



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X - TEIXEIRA DE FREITAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DANILO LARANJEIRA DE JESUS

**IMAGENS DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA**

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2024



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X - TEIXEIRA DE FREITAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DANILO LARANJEIRA DE JESUS

**IMAGENS DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa de Estudos Linguísticos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Celso Kallarrari de Sousa Silva.

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

J58i

Jesus, Danilo Laranjeira de

IMAGENS DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA / Danilo
Laranjeira de Jesus. Orientador(a): Celso Kallarari de Souza Silva. Silva.
Teixeira de Freitas, 2024.

99 p : il.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da
Bahia. Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL, Teixeira de
Freitas. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.


1. Análise de Discurso. 2. Imagens. 3. Documento Curricular
Referencial da Bahia. 4. Sujeito-professor. I. Silva, Celso Kallarari de
Souza. II. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas. III.
Título.

CDD: 418


FOLHA DE APROVAÇÃO
"IMAGENS DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA"

DANILO LARANJEIRA DE JESUS


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS – PPGL, em 25 de novembro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
CELSO KALLARRARI DE SOUZA SILVA
Data: 26/11/2024 20:03:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) CELSO KALLARRARI DE SOUZA SILVA
UNEB
Doutorado em Ciências da Religião
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

 Documento assinado digitalmente
DECIO BESSA DA COSTA
Data: 28/11/2024 09:44:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) DÉCIO BESSA DA COSTA
UNEB
Doutorado em Linguística
Universidade de Brasília

 Documento assinado digitalmente
JANAINA DE JESUS SANTOS
Data: 27/11/2024 09:37:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) JANAINA DE JESUS SANTOS
UESB/PPGCEL
Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

À minha mãe, Cosmelita Medeiros Laranjeira, letrada pela vida, que me nutriu, alimentou sonhos e me fez acreditar que a educação formal é o caminho para uma vida digna e de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Trilhar o caminho da pesquisa acadêmica foi, talvez, o maior dos desafios que já me lancei. Foram meses de uma jornada extenuante para conciliar trabalho e estudos com deslocamentos diários entre cidades. Todavia, à Deus devo a gratidão por me sustentar e por apresentar pessoas que fizeram desse processo uma conquista inestimável. Romper os paradigmas e ser hoje o primeiro da família a conquistar um título de Mestre não apenas demonstra que muitas mãos estiveram me apoiando para conquistá-lo, mas que a educação pública de qualidade nos permite ousar, transgredir e conquistar os nossos sonhos.

À UNEB – *Campus X*, berço da minha formação acadêmica na graduação e pós-graduação, pela competência e qualidade ofertados. A todos os professores do mestrado, pela competência técnica e, sobretudo, pela competência humana, imprescindível ao crescimento e formação de novos pesquisadores.

Ao professor Décio Bessa da Costa, agradeço de modo especial pois, prontamente, aceitou participar da banca de minha defesa, iluminando possibilidades e com valiosas sugestões para a evolução da pesquisa. Não posso esquecer da professora Janaína de Jesus Santos que muito colaborou com o desenvolvimento deste trabalho e se dispôs a ler, cuidadosamente, e contribuindo com suas sugestões e ponderações muito assertivas.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Celso Kallarrari de Sousa Silva que acreditou nesta pesquisa, não soltou as minhas mãos nos momentos em que continuar parecia impossível. Minha admiração por sua competência remete ainda à graduação na qual sempre surpreendeu com sua organicidade, entrega à educação e exemplo de profissionalismo e de humanidade. Agradeço em especial pela paciência, pelo carinho e pela empatia, compreensão e por exercer não apenas o papel de orientador acadêmico, mas de ser um exemplo de retidão, compromisso e de orientador para a vida.

Aos colegas de curso, por podermos compartilhar nossas conquistas e angústias, ao longo desses dois anos. Em especial às amigas Bruna Giorno Bomfim Santana, Cibele Hermano e Tânia Fortunato; as lutas diárias com o deslocamento nas estradas à noite, o encorajamento mútuo e o partilhar de despesas estreitaram ainda mais nossos laços de amizade.

