

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
DO ENSINO MÉDIO: ACONTECIMENTO  
DISCURSIVO OU ENUNCIATIVO?**

*Marina de Alcântara Alencar* (FACIT)

[marina.alencar@faculdadefacit.edu.br](mailto:marina.alencar@faculdadefacit.edu.br)

*João de Deus Leite* (UFT)

[joadedeusleite@hotmail.com](mailto:joadedeusleite@hotmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho busca analisar o processo de criação da BNCC novo Ensino Médio através do viés teórico analítico da Análise de Discurso Francesa. Utilizamos como referencial teórico os conceitos de Acontecimento discursivo, acontecimento enunciativo, formações discursivas e condições de produção trazidos pelos teóricos Pêcheux (1969; 1975), Indursky (2003) e Zoppi Fontana (2009). Começamos fazendo um retrospecto histórico das condições de produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e finalizamos com a análise da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. O que podemos perceber a partir da análise dos objetivos e princípios norteadores do novo ensino médio é que a sua implantação pode promover um verdadeiro acontecimento discursivo.

**Palavras-chave:**

Acontecimento. BNCC. Análise de Discurso Francesa.

**ABSTRACT**

This paper aims to analyze the process of creating the new BNCC of high school through the theoretical-analytical bias of French Discourse Analysis. We use as theoretical reference the concepts of discursive event, enunciative event, discursive formations and conditions of production brought by the theorists Pêcheux (1969; 1975), Indursky (2003) and Zoppi Fontana (2009). A historical retrospect about the conditions of law production Directives and Bases of Education law production was made in the beginning of this study, then we finished with the analysis of Resolution n. 3, of November 21, 2018. We have realized from the analysis of the objectives and guiding principles of the new high school that its implementation can promote a real discursive event.

**Keywords:**

Event. BNCC. French Discourse Analysis.

**1. As condições de produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e seus reflexos na BNCC**

Sabemos que a Análise de Discurso Francesa, doravante AD, toma-se dos processos e das condições de produção do discurso, por meio

da relação entre linguagem e suas condições de produção. Para a AD a situação em que o texto é produzido é constitutiva do próprio texto. Por isso, um texto, ou melhor, um discurso, não pode ser estudado fora do processo sócio-histórico em que está inserido, pois é o social e a história os processos constitutivos deste discurso. Nas palavras de Pêcheux (1990 [1969], p. 77) “o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, e é isto que pretendemos fazer brevemente nesta seção: exteriorizar a relação de forças do momento político em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é produzida, através dos acontecimentos históricos que permearam sua concepção.

Para isto, fazemos uso dos documentos oficiais do site da Câmara dos Deputados e Senado Federal, referentes aos inúmeros Projetos de Lei – PL, até que se chegasse a uma versão final da proposta, hoje, lei fundamental para educação, e conseqüentemente, servindo como referência para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste trabalho, convocamos o entendimento de acontecimento de Jacques Guilhamou (2009), ou seja, aquele que se dá no interior do arquivo, que permanece reinterpretável juridicamente, e por isso, atual em seu próprio sentido.

Se Zoppi Fontana (2009, p. 3) diz que “a língua se constitui em objeto de uma enunciação política”, podemos afirmar que são das condições de produção da enunciação política que se constituem o discurso oficial e suas possíveis rupturas de formações discursivas. Por isso, o que pretendemos analisar nesta seção (ou capítulo) são as condições de produção sócio-históricas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através de um conjunto de documentos e fatos históricos que compõe o processo de elaboração da LDB, que constituem o já-dito, antes da instauração da Nova BNCC do Ensino Médio que analisaremos nas demais sessões (capítulos). É importante perceber o funcionamento discursivo de aprovação de uma lei, uma vez que ele é o Mecanismo que sustenta o modo como a ideologia, no e pelos textos, produz sentido. É a forma que se dá a enunciação do discurso pelos sujeitos, considerando suas condições de produção e a ideologia que os afeta (Cf. ZOPPI FONTANA, 2009).

Dito isto, é necessário dizer que a educação no Brasil passou por significativas mudanças ao longo dos últimos anos, considerando os processos políticos e sociais em que o país esteve inserido, como golpes de estado, militarizações e redemocratizações. Esse processo histórico reflete a repetibilidade discursiva (Cf. COURTINE; MARANDIN, 1981) de

que sempre teremos este processo parafrástico de “Um novo Brasil”.

Na seara da educação, este processo não é diferente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é elaborada no contexto de redemocratização do país, logo após a queda do Estado Novo (1937–1945). Diante de um intenso debate em torno da verba pública destinada a educação, a promulgação acontece após 13 anos de intensos conflitos: de um lado, parlamentares liderados por Carlos Lacerda que acreditavam que a verba educacional deveria ser destinada para as escolas particulares, que formulariam os currículos com base na orientação ideológica das famílias; do outro, o Movimento em Defesa da Educação Pública que acreditava na educação pública gratuita, laica e universal.

