do respeito às diferenças a fim de se compreender a equidade. O texto da BNCCEM não corrige distorções, não insere nomenclaturas, nem concepções e conceitos, o que em tudo contribui para a não superação do preconceito no que diz respeito à comunidade LGBT.

Com base nessa premissa, identificamos na BNCCEM distorções de conceitos sobre o que sugere ser ‘diversidades’, via linguagem difusa e incongruente, com variações de termos que sugerem um ‘apagamento’, uma espécie de silenciamento à força histórica de lutas e conquistas. O que pode estar sendo sugerido é o apagamento pelo esvaziamento da ‘cultura’; Negar a história, nega os contemporâneos valores humanos, valores dos indivíduos livres e portadores dos mesmos direitos humanos adquiridos pela declarada sociedade sexista, heteronormativa.

A estrutura linguística proposta na BNCCEM homogeneiza a cultura vista pela perspectiva patriarcal e politicamente neoliberal, de modo que as diferenças só são válidas para fins de pesquisas econômicas. A esse respeito abordamos com precisa atenção no eixo dos direitos educacionais, dos quais extraímos a essência objetiva para a formação humana e para o trabalho.

O objetivo comum da BNCC não condiz com a realidade social do Brasil, uma vez que uniformiza, padroniza um modelo de currículo que presume em seu contexto haver um modelo a ser seguido, uma cultura linguística e econômica social. A nosso ver, a BNCCEM apresenta um retrocesso aos conhecimentos historicamente constituídos, conforme direitos humanos previstos na DUDH, cujos objetivos foram absorvidos na CFRB/1988.

A nossa tarefa foi compreender como se opera a dinâmica das condensações orais para a escrita, exemplificada na BNCCEM. Esse objeto de estudo nos conduziu tecer análises críticas ao discurso implementado a partir do

pressuposto de que em seu conteúdo não há – por negligência ou por silêncio que exclui – considerações aos *estudos de corpora* sobre o gênero sexual, identidade de gênero e orientação sexual.

Visto que a educação é pautada nos direitos humanos, prerrogativa básica para a nossa Constituição de 1988, compreendemos que negar informação é negar direitos. Construir discursos que neguem discursos historicamente constituídos, no uso imperativo do poder, é legitimar desigualdades, as mesmas negadas como tais no atual governo da República Federativa do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. A não-discriminação como direito fundamental e as redes municipais de proteção a minorias sexuais – LGBT. **Revista de informação legislativa**. Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas Brasília, n. 186, abril/junho.2010

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Trad. por João M. Paraskeva. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução Marcos Marcionilo, São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp> Imprensa Oficial: 1988.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Ensino médio – bases legais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **LEI no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Edições câmara, Brasília, 2000.

_____. **PORTAL DO MEC**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. Leis 4.024/61 e 9.394/96. **JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, n.7, pp.41–52, Janeiro/junho.2010.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

_____. **LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso contínuo desde junho de 2017.

BRASIL. **Alteração da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm sobre a Acesso em 15 de janeiro de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.**

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

_____. **BASE NACIONAL COMUM** - documento para consulta pública. Disponível em: <http://consulta.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/login>

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – ETAPA DO ENSINO MÉDIO.**

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua?ac= TODOS>

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> publicada no D.O.U. de 21/12/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.

BRASIL. **Parecer de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 fev. 2018

_____. PORTAL DO SENADO. **Projeto de Lei da Câmara nº 122, de 2006 - (CRIMINALIZA A HOMOFOBIA).** Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604>, acesso em: 10.01.2019

BUONICORE, Augusto César. **Linhas vermelhas: marxismo e os dilemas da revolução.** São Paulo: Anita Garibaldi/Fundação Mauricio Grabois, 2016.

CHACON, Vamireh. **Joaquim Nabuco** revolucionário conservador: sua filosofia política. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Trad. Fabiana Komesu, 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos.** Texto disponível em www.iea.usp.br/artigos - Artigo apresentado ao Instituto de Estudos Avançados da USP em 1997

CONSED. **Relatórios e minutas das consultas públicas.** Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf> – sobre

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COSTA, Paula; CORPES, Joanalira; LAPA, Juliana. **Gêneros e sexualidades:** estratégias para promoção de debates na formação de professores/as Multiárea. Revista de didáctica Núm. 8, 2016.