Aos amigos pela parceria incondicional, orientações constantes e paciência no caminhar. Agradeço à Marize Aline de Almeida, Kaique dos Santos Neves, Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos Malheiro. Em especial, ofereço meus agradecimentos à Fernanda Aurelino Inocêncio que, além de colega de curso, foi uma companheira que esteve em cada passo dessa jornada oferecendo o ombro amigo, a lágrima sincera e a palavra de acalento.

Me desculpem, mas eu não quero ser um imperador. Não é esse o meu ofício. Não quero governar ou conquistar ninguém. Gostaria de ajudar a todos — se possível — judeus, não-judeus, negros e brancos.

Todos nós queremos ajudar uns aos outros. O ser humano é assim. Desejamos viver para a felicidade do próximo — não para seu sofrimento. Não queremos odiar e desprezar uns aos outros. Neste mundo há lugar para todos. A terra, que é boa e rica, pode prover todas as nossas necessidades.

O estilo de vida poderia ser livre e belo, mas nós perdemos o caminho. A ganância envenenou a alma do homem, criou uma barreira de ódio e nos guiou no caminho de assassinato e sofrimento. Desenvolvemos a velocidade, mas nos fechamos em nós mesmos. A máquina, que produz abundância, nos deixou em necessidade. Nosso conhecimento nos fez cínicos; nossa inteligência nos fez cruéis e severos.

Pensamos demais e sentimos muito pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de gentileza e bondade. Sem essas virtudes, a vida será violenta e tudo será perdido [...].

O grande ditador
(Charles Chaplin Jr.)

DE JESUS, Danilo Laranjeira. **Imagens do Sujeito-Professor de Língua Inglesa no Documento Curricular Referencial da Bahia**. 2024. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado da Bahia, Teixeira de Freitas, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar quais são as imagens do sujeito-professor de língua inglesa criadas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), documento orientador para o Ensino Médio baiano. Para isso, tomamos o DCRB como corpus de análise e, mais especificamente, recortes que tratam do ensino de língua inglesa que podem revelar, para além da superfície linguística, como o estado constrói a imagem do sujeito-professor. Para tanto, o arcabouço teórico deste estudo está inscrito nas teorias da Análise de Discurso (AD) pecheutianas (Pêcheux, 1975, 1995, 2006, 2010), principalmente no que diz respeito à ideologia, ao papel dos sujeitos em relação à produção, à formação, à recepção e às relações de poder presente nos discursos. Como contributos à temática da formação imaginária, contamos também com discurso, sujeito e assujeitamento em Orlandi (2006, 2012, 2015), ideologia enquanto ideário histórico, social e político em Brandão (2004), além de autores subsidiários como Foucault (1995, 2008), Maingueneau (1984), Charaudeau e Maingueneau (2004) e Bakhtin (1975, 1983, 2004, 2010), entre outros. As imagens ideológicas do sujeito-professor serão analisadas no corpus seguindo as etapas do quadro *Fases da Análise de Discurso Francesa* compilada por Jonas Jr. (apud Kallarrari, 2022). Esta é uma pesquisa qualitativa, que se servirá tanto dos pressupostos teóricos quanto metodológicos da AD Francesa para estruturar uma investigação a partir de noções de ideologia, de imagem, de sujeito, de assujeitamento e de interdiscurso. Para contextualização e justificativa da escolha pelo DCRB, enquanto corpus de análise, traçamos um histórico do Ensino Médio no Brasil e desenvolvemos uma discussão sobre o neoliberalismo e suas influências nas políticas educacionais com base nos estudos de Ciavatta (2018), Ferretti (2018) e Beltrão (2019). Os resultados apontam que o DCRB utiliza da redação legal para criar uma imagem do sujeito-professor de Língua Inglesa submetido ao Estado e que este, através da aparente liberdade pedagógica, deve alinhar-se à ideologia fundante do estado para que este possa manter sua estrutura de poder. Em outras palavras, as posições de sujeito/assujeitamento que ocupam o professor de Língua Inglesa no DCRB podem não ser vistas escancaradamente autoritárias, uma vez que elas são aceitas historicamente, dada à interpelação, ao chamamento que a memória faz na relação entre os Sujeitos. Podemos identificar, na materialidade do DCRB, marcas que reforçam como o Estado utiliza da linguagem (redação legal) para construir a imagem de um docente aparentemente livre, o que revela, na realidade, uma imagem de um profissional aprisionado ao “sistema”. Se por um lado, o Estado delinea imagens de subalternidade ao professor, conforme os regramentos da pasta da educação; por outro, cria para si uma imagem autoritária e de negligência perante a responsabilidade em prover os recursos necessários para a efetiva transformação social.