Com a queda de Jânio Quadros em 1961, o país agora regido sob o regime parlamentarista e presidido por João Goulart, aprova a Lei nº 4.024, mantendo o sistema educacional da seguinte maneira: 1) ensino pré-primário: composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e que passaria por uma avaliação admissional; e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico (industrial, agrícola e comercial) e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-Primário, conhecido como Magistério.

Dez anos depois, sob a vigência de um “novo” regime, agora militar (1964-1985), a Lei nº 5.692 funde o ensino primário com o ginásio, que passa a ter oito anos de duração com obrigatoriedade para a população entre sete e 14 anos de idade, é o que a lei determina como educação de primeiro grau. As séries seguintes, agora Segundo Grau, reduz-se para três ou quatro anos, o que dependia da habilitação profissional escolhida, que agora era voltada especificamente para os postos de trabalho em indústrias, comércios, e agriculturas.

A escolha da expressão “Ensino Médio Profissionalizante” na legislação traduz o efeito de sentido de resistência, onde a juventude da época categorizava a educação profissionalizante como “ensino de segunda classe”. É diante deste efeito de sentido que ocorre a ruptura causada pelo Parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, que reinterpreta a legislação, onde há a substituição do termo “habilitação profissional” para “habilitação específica”, deixando o ensino profissionalizante a cargo das escolas técnicas. Vejamos que neste momento a ruptura

acontece em função dos efeitos de sentido que a palavra “profissional” ou “profissionalização” carrega no segundo grau escolar, pois traduz a ideia que o ensino profissionalizante está destinado a postos de trabalho menos dignos, e certamente voltados para a educação pública, uma vez que grande parte das escolas técnicas neste período, estavam voltadas para os alunos da rede pública.

É ainda na década de 1970 que o desenho político no Brasil começa a dar passos rumo à democracia. Se anteriormente o governo do General Emílio Médice (1964–1974) é visto pelos historiadores como um dos períodos mais duros do Golpe Militar de 1964, seus sucessores, Ernesto Geisel (1974–1979) e João Batista Figueiredo (1979–1985) sucedem a uma modesta reabertura política e democrática do Brasil. No cenário político temos a reabertura do Congresso Nacional com a vitória do MDB – Movimento Democrático Brasileiro sobre o militarismo, que mais tarde em 1985 garantiriam o retorno dos poderes dos civis. Já no cenário educacional, vemos as associações estudantis e o movimento por uma educação pública gratuita e de qualidade ganharem força, sendo destaque as ações promovidas pela UNE – União Nacional dos Estudantes e a ANDES – Associação Nacional de Docentes da Educação Superior. Esta pressão social causada pelos movimentos sociais se estende até 1985, quando finalmente é convocada uma Assembleia Constituinte.

Em 1º de fevereiro de 1987 a Constituinte é organizada em comissões mistas de debate, sendo que as discussões acerca da educação são debatidas no Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, o que gera uma proposta única que conta com o apoio de diversas sociedades civis como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES, entre outras.

Com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, a tramitação de um projeto de lei sobre uma “Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, encabeçado pelo deputado Jorge Hage do PMDB. Após a sua aprovação na Comissão de Educação em 1990, o projeto só entra para votação em 1991, recebendo um número de 1.267 emendas o que levou a um ato público de manifestação, promovido pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação em junho de 1991: dez mil pessoas foram à rampa do Congresso Nacional, alegando a desvirtuação do projeto, a fim de adiar a sua votação.

Em agosto do mesmo ano, o Fórum Nacional em Defesa da Educação denuncia as alterações polêmicas propostas pelo relator Edvaldo Alves do Partido Democrático Social, como por exemplo, a composição do CNE-Conselho Nacional de Educação e a posição das entidades privadas no corpo do texto.

No ano seguinte, dois marcos importantes na história educacional política merecem destaque: o Seminário “LDB em tramitação: impasses e perspectivas” organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação e a abertura do processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor, o que praticamente parou a tramitação do PL da nova LDB.

Com a posse de Itamar Franco após a queda de Fernando Collor, a Câmara dos Deputados aprova um PL substitutivo ao projeto inicial de Jorge Hage e alguns pareceres de comissões técnicas, sendo o texto finalmente levado à apreciação da Comissão de Educação. Longe do resultado esperado, na comissão de Educação foram proposta mais 1.275 emendas ao texto, acalutando ainda mais as discussões e os embates ideológicos.

Neste período de discussões acaloradas, as posições ideológicas ocupadas pelos partidos pareciam bastante claras, e é possível perceber o lugar enunciativo que cada partido ocupa. Considerando que o funcionamento discursivo é o mecanismo como se materializa o acontecimento linguístico, o lugar enunciativo é uma dimensão da posição do sujeito, que é interpelado pela ideologia, dessa forma, é no funcionamento discursivo que será possível identificar e descrever os lugares enunciativos do discurso (Cf. ZOPPI FONTANA, 2009).