DAFERMOS, Manolis. A reflexão crítica sobre a recepção da teoria e Vigotski na comunidade acadêmica internacional. In: MASCIA, Márcia Aparecida Amador et al (Orgs.). **Leituras de Vigotski:** repercussões na atividade docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

Declaração Universal do Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2001.

DIJK, Teun Adrianus van. **Cognição, discurso e interação.** Org. Koch, Ingedore V. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1992. (Caminhos da linguística)

_____. **Discurso e poder.** Org. Hoffnagel, Judith. Falcone, Karina. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Estructuras y funciones del discurso:** una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo xxi editores, s.a, México: 2007

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

EVANGELISTA, Carlos Augusto Valle. **Direitos Indígenas:** o debate na Constituinte de 1988. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/IFICS, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Coimbra, set. de 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social e científica. In: **Methods of critical discourse analysis.** Wodak e Meyer (org.), 2. ed. Londres: Sage, 2005. p. 121-138.

FAIRCLOUGH. **Discurso e mudança social**. 2.ed. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2016.

FOWLER, Roger. **Crítica linguística**. Trad. Maria Luíza Falcão e Isabel Mealha. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. Sobre a linguística crítica. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo e Delcimeres Schlottfeldt de Oliveira. In: **linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, p. 207-222, 2004.

FRIGOTTO, Galdêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FRIGOTTO, Galdêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Galdêncio (org.). **Escola “sem” partido** : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, 2012: data de consulta: 23 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87323122004>>ISSN 0101-7330 /

GALEMBECK, Paulo de Tarso. **A linguística textual e seus mais recentes avanços**. Círculo fluminense de estudos filológicos e linguísticos. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>>

GUIZOT, François (1787-1874). **Meditations et etudes Morales**. Paris: Didier et cia. Librairies Éditeurs, 1872

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KANT, IMMANUEL. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Setembro de 2007. EDIÇÕES 70.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MAGALHÃES, Célia. (org.) **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGUIRE, Meg. BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. Tradução de Miguel Neme, com a colaboração de Rosanne Evangelista Dias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2 , n. 2 , p. 97 - 104, jul.-dez. 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. ENGELS, Friedric. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira e Lendro Konder. Petrópolis, RJ. Vozes, 2018.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da. et all (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação** – Coleção políticas públicas de educação; Campinas, SP: Autores associados, 2014. (177-181).

MENDES, Claudinei Magno Magre *et al.* **Do Antissocialismo ao Anticapitalismo**: um estudo sobre a Rerum Novarum. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano IX, n. 25 Maio/Agosto de 2016

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo lula**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009

MORRIS, Charles. **Fundamentos da Teoria dos Signos**. Tradução: António Fidalgo Universidade da Beira Interior, 1994.

MOURA, José Barata (trad.). **Manifesto do Partido Comunista**. Editorial *Avante!*: Lisboa, 1997.

_____. **O conceito de dialética em Lukács**. Trad. Rogério Bettoni, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O espírito das Leis**. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NÓBREGA, Mônica. **A língua como sistema de signos**: Saussure e seu trabalho com a produção de sentidos. Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB, Vol 6., N. 2/1, 2004 – p. 101-110

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social**: uma nova regulação da pobreza. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. CARVALHO, Marco Antonio Batista. FAIRCLOUGH. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 282-309.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. ZIENTARSKI, Clarice. DRABACH, Neila Pedrotti. PEREIRA, Sueli Menezes. **Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas Leis de Diretrizes e Bases** (s.d.)

OLIVEIRA, Terezinha. **Por que retomar François Guizot**. Revista Acta Scientiarum 20(1):121-128, 1998

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A análise do discurso: algumas observações**. Delta, vol. 2, no 1. São Paulo: Educ, 1986.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O que é linguística**. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 2009 (Coleção primeiros passos).

_____, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-233.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 3.ed. Curitiba: editora UFPR, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Revista **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em janeiro/2019.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos.** São Paulo: Editora Petrópolis, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual:** perdas, ganhos e desafios. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio-e-divulgada-pelo-cne-especialistas-comentam.ghtml>

<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos> (Portal da ONU)

<https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/736>. MANIFESTAÇÕES E VOTOS AO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF NA PRIMEIRA PÁGINA DE JORNAIS BRASILEIROS.

<http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Existe-%E2%80%9Cideologia-de-g%C3%AAnero%E2%80%9D.pdf> - Existe “ideologia de gênero”?