Palavras-chave: Análise de Discurso; imagem; ideologia; sujeito-professor; Ensino Médio; DCRB.

DE JESUS, Danilo Laranjeira. **Images of the Subject-teacher of English Language in the Bahia Reference Curricular Document.** 2024. 99 f. Dissertation (Master's Degree in Linguistic Studies) – Postgraduate Degree in Letters, Universidade do Estado da Bahia, Teixeira de Freitas, 2024.

ABSTRACT

This research aims at studying the images of the English language teacher created in the Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a guiding document for high school education in Bahia. To this end, we took the DCRB as a corpus of analysis and, more specifically, excerpts that deal with English language teaching that can reveal, beyond the linguistic surface, how the state builds the image of the teacher. Also, the theoretical framework of this study is inscribed in the theories of Discourse Analysis (DA) by Pêcheux (1975, 1995, 2006, 2010), mainly with regard to ideology, the role of the subjects in relation to the production, formation, reception and power relations present in the discourses. As contributions to the theme of imaginary formation, we also count on discourse, subject and subjection in Orlandi (2006, 2012, 2015), ideology as a historical, social and political ideology in Brandão (2004), in addition to subsidiary authors such as Foucault (1995, 2008), Maingueneau (1984), Charaudeau e Maingueneau (2004) and Bakhtin (1975, 1983, 2004, 2010), among others. The ideological images of the subject-teacher will be analyzed in the corpus following the stages of the table 'Phases of French Discourse Analysis' compiled by Jonas Jr. (apud Kallarrari, 2022). This is a qualitative research, which will use both the theoretical and methodological assumptions of French DA to structure an investigation based on notions of ideology, image, subject, subjection and interdiscourse. To contextualize and justify the choice of the DCRB as a corpus of analysis, we traced the history of high school education in Brazil and developed a discussion about neoliberalism and its influences on educational policies based on the studies of Ciavatta (2018), Ferretti (2018) and Beltrão (2019). The results indicate that the DCRB uses legal wording to create an image of the English language teacher subject as submissive to the State and that the latter, through apparent pedagogical freedom, must align her/himself with the founding ideology of the State so that it can maintain its power structure. In other words, the positions of subject/subjection that the English language teacher occupies in the DCRB may not be seen as blatantly authoritarian, since they are historically accepted, given the interpellation, to the call that memory makes in the relationship between the Subjects. We can identify, in the materiality of the DCRB, marks that reinforce how the State uses language (legal wording) to create the image of a teacher who is apparently free but that, in reality, reveals an image of a professional imprisoned "in the system. If, on the one hand, the State outlines images of subordination to the teacher, according to the regulations of the education department; on the other, it creates for itself an authoritarian image and negligence regarding the responsibility of providing the resources necessary for effective social transformation.