De um lado a favor dos artigos que favoreciam o fortalecimento da educação pública, especialmente aqueles que universalizavam os currículos, estavam o PMDB, Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB, Partido Democrático Trabalhista – PDT, Partido Comunista do Brasil – PCdoB, Partido Socialista Brasileiro – PSB e Partido dos Trabalhadores – PT. Do outro lado, o Partido da Frente Liberal – PFL e o Partido Democrático Social – PDS defendiam a ingerência do Estado nos estabelecimentos particulares de ensino. Outro ponto de discussão foi em torno do Sistema Nacional de Educação, que era uma verdadeira inovação ao defender as ações conjuntas entre União, Estados e Municípios a fim de garantir a unificação e padrão de qualidade em todo o país. Àqueles defendiam a manutenção do sistema, enquanto esses não gostavam da presença do governo na iniciativa privada.

Em fevereiro de 1993, o Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apre-

senta um novo projeto de LDB, o que acaba por afastar o PDT nacional das discussões sobre a educação. Para Darcy Ribeiro, diferente do projeto anterior apresentado na Câmara dos Deputados, a educação seria universal em oito séries, sendo também exigido que os professores do primeiro grau fossem formados em universidades especializadas, e também o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública não seria mais a entidade representativa da sociedade na discussão de assuntos de política educacional.

Já na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995–1998) o texto de Darcy Ribeiro substitui o texto elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Apesar de aceito, o texto de Darcy Ribeiro ainda foi alterado no Senado, acrescentando outras sugestões, especialmente as vindas do Ministério da Educação – MEC. Com as devidas alterações feitas no Senado, o projeto retorna a Câmara dos deputados para mais uma alteração feita pelo relator José Jorge (PFI-PE), mas permanece com a maioria dos pontos discutidos no Senado por Darcy Ribeiro.

Finalmente, em dezembro de 1996, às vésperas do recesso parlamentar, o PL substitutivo foi votado na Câmara dos deputados, com 73 votos contrários, 349 votos a favor e quatro abstenções. Novamente as posições ideológicas dos partidos ficaram bastante evidenciadas na votação: PT, PSB e PCdoB votaram em bloco, ou seja, todos os seus deputados votaram contra, e o PDT votou em bloco, a favor. Destaque para a fala de Lindberg Farias, então deputado federal pelo PCdoB-RJ, e ex presidente da UNE, que acusa a Câmara de não levar em conta a opinião da sociedade civil, que tanto discutiu o projeto anterior. O Fórum Nacional da Escola Pública acusava o projeto de Darcy Ribeiro de abrir margem para privatização das Universidades Públicas.

Três dias depois, em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei Darcy Ribeiro, é sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a justificativa de que era uma lei bastante flexível para se adequar aos diferentes cenários presentes no Brasil.

Prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação, doravante LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial de referência, e isso quer dizer que ela deve servir como base para elaboração dos currículos de todas as escolas do Brasil, de modo que, independente da região do país, os alunos sejam capazes de desenvolver as mesmas competências e habilidades.

Outras modificações foram feitas ao longo dos anos na LDB, mas faremos um recorte teórico e especificamos o da Lei nº 13.415/2017 que estabelece a mudança na estrutura do Ensino médio, o nomeado “Novo Ensino Médio”, e conseqüentemente uma ruptura na versão anterior da BNCC.

## **2. *Noções de acontecimento enunciativo e acontecimento discursivo: o que a nova BNCC do Ensino Médio tem a ver com isto?***

As noções de acontecimentos enunciativo e discursivo permeiam o cotidiano daquele que se propõe analisar o discurso. Como proposta deste trabalho, buscamos analisar de que maneira a materialização da nova BNCC do ensino médio se comporta na forma de acontecimento. Para isto, é preciso que resgatemos o conceito primário de acontecimento discursivo trazido por Pêcheux (1990) em *Estrutura e Acontecimento*.

Faz-se necessário esclarecer o conceito de Formação Discursiva para a Análise de Discurso Francesa, neste trabalho entendida como “aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada na conjuntura social” (PECHEUX, [1975] 1990, p. 166).

Assim, a Formação Discursiva para Pêcheux está relacionada no e pela linguagem, nas regularidades dos enunciados que são mobilizados nos dizeres deixando claras as posições ideológicas na produção do que se enuncia, uma vez que o sujeito se identifica com uma formação discursiva dominante, pois é sobre determinado inconscientemente pelos já-ditos (Cf. BRASIL, 2014).

Partimos do pressuposto pêchetiano de que o discurso é uma estrutura e um acontecimento. É estrutura, porque um discurso, que parte de um sujeito, carrega uma série de já-ditos, uma vez que seu inconsciente inscreve-se em determinadas Formações Discursivas (FD) acreditando ser o que diz inédito ou imediato. No entanto, ao enunciar, ou seja, materializar o seu discurso, o sujeito acaba por retornar a esta mesma Formação Discursiva, a qual ele acreditava não fazer parte. É esse movimento de encontro inconsciente entre a FD ou interdiscurso, a que Indursky (2008, p. 103) chama de *estrutura vertical*. Da mesma forma, o dizer materializado no discurso passa a se encontrar de outro modo, agora materializado e trazendo o ponto de vista de seu enunciador: sintagmatizado. A esse movimento de retorno e re-significação que chamados de *estrutura horizontal*. Por isso o discurso é estrutura: porque consiste numa materia-

lidade opaca, que ganha novos sentidos a partir deste retorno, desta sintagmatização. É o colocar-se enunciativamente de modos distintos. Nas palavras de Leite (2015, p. 64): “Esse colocar-se enunciativamente de outras maneiras não é intercambiável, uma vez que as consequências (efeitos) do modo como (se) enuncia mudam. Esse é o caráter político da linguagem”.