Keywords: Discourse Analysis; image; ideology, subject-teacher; High School, DCRB.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ANÁLISE DE DISCURSO: UMA TEORIA DO ESTUDO DA IDEOLOGIA	15
1.1 Formações discursivas e o interdiscurso	23
1.2 Noções de sujeito e de assujeitamento em Análise de Discurso	25
1.2.1 Formações subjetivas: o sujeito como categoria de análise	28
1.3 A questão da imagem em Análise de Discurso.....	30
1.3.1 Formações imaginárias: a imagem como categoria de análise	32
2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: EDUCAÇÃO EMANCIPADORA OU DE REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA?	35
2.1 Novo Ensino Médio e o Documento Curricular Referencial da Bahia	40
2.2 Ensino de língua estrangeira no Brasil: das questões de mercado ao direito legal	46
2.3 A emergência de um “Novo Ensino Médio”: influências do neoliberalismo	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA QUALITATIVA, ANÁLISE DOCUMENTAL e ANÁLISE DE DISCURSO	53
3.1 Pesquisa qualitativa e a análise documental	55
3.2 Dispositivo teórico da Análise de Discurso para uma Análise Documental..	56
4 IMAGENS DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA	59
4.1 Um exercício de análise inicial	59
4.2 Análise das imagens do sujeito-professor e da disciplina de Língua Inglesa no DCRB.....	67
5 CONSIDERAÇÕES	81
6 REFERÊNCIAS	84
7 ANEXOS	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Busca acerca do Documento Curricular Referencial da Bahia na BDTD	17
Figura 02: Filtragem do termo “DCRB” na plataforma da BDTD	18
Figura 03: Linha do Tempo - Novo Ensino Médio	35
Figura 04: Recorte do DCRB acerca da ideologia embasadora do DCRB.....	43
Figura 05: Painel das privatizações durante o governo Bolsonaro	50
Figura 06: Ficha catalográfica do DCRB	61
Figura 07: Gestão da Aprendizagem avança na Bahia	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Compilado das pesquisas na BDTD e Periódicos da CAPES acerca do DCRB	18
Tabela 2: Concepção de “ideologia” para estudiosos sociais	22
Tabela 3: Fases da Análise do Discurso Francesa.....	56

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AD	Análise de Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formações Discursivas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FI	Formações Imaginárias
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PL	Projeto de Lei
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
TI	Território de Identidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Em 2017, a Lei N^o 13.415/2017 instituiu a Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC) e reconfigurou a educação básica brasileira. Esta lei ampliou o tempo mínimo de permanência das/os estudantes de 800 horas para 1000 horas por ano até 2022, sob a justificativa de incluir uma parte mais flexível na organização curricular. Esta reforma veio a ser conhecida como Novo Ensino Médio² (NEM) e é focada no projeto de vida da/o estudante, tendo como intenção oferecer caminhos para que possa escolher qual Itinerário Formativo pode seguir, objetivando um alegado protagonismo estudantil. É nesta lei, também, que o ensino de Língua Inglesa³ (LI) se torna obrigatório como língua estrangeira no currículo nacional.

A nível estadual, na Bahia, em 2022, passou a vigorar o Documento Curricular Referencial da Bahia⁴ (DCRB). Esse documento é o balizador da educação no estado para o NEM e, além do foco no protagonismo estudantil, ele busca valorizar as características de cada Território de Identidade⁵ (TI). Quanto aos territórios, na Bahia são reconhecidos 27 territórios e, no âmbito educacional, cada território é representado por um Núcleo Territorial de Educação (NTE), o qual é o responsável por direcionar e por consolidar as políticas da educação em seu território de jurisdição.

Para o ensino de LI, especialmente nos anos finais do Ensino Médio, há uma preferência por uma modalidade mais instrumental do idioma nos documentos do NEM. Todavia, instrumentalizar para o uso de uma língua convém compreender, além da superfície sintática, os contextos de uso e a ideologia presente na produção discursiva entre os usuários. Assim, a escolha do tema a ser estudado justifica-se pela possível contribuição para a compreensão de como o DCRB forma as imagens do sujeito-professor de LI.

O inglês, enquanto língua global, está cada vez mais presente no dia a dia de parcela significativa da sociedade, por ser a língua da tecnologia e das comunicações (Crystal, 2003). A consciência de um inglês globalizado tem o potencial de impactar vários aspectos da vida dos educadores e dos aprendizes, pois a/o estudante ou a/o profissional que vê no inglês uma “ferramenta útil” de comunicação para o lazer ou

¹ Doravante BNCC.

² Doravante NEM.

³ Doravante LI.

⁴ Doravante DCRB.

⁵ Doravante TI.

para o laboro, a concebe assim pois há muitos elementos psicológicos, sociais, pragmáticos etc. operando para que o idioma atenda a tal posição. Santos cunha que

a linguagem e seus sistemas são fundamentais para a vida humana e, portanto, para a participação ativa na vida social. A pluralidade de nacionalidades de falantes inglês como língua estrangeira demonstra a necessidade de seu ensino e uso como língua franca e de não adotar as normas-padrão de seus falantes nativos.” Dessa maneira, seu ensino representa o acesso a informação e comunicação com outras culturas, além de se apropriar e usá-la para expressar sua identidade (Santos, 2017, p.15).