Então o que podemos perceber é que, quando Pêcheux (1990, p. 17) nos diz que o acontecimento discursivo é a discursivização do acontecimento histórico, em suas palavras “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, ele traz justamente a característica dessa opacidade da linguagem, uma vez que para ser acontecimento discursivo antes de tudo, ele é um acontecimento de linguagem, ou seja, é dotado de estrutura (Cf. LEITE, 2015). Desta maneira, o acontecimento discursivo é a ruptura do presente, através da materialidade linguística e histórica em que se inscreve o sujeito e o discurso, e a atualização dessa memória discursiva.

Outra situação é a do acontecimento enunciativo. Segundo Indursky (2008), o acontecimento enunciativo é apenas a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma Formação Discursiva, ou ainda um novo modo de enunciar os sentidos, sem que haja a ruptura da forma-sujeito da Formação Discursiva em questão. Posto isto, lança-se a pergunta: será que a nova BNCC do ensino médio é capaz de romper a posição-sujeito ou enunciar novos sentidos no processo de ensino-aprendizagem a fim de ser um acontecimento discursivo?

Para respondermos esta pergunta, tomaremos como base analítica a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essas diretrizes, segundo o próprio documento jurídico em sua apresentação “são normas criadas pelo Conselho Nacional de Educação que trazem orientações e definem para o planejamento dos currículos de escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p 1).

As DCNEM estão em processo de revisão pelo CNE para atender às mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017, a qual altera as Leis nº 9.394/1996, a LDB, e nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; e também revoga a Lei nº 11.161/2005; e insti-

tui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Começamos nossa análise pelo recorte do *corpus*, ou ainda os critérios utilizados para seleção dos recortes discursivos, que aqui será definido pela escolha de alguns artigos dos capítulos presentes da resolução, uma vez que esta é muito extensa e técnica. Por isto, nos propomos a fazer a seleção daqueles artigos que sejam capazes de determinar as FD que podem ressoar na BNCC, como os princípios e os objetivos da resolução, e num possível deslocamento ou ruptura das Formações Discursivas (FDs) presentes no documento.

No capítulo 1 da Resolução, a escolha se deu pelo artigo 1º, que trata do objeto da lei, qual seja, a conceituação da finalidade da edição desta resolução, *in verbis*:

Art. 1º A presente Resolução **atualiza** as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, **tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017**. Parágrafo único. Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. (RESOLUÇÃO nº 3, de 21 de novembro de 2018)

O que primeiramente podemos destacar como objeto de nossa análise discursiva é o termo “atualiza”. Vejamos que a escolha do verbo “atualizar” remonta-nos a já citada ideia neste trabalho de uma nova concepção de educação, e em contraponto a ideia de que a educação atual encontra-se ultrapassada. Mas cabe a pergunta: ultrapassada para quem? Para os estudantes? Para o Estado? Para os professores? Ou ainda, para o momento político-social que estávamos vivendo no momento de edição da resolução, a qual advém de anos de discussões políticas anteriores?

Como já mencionamos neste artigo ao definir as condições de produção da LDB, esta concepção de novo ensino médio profissional ou profissionalizante já ocupou um significativo espaço na história da educação do Brasil, ou seja, o verbo “atualizar” inscreve-se numa FD histórica, aquela que retoma a formação ideológica, ou seja, a característica do elemento “que interfere como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social de dado momento” (PÊCHEUX, 1990 [1975], p. 166) qual seja, o momento político de *impeachment* da presidente Dilma, compreendido por nós como um acontecimento histórico na seara da educação, pois relembremos o

seu *slogan* do segundo mandato: “Brasil, Pátria Educadora”. A mudança da presidenta do cargo, e ascensão da centro direita junto ao seu ex vice-presidente Michel Temer, são capazes de iniciar um processo de rompimento da educação como política principal de governo, uma vez que até mesmo o *slogan* é substituído por “Governo Federal: ordem e progresso”.

Este *slogan* nos remete imediatamente a imagem da bandeira do Brasil, e consequentemente, os já-ditos imagéticos ocupados pela bandeira do Brasil como objeto histórico ao longo da trajetória política do país, especialmente ao sentimento de nacionalismo tão presente em outros momentos históricos brasileiros: como o nacionalismo da Era Vargas, que flertava com a ascensão do nazismo na Europa da década de 40; o nacionalismo trazido pelo golpe militar de 1964, podendo destacar a célebre frase “Brasil: ame-o ou deixe-o”; e o nacionalismo mais recente, trazido pelo movimento Caras Pintadas, que levou ao *impeachment* do então presidente Fernando Collor.

Certamente este retorno imagético aos dizeres da bandeira do Brasil não partem de uma intencionalidade de rememorar a esses discursos conscientemente, até porque na AD nos atemos a uma concepção de sujeito sobredeterminado, e inconsciente; mas certamente, inconscientemente é possível que o momento político da escolha do *slogan* e da posição ideológico-partidária do então presidente Michel Temer, MDB, mas é perceptível que esta escolha esteja ligada as formações ideológicas materializadas na mídia, tais como “O Brasil foi destruído pelo PT”, ou ainda “O Brasil está quebrado”.

Outro ponto que merece destaque no artigo 1º é a retomada das mudanças trazidas pela LDB no enunciado da legislação. Este retorno a um outro documento oficial, que operou mudanças significativas no ensino médio – por exemplo a exclusão de disciplinas como Língua Espanhola da grade, e a criação de outras disciplinas opcionais ou profissionalizantes – não se faz apenas semanticamente, mas também politicamente: A necessidade política de enfatizar que a presente resolução é fruto de uma mudança feita na LDB em 2017, em meio a concretização do projeto político do governo de Michel Temer.

No capítulo 2, que traz o referencial conceitual e legal, o artigo 3º merece destaque, *in verbis*:

Art. 3º O ensino médio é **direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**, conforme previs-

to no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB)

Ao grifarmos que o Ensino Médio é “direito de todos”, podemos fazer um movimento parafrásico que invoca a repetição do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que institui a educação como direito fundamental. O ensino médio nada mais é do que parte do processo educacional. Aqui cabe enfatizar o conceito de direito, que para nós não se trata de um conceito positivista ou jusnaturalista, mas como a ideia de um direito interpretativo (Cf. STRECK, 2010).

A concepção de direito interpretativo trazida por Streck (2010, p. 510), “a interpretação do Direito “pressupõe uma compreensão que aquele que a prolata possui uma compreensão a respeito de todos os fenômenos que nela estão envolvidos (os textos jurídicos, o caso concreto, sua vivência familiar)”, na concepção pêchetiana, o intérprete da lei será atravessado por diversas FDs que possui, e afetado pelas formações ideológicas do momento político que está inserido, seja ao interpretar ou posular um regulamento, uma lei.

Ao enfatizar que a educação é um direito de “todos”, e a escolha do pronome indefinido no plural, que indica conjunto de coisas ou pessoas não especificadas nem determinadas, traduz a ideia de universalidade da educação, ou seja, a educação, segundo a lei, não é apenas para alguns, nem para este ou aquele sujeito, mas para todos.

Continuando no artigo 3º, o trecho “dever do Estado, da família e será incentivado com a colaboração da Sociedade” institui uma nova FD: a do poder-dever compartilhado. Isto porque o interior dessa formação discursiva acaba por compartilhar a responsabilidade da efetivação do direito de todos à educação. Pela leitura superficial do trecho, podemos ver que não é apenas dever do Estado, para da família e da sociedade. Para analisarmos mais profundamente, lançamos a pergunta: Mas de que maneira as famílias e a sociedade podem colaborar com esse poder-dever de garantir o direito a educação universal?

Vimos anteriormente que na última fase de elaboração da PL da LDB, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública foi retirado como representante oficial dos anseios da família e da sociedade na elaboração de políticas públicas da educação. Assim sendo, quando o legislador (sujeito do discurso) compartilha a responsabilidade do direito a educação com família e sociedade, parece-nos que o poder-dever da família e sociedade é apenas o de manter as crianças e adolescentes na es-

cola.

Isto porque a família e a sociedade em nada participam na elaboração de currículos ou de fiscalização sobre “o direito a educação para todos”, e quando participam, a participação se resume a simplesmente responder uma enquete se elas gostariam de “um novo ensino médio”, sendo que antes de responde-las são atravessadas pelas FD oficiais da propaganda governamental que instaura o dizer de que a educação precisa melhorar, precisa ser mudada ou está ultrapassada.

Outro trecho em destaque por nós no artigo 3º é o enunciado “o exercício da cidadania e sua preparação para o mercado de trabalho”. O exercício da cidadania como resultado do processo de desenvolvimento pessoal almejado pelo sujeito, compreende os direitos e deveres de um cidadão, ou seja, está dentro do bojo da FD poder-dever já mencionada. No entanto, cabe o questionamento de “o que é o exercício da cidadania?” Será que o exercício pleno da cidadania depende do ingresso na educação formal? Digo isto porque sendo a cidadania definida como “Exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão”, e o imagético popular trazido pelo discurso oficial de que a cidadania resume-se ao direito de exercer o voto nas eleições, existe um abismo discursivo entre o que quis dizer o sujeito e as polifonias (P) materializadas no enunciado, destaco alguns:

P1 – Só é possível exercer a cidadania se o indivíduo estiver inserido no sistema educacional formal.

P2 – Se o indivíduo não ingressou e concluiu a etapa do ensino médio, ele é incapaz de exercer a cidadania.