Neste sentido, este estudo lança os olhos à análise de elementos que perpassam o ensino de LI e questões da formação social por meio da linguagem e, como objetivo geral, busca compreender quais são as imagens do sujeito-professor de LI criadas no DCRB.

Como etapas para se chegar ao objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) analisar a tessitura do caráter imperativo e/ou autoritário acerca do sujeito-professor no DCRB; ii) investigar como se dá o processo de assujeitamento no interdiscurso institucionalizado da educação; e iii) averiguar como a construção das imagens do sujeito-professor pode influenciar no processo de ensino-aprendizado, considerando as relações de força envolvidas no processo discursivo.

Sendo o DCRB um documento contemporâneo à época desta pesquisa, cabe de antemão uma vista aos estudos a respeito de sua implantação. Para isso, buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses⁶ (BDTD) o quantitativo total de entradas para o tema do NEM. Assim, coletamos:

⁶ Doravante BDTD.

Figura 1: busca acerca do Documento Curricular Referencial da Bahia na BDTD.

The screenshot shows the BDTD (Brazilian Database of Texts and Documents) search interface. At the top, there is a navigation bar with the 'gov.br' logo and links for 'COMUNICA BR', 'ACESSO À INFORMAÇÃO', 'PARTICIPE', 'LEGISLAÇÃO', and 'ÓRGÃOS DO GOVERNO'. Below this, the BDTD logo is displayed alongside navigation links for 'Institucional', 'Rede', 'Faq', and 'Contato'. The main search area features a search bar containing the text 'Documento Curricular Referencial da Bahia', a dropdown menu set to 'Todos os campos', a green 'Buscar' button, and a '+ Busca avançada' button. Below the search bar, the results section is titled 'Resultados da busca: Documento Curricular Referencial da Bahia'. A blue box highlights 'Buscas alternativas:' with links for 'curricular referencial', 'currículo referencial', 'currículo referencial', and 'documentos curriculares'. At the bottom of the results section, it indicates 'Mostrando 1 - 20 resultados de 70 para a busca 'Documento Curricular Referencial da Bahia'', with a search time of 0,22s. There is also an 'Ordenar:' dropdown set to 'Data descendente' and an 'Exportar CSV' button.

Fonte: BDTD, 2024.

Após levantamento realizado na BDTD, no dia 11 de abril de 2024, em busca por produções que contemplassem o DCRB, 70 resultados corresponderam com compatibilidade de termos. Cabe destacar que a plataforma busca todas as pesquisas que contenham esses termos isolados ou agregados, o que não aponta para a exatidão de pesquisas que tratem do DCRB em si. Assim, procedemos com a filtragem para a área da educação que retornou 5 pesquisas compatíveis. Prosseguimos com uma pesquisa avançada em que somente pesquisas com a nomenclatura exata do documento fosse buscada. Este processo retornou 4 entradas, dentre as quais 3 faziam menção ao documento, mas não sendo o foco de análise e apenas 1 tinha o currículo de fato como *corpus* de análise.

Quando focado no acrônimo “DCRB”, houve o retorno de 3 resultados, sendo que um deles não trata do currículo baiano e os outros dois fazem menção ao documento, mas não o utiliza como *corpus* de pesquisa.

Figura 02: filtragem do termo “DCRB” na plataforma da BDTD

The screenshot shows the BDTD search interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'gov.br' and several menu items: 'COMUNICA BR', 'ACESSO À INFORMAÇÃO', 'PARTICIPE', 'LEGISLAÇÃO', and 'ÓRGÃOS DO GOVERNO'. Below this, the BDTD logo and a home icon are visible, followed by navigation links: 'Institucional', 'Rede', 'Faq', and 'Contato'. The search bar contains the text 'DCRB'. To the right of the search bar, there is a dropdown menu set to 'Todos os campos', a green 'Buscar' button, and a '+ Busca avançada' button. Below the search bar, the text 'Resultados da busca: DCRB' is displayed. A light blue box contains 'Buscas alternativas:' followed by links: 'dcrb » dcb (Expandir a busca), dceb (Expandir a busca), dcbd (Expandir a busca)'. At the bottom of the search results, it says 'Mostrando 1 - 3 resultados de 3 para a busca 'DCRB', tempo de busca: 0,03s'. There is also an 'Ordenar:' dropdown menu set to 'Relevância' and an 'Exportar CSV' button.