P3 – A cidadania plena só é possível a partir da conclusão do ensino médio.

P4 – Não existe cidadania plena sem educação.

É notório que o discurso oficial ou ainda, a vontade do legislador é o sentido trazido por P4. Porém não podemos deixar de mencionar os outros sentidos possíveis com a escolha do discurso.

Continuando no enunciado, a expressão “qualificação para o trabalho” traz a FD utilitarista do Estado quanto à educação. Qual é o trabalho que aduz o sujeito? Será que é o trabalho para os estudantes da educação pública e da educação privada é o mesmo?

Se observarmos as discussões políticas quanto a verba educacio-

nal, podemos perceber que existem duas FD distintas: a da educação pública e a da educação privada, e elas se materializam especialmente nos currículos. Outro ponto de partida são as próprias vagas no mercado de trabalho, acesso à universidade, entre outras. De todos esses pontos de partida, as FDs da educação pública e da educação privada estão em pontos distintos, inscrevendo-se numa ruptura entre educação pública e privada, que se dá especialmente na preparação para o mercado do trabalho oferecida pela educação.

Como já mostrado em outro momento histórico, a educação profissional ou profissionalizante, está destinada aos currículos da educação pública, pois apesar da orientação de que a BNCC deve ser seguida por todas as instituições, a escola privada continua tendo como foco vestibulares de universidades consideradas “de ponta”, para cursos também considerados “de elite”. Desta maneira, a educação profissionalizante ou ensino técnico fica sempre a cargo da educação pública, onde estes alunos tendem a ocupar espaços de trabalho na indústria e comércio, na posição marxista de trabalhador.

Aqui é possível perceber novas FD, e o deslizamento de outras já existentes. Começamos pelo *caput* do artigo que cita as diferentes formas de ofertas e modalidades da educação. Como já dissemos: FD pública e FD privada. Dentro da FD Pública temos a educação técnica-profissional, educação em tempo integral e a educação tradicional. Já na FD privada, temos apenas o modelo tradicional e técnico.

Nas FDs tradicionais, os currículos são formulados de maneira conteudista, seja na FD pública ou privada, com uma imensa diferença na aplicabilidade dos currículos, que se dá de maneira muito mais conteudista na FD privada do que na FD pública.

No inciso I, destaque para o conceito de formação integral, que rompe com o modelo tradicional presente nas duas já citadas FDs, sendo capaz de ser um acontecimento discursivo. Seja porque rompe com a finalidade única do trabalho, seja porque rompe com a concepção de que educação está vinculada à cidadania. Por formação integral, trazemos o conceito de Pestana (2014):

O termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. (PESTANA, 2014, p. 38)

Assim, a noção de formação integral no inciso I representa um verdadeiro acontecimento discursivo, especialmente se considerarmos a faixa etária dos alunos do ensino médio e o momento biológico: saída da infância e entrada na adolescência. Privilegiar o aspecto emocional, sem dúvidas é romper com uma FD tradicional, ainda que isso se dê – por enquanto – apenas na legislação, tendo em vista que a BNCC ainda está em processo de ser colocada na prática.

O inciso II destaca a questão do “projeto de vida”. O que seria um projeto de vida para um adolescente que está ingressando ou concluindo o ensino médio? Será esse projeto de vida o mesmo para um estudante da escola pública e um estudante da escola privada? Se considerarmos os diferentes contextos sociais e econômicos do Brasil a resposta é simples: Não. Isso porque enquanto o estudante marginalizado da escola pública preocupa-se, muitas vezes, em “não morrer de tiro da polícia” ou “ter o que comer naquele dia”, na educação privada é possível traçar um projeto de vida, que vai desde a escolha do curso a qual esse estudante pretende no ensino público superior, até o aparelhado tecnológico presente nestas escolas como lousa digital, laboratórios de química e biologia, aulas práticas, etc.

Para exemplificar esta questão, trazemos o exemplo da camiseta. Chamamos de exemplo da camiseta a seguinte situação que observei durante a observação da vida escolar: a tradição de estudantes do último ano do ensino médio confeccionarem uma camiseta especial que o destaca das demais séries da escola. Esta camiseta geralmente vem escrita na parte da frente “TERCEIRÃO”, seja na escola pública ou privada. Já na parte de trás da camiseta, os dizeres modificam de acordo com a FD a que o indivíduo está inscrito. Explico: enquanto os estudantes da escola privada colocam o nome do curso superior que pretendem cursar (medicina, direito, letras; por exemplo), os estudantes da escola pública utilizam a expressão “concluintes do ensino médio”.

O que queremos dizer é que os sentidos apreendidos são o de não existir um projeto de vida quando falamos da conclusão do ensino médio na educação pública. Para muitos estudantes, não há perspectiva de ingresso no ensino superior, como ocorre na educação privada. Se a BNCC for capaz de colocar em prática o previsto na resolução que analisamos, estaremos diante de uma verdadeira ruptura, um verdadeiro acontecimento discursivo.

O inciso III traz “a pesquisa como prática pedagógica para da ino-

vação, criação e construção de novos conhecimentos”. Este inciso resultou na inclusão das Competências específicas em diversas áreas na nova BNCC do ensino médio, sendo que na área de Linguagem e suas tecnologias, o estudo e produção de gêneros textuais científicos podem ser trabalhados com projetos científicos nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Matemática e suas tecnologias. Podemos perceber que o inciso III provoca um deslizamento entre as diferentes FD do ensino médio, seja considerando a área a que o assunto pode ser abordado, seja considerando os inúmeros sentidos que podem ser produzidos num texto de caráter científico, que não deixa de ser discurso. Esse deslizamento entre FDs se faz através da transdisciplinaridade, sendo considerado verdadeiro acontecimento enunciativo e porque não, discursivo, pois trabalha diferentes competências em diferentes FD, indicando a ruptura do modelo tradicional de ensino.

O inciso IV traz o enunciado “respeito aos direitos humanos como direito universal”. O termo “Direitos Humanos” é entendido como aqueles direitos que estão presentes nos indivíduos desde o nascimento, tendo o Estado o dever de assegurá-los, seja por meio de Leis, acordos ou tratados internacionais. A CF/88 traz os Direitos Humanos como direitos fundamentais, ou seja, cláusulas pétreas, aquelas que não podem ser modificadas (Cf. BRASIL, 2015).

No entanto, acerca da expressão “direitos humanos” existem muitas dispersões, especialmente no atual momento político que vivemos. Os discursos de que “Direitos Humanos é direito de bandido”, “Coisa de esquerdista” ou ainda “Lá vem o pessoal dos direitos humanos” em tom pejorativo para falar de casos de tortura ou violência policial são comuns na imprensa e nas formações ideológicas das camadas populares, inclusive sendo fala do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro. Como materializar o sentido princípio lógico trazido pelo sujeito de respeito, quando as instituições falham ao colocar em prática os direitos humanos, ou ainda, (re)significam este conceito a todo momento, especialmente a imprensa em artigos de opinião? Só será possível através da ruptura da FD em que esses sujeitos estão inscritos.

O inciso V traz o enunciado “compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas”. Sobre o termo “diversidade” Ferreira (2015) defende a ideia de que o interesse e difusão do termo se dá em função da expressão de poder hegemônica da elite mundial sobre certas áreas, como a educação, o que leva a inclusão daqueles que estão marginalizados na educação, mas isto não

ocorre na tentativa de incluir os diferentes grupos minoritários, e sim na abertura da educação como um mercado, podendo agora ser consumido (e vendido) para mais e mais indivíduos. Este pensamento de Ferreira (2015) ressoa na educação brasileira, uma vez que podemos observar diante das duas FDs que analisamos anteriormente, a FD pública e a FD privada, a compreensão da realidade dos sujeitos. Isto porque os indivíduos da escola pública estão inseridos em diferentes extratos sociais, enquanto que na educação privada, este extrato se resume a classe média alta. Como compreender realidades diferentes da sua, se o indivíduo apenas convive com indivíduos de uma mesma realidade social?

Esta situação ficou mais evidenciada durante o momento pandêmico de 2020 até agora. As aulas na educação pública foram totalmente paralisadas, isto porque existe uma inúmera diversidade na condição social dos seus indivíduos, onde muitos não têm sequer acesso à *internet*, ao computador ou um celular. De outro lado, as escolas privadas continuaram a cumprir com o calendário estabelecido bem antes da pandemia, uma vez que seus alunos têm acesso à internet, ao celular e a computadores, não sendo prejudicados na questão do conteúdo. Vejamos que em se tratando do ensino público, a situação da pandemia produz um verdadeiro acontecimento discursivo, pois há a ruptura total da FD, materializada no cancelamento das aulas, e conseqüentemente numa falha do processo ensino-aprendizagem; e quando analisamos sob a ótica do ensino privado, esse acontecimento é apenas enunciativo: só há um deslizamento nas FDs, onde antes era presencial, e agora é telepresencial.

Situação semelhante é a que ocorre nas “formas de produção e de trabalho e das culturas”. A produção, o trabalho e a cultura não são as mesmas na FD pública e na FD privada. Já falamos anteriormente sobre a concepção de trabalho para quem advém da classe média e quem advém da classe média alta. Os primeiros estão quase sempre nos setores de indústria, comércio, ou trabalho informal, enquanto os outros ocupam posição de liderança no mercado.

Sobre a cultura, podemos fazer um retorno histórico sobre a expressão cultural da capoeira, por exemplo, advinda como prática ilícita pelos habitantes do morro ainda no Brasil Imperial; veremos a maneira como a cultura é encarada sob a ótica de quem ocupa a posição de marginalizado e quem ocupa a posição central de poder. O mesmo ocorre hoje com o trabalho de gêneros textuais musicais em sala de aula. É quase impossível ver trabalhos na escola particular com gêneros considerados marginalizados como *Funk*, *Rap* ou *Hip Hop*. Longe disso, na escola par-

ticular é comum o trabalho de músicas do gênero MPB, Bossa Nova, Clássicos entre outras.