Fonte: BDTD, 2024.

Buscando expandir as pesquisas, procuramos também pelas produções nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca dos trabalhos que envolvem a construção do currículo do DCRB em um âmbito mais amplo da educação, bem como com o foco nos estudos linguísticos e da AD. A compilação dos dados da BDTD e dos Periódicos da CAPES retornou os seguintes registros:

Tabela 1 - Compilado das pesquisas na BDTD e Periódicos da CAPES acerca do DCRB.

LOCAL DA PESQUISA	ÁREA DO CONHECIMENTO				TOTAL
	EDUCAÇÃO	LINGUÍSTICA	ANÁLISE DE DISCURSO	OUTROS	
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	5	0	0	0	5
Periódicos da CAPES	17	0	0	0	17

Fonte: elaborado pelo autor.

Após análise dos resultados encontrados na BDTD acerca do DCRB na área de educação e dos Periódicos da CAPES, ficou evidente a escassez de pesquisas sobre o currículo como um todo e mais especificamente sobre os estudos linguísticos acerca de sua construção. Tratando do escopo da AD, nenhuma produção dedicou-

se a investigar quaisquer elementos ou categorias de análise que esta linha de pesquisa tem a oferecer.

A carência de pesquisas acerca do DCRB e a respeito da obrigatoriedade do ensino de LI no novo currículo fundamenta a importância da condução deste estudo. Em adição, o NEM estimula novos olhares e novos significados para o fazer educacional, um fazer que requer um estudo minucioso da complexa rede que é a educação e qual é a sua finalidade. Foi com o olhar nesse novo fazer educacional que surgiu o interesse do pesquisador em conduzir esta pesquisa, haja vista que, através de sua formação pessoal, compreende que no ensino de LI como língua estrangeira, muitos fatores estão em jogo, além da “simples” troca de códigos do processo comunicativo, como poder oferecer uma das primeiras pesquisas com o foco no teor linguístico do documento, sobremaneira sob a ótica da AD.

A questão de pesquisa a ser investigada compreende a construção da imagem do “sujeito-professor” no currículo do NEM e como essa construção orienta a formação para o uso da LI. Para tanto surge o questionamento: como é construída discursivamente a imagem do “sujeito-professor” de LI e como essa construção pode refletir em seu fazer pedagógico? Para compreender como a construção da imagem do sujeito-professor se dá na perspectiva da AD, faz-se necessário o delineamento de conceitos importantes da relação entre ideologia, imagem, sujeito, assujeitamento e interdiscurso. De modo especial, assim, os postulados de Michel Pêcheux (1975, 1995, 2006, 2010), Orlandi (2006, 2012, 2015), Brandão (2004), Foucault (1995, 2008), Maingueneau (1984), Charaudeau e Maingueneau (2004), Bakhtin (1975, 1983, 2004, 2010) e outros serão tomados para embasar a pesquisa nas teorias da Análise de Discurso (AD) de linha francesa. Será feita, ainda, uma leitura crítica da implementação do NEM, na tentativa de identificar a que interesses essa mudança buscou atender. Para tanto, Ciavatta (2018), Ferreti (2018), Beltrão (2019) e outros autores serão consultados.

Quanto aos procedimentos metodológicos, nos embasamos no arcabouço teórico da pesquisa qualitativa por ser a mais indicada ao tratamento de dados sociais, a partir dos escritos de Lose e Magalhães (2019), Gil (2002) e Minayo (2001, 2009). Como técnica complementar de análise, utilizamos também os procedimentos da pesquisa documental, considerando que o objeto de análise deste estudo é um documento orientador educacional. Contribuem com as discussões os autores Moreira (2008) e Oliveira (2006). Como método principal de análise, apoiamos-nos nas teorias

da Análise de Discurso e procedemos com algumas etapas do quadro *Fases da Análise de Discurso* compilada por Jonas Jr. (apud Kallarrari, 2022) com base nos princípios metodológicos de análise propostos por Orlandi (2012) e Souza (2014).

Quanto à divisão capitular, esta dissertação está dividida em 8 seções. Nesta introdução, apresentamos uma síntese do objeto de estudo, da justificativa, dos objetivos: geral e específicos, dos procedimentos metodológicos e da definição do *corpus*. Na segunda seção, faremos um resumo das teorias da AD. Como recorte deste estudo, abordaremos os conceitos de ideologia, de sujeito, de assujeitamento, de imagem e de outros aspectos pertinentes à AD de linha francesa. No terceiro capítulo, problematizaremos a implementação do NEM no cenário brasileiro e do DCRB enquanto direcionador da educação baiana. No quarto capítulo, apresentaremos o passo a passo da pesquisa, desde a abordagem até a análise. No quinto capítulo, há a análise propriamente dita, verificando a relação da teoria com a praticabilidade do documento no cotidiano dos atores da educação, fazendo uma contextualização com as discussões críticas acerca da implantação do DCRB com base nos contributos de Ciavatta (2018), de Ferretti (2018) e de Beltrão (2019). No capítulo de considerações, lançaremos nossas reflexões acerca dos achados na pesquisa. Na seção subsequente, apresentaremos os autores que embasaram a pesquisa e nortearam as discussões. Por fim, exporemos os anexos a fim de ilustrar as mudanças do currículo do Ensino Médio brasileiro, que resultaram na culminância de um documento referencial para o estado da Bahia.

Este estudo não busca identificar uma conceituação única das imagens que se criam do sujeito-professor nos documentos do NEM, contudo busca lançar luz aos caminhos que podem ser trilhados a partir de sua observação e de sua ampliação. Assim, por meio desta pesquisa pode-se legar uma expansão dos estudos acerca da ideologia presente nos discursos existentes nos currículos escolares e guiar a construção de produtos como disciplinas eletivas (inglês instrumental, a título de exemplo) para o NEM, podendo estes serem capazes de munir docentes e estudantes de maior compreensão de seus papéis, enquanto agentes da educação, dotados de uma maior consciência da ideologia em seu fazer social.

1 ANÁLISE DE DISCURSO: UMA TEORIA DO ESTUDO DA IDEOLOGIA

Para o início de um estudo embasado em uma teoria linguística, deve-se levantar, inicialmente, um quadro teórico com alguns dos pensadores que a alicerçaram enquanto ramo da linguística. Aliás, tomemos a Linguística com inicial em maiúscula, uma vez que consiste em um campo bem estabelecido da ciência, com estrutura e com fronteiras bem demarcadas.

A Linguística, enquanto ciência que estuda os fenômenos da produção da linguagem humana, ganhou “novos ares” com a revolução tecnológica e digital do final do século XX e início do século XXI. Os *softwares* capazes de identificar as mínimas variações da produção oral permitiram uma análise ainda mais profunda de como elementos, antes quase imperceptíveis, ocorrem nas formações discursivas⁷ (FD). O registro digital da produção da oralidade de uma determinada população, em uma determinada localidade e em um determinado momento da história, ampliou as possibilidades de análise tanto sincrônica quanto diacronicamente.

Todavia, há um elemento que, até a data da produção deste estudo, não é completamente processável por nenhum programa de computador já criado: a ideologia presente nas produções discursivas. Por isso, essa pesquisa se serve de um quadro de teóricos que buscaram compreender como a linguagem é utilizada enquanto instrumento de produção, de modulação e de perpetuação da ideologia e do poder das classes dominantes através da linguagem. Este estudo foca, sobremaneira, nas teorias da AD de linha francesa, todavia, antes de adentrarmos nos conceitos que alicerçam essa teoria, busquemos atender à proposição sugerida no início deste capítulo, levantando as discussões que primaram nos estudos dos seres humanos enquanto sujeitos que estabelecem interações sociais por meio da linguagem.

Iniciemos o nosso recorte de teóricos versando sobre a relação da história com o sujeito e com a produção da linguagem. A partir de Foucault erguem-se os debates a respeito da ciência histórica e da relação dos sujeitos com o poder, explorando, em especial, os “modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos” (Foucault, 1995, p.231). Sua pesquisa é voltada, em suas palavras, não para o poder, mas para o sujeito e como este é colocado em relações de produção e de

⁷ Doravante FD.

significação. Sobre o último aspecto, o autor discorre sobre os elementos que abrangem o conceito de FD e que, por sua vez, afetam a produção de sentido no discurso.