No inciso VI o enunciado “sustentabilidade ambiental” produz sentidos acerca da concepção do Brasil como “pátria ambiental mundial”, estando o Estado inscrito numa FD de poder-dever de proteger o meio ambiente, presente no discurso oficial da legislação ambiental e nos discursos populares como “A Amazônia é o pulmão do mundo”, ou ainda “o Brasil possui a maior biodiversidade do planeta”. Aqui não existe ruptura, pois este discurso é praticamente estabilizado no imaginário popular.

No inciso VII, o enunciado “diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;” aqui existe um retorno ao termo diversidade, que pode ser entendido neste discurso como “formas diferentes”, e também do sentido de projeto de vida na expressão “múltiplas trajetórias”. A articulação de saberes nada mais é do que outra forma de significar a transdisciplinaridade, já abordada por nós. Então o que vemos nesse inciso é a repetição de sentidos já-ditos, só que de outro modo, o que não configura um acontecimento discursivo.

No inciso VIII o enunciado “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo” levanta o questionamento: O que é a educação se não prática social? Por que fala-se em indissociabilidade da educação e da prática como uma atualização? O aluno não era protagonista do processo educativo antes da resolução? Gasparim (2003) entende a prática social considerando a perspectiva do pensamento dialético, em suas palavras:

[...] é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois refere-se a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIM, 2003, p. 13)

Ou seja, trazendo para perspectiva pêchetiana, podemos dizer que a prática social leva em conta as condições de produção dos discursos e as formações ideológicas, imaginárias e discursivas a que o sujeito é interpelado a todo momento no processo de ensino-aprendizagem. Isto é capaz de romper com a FD tradicional de ensino que é meramente conteudista, tornando o aluno protagonista do processo de ensino aprendizagem, desta maneira, sendo capaz de produzir um acontecimento discursivo.

vo.

O último inciso que trata dos princípios norteadores traz o enunciado “indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem” é possível apreender o sentido de que “não existe ensino-aprendizagem sem teoria e prática caminhando juntas”. Existe um retorno ao discurso de Paulo Freire (2014) que impõe uma série de já-ditos ao ver a prática como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, no sentido apreendido da educação como prática social.

Por fim, é possível perceber que o discurso oficial que busca “atualizar” a legislação educacional traz uma série de memórias, já-ditos seja no campo da história, seja no campo das condições políticas de sua produção.

### 3. *Considerações finais*

Este trabalho teve como objetivo discutir as noções de acontecimento discursivo e enunciativo a partir da concepção da AD francesa, tendo como base as mudanças trazidas pela nova BNCC do ensino médio, mais especificamente a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O que podemos perceber é que apesar de falar em atualização das diretrizes, alguns princípios inseridos na legislação promovem verdadeira ruptura nas Formações Discursivas presentes na seara educacional, especialmente no processo de ensino-aprendizagem.

As condições de produção da LDB se mostram quase cíclicas: golpes de estado, militarização e redemocratizações, assim como as posições ideológico-partidárias antagônicas durante o seu processo de votação.

Duas Formações Discursivas merecem destaque, sendo a FD pública e a FD privada, que talvez representem as principais rupturas capazes de produzir acontecimentos discursivos na implantação da nova BNCC do Ensino Médio.

Esperamos que esse trabalho contribua para discussão acerca da implantação do novo Ensino Médio, a partir da concepção de Michel Pécheux, pelo esclarecimento dos vários pontos de encontro entre a memória discursiva e a atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24/12/1995. Altera dispositivos da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 jan 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.026, de 10/10/1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 jan 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20/06/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 jan 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29/1/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 jan 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.014, de 6/8/2009. Altera o art. 61 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 jan 2020.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva, 2014. Doi: 10.5216/lep.v15i1.25149. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 15(1). Em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>.

CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lobo (Org.). *Constituições do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1984. 690 p.

\_\_\_\_\_. *Todas as constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1971.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Quel objet pour l'analyse du discours? In: CONEIN, B. *et al. Matérialités discursives*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1981.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC-relações de poder e interesses ocultos. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon*, v. 17, n. 35, 2003.

NISKIER, Arnaldo. *LDB: a nova lei da educação; tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional, uma visão crítica*. 7. ed. atual. Rio de Janeiro: Consultor, 1996. 305p.

NOGUEIRA, Lauro. *O impeachment: especialmente no direito brasileiro*. [s.1., s.n.], Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Direito. Faculdade de Direito do Ceará. 1947.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, v. 3, p. 61-161, 1991.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal o que é Educação Integral? Pestana, *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em 22 fev 2021.

STRECK, Lênio. O direito como um conceito interpretativo. *Pensar*, v. 15, n. 2, p. 500-13, Fortaleza, jul./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2138>. Acesso em 22 fev 2021. DOI: <https://doi.org/10.5020/23172150.2012.500-513>.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. Acontecimento linguístico: o discurso político e a comemoração da língua. (Palestra). In: IV SEAD – Seminário de estudos em análise do discurso, v. 2009, 1969.