Foucault (2008) concebe a história como a produção de um discurso, cujos acontecimentos são guiados por meio da formação e da disseminação de conhecimentos, visando atender aos interesses de seus autores. Karl Marx o precedeu, ainda no século XIX, atestando que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não fazem sob as circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2002, p.21). Assim, Marx descreve a importância da construção histórica dos sujeitos e como o passado afeta essa construção. A aproximação do pensamento marxista e foucaultiano se dá sob a ótica da influência da história na preservação e na manutenção do poder, que é, inicialmente, externo à vontade do sujeito. Desse modo, Foucault reforça que os seres humanos enquanto sujeitos sociais se utilizam de elementos históricos e de estratégias para manutenção de poder.

Em *Arqueologia do Saber* (2008), Foucault nos apresenta um método de análise e de compreensão de discursos e de sistemas de conhecimento. O livro é considerado uma obra fundamental para o campo pós-estruturalista e é centrado no "método arqueológico", que é uma abordagem crítica para compreender como o conhecimento é produzido e organizado. Este método concentra-se no exame das condições de possibilidade e das regras históricas que regem o surgimento e a transformação dos discursos.

Foucault (2008) argumenta que o conhecimento é estruturado por meio de "formações discursivas" ou de sistemas de conhecimento. Essas formações são constituídas por regras, por enunciados e por conceitos que moldam a forma como o conhecimento é produzido, organizado e distribuído em contextos históricos e sociais específicos. Pêcheux (1975, p.162) corrobora com esta ideia na obra *Semântica e Discurso*, quando atesta que as FD são as matrizes do sentido das palavras e das expressões que ganham sentido a partir de sua colocação em uma FD. Ou seja, é a organização dessas formações e o contexto de produção que lhes conferem o sentido. Assim, é por meio das FD que a ideologia atravessa a linguagem, sendo esta produzida conscientemente ou não, considerando ainda as modalidades enunciativas, base em que Foucault investiga as diferentes formas de como o conhecimento é

produzido e expresso. Essas modalidades incluem várias formas de discurso e de linguagem, das quais cada uma com as suas próprias regras e restrições (Foucault, 2008). Isso posto, são nas FD, portanto, que as formações imaginárias (FI)⁸ e subjetivas ocorrerão, sendo este o foco de análise neste trabalho.

Talvez sua maior contribuição recaia sobre as relações de poder que se estabelecem por meio da linguagem, que, segundo Foucault (2008), está intimamente interligada por meio da relação do saber e do poder. O autor explorou como o conhecimento é usado como ferramenta de poder, como as estruturas de poder moldam a produção de conhecimento e como instituições tais quais a medicina, o direito e a ciência, por exemplo, mantêm a sua autoridade através de sistemas de conhecimento que envolvem examinar a linguagem, as declarações e as práticas dentro de sistemas de conhecimento específicos para revelar estruturas de poder subjacentes e preconceitos ideológicos.

Outro grande estudioso da produção da linguagem humana é Dominique Maingueneau. Suas obras versam sobre a relação entre a linguagem, os contextos sociais e as intenções comunicativas do discurso, marcando seus escritos e sua contribuição na área da linguística. Sobre o discurso enquanto ato de comunicação, Charaudeau e Maingueneau (2004) o definem como uma forma de comunicação onde os indivíduos usam a linguagem para transmitir suas intenções, interagir com outras pessoas e construir significado por meio dos enunciados. Para eles,

[...] todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador. Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável. A própria idéia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável. Certamente isso não quer dizer que as unidades lexicais de uma seqüência verbal não signifiquem nada, nem que suas relações deixem de orientar de maneira decisiva a interpretação (Charaudeau e Maingueneau, 2004, p.20).

Esta abordagem enfatiza a natureza dialógica do discurso. A respeito disso, Bakhtin (1975) cunhou que seu principal aspecto é a interação entre múltiplas vozes, perspectivas e pontos de vista, que estão conectados com os atos comunicativos do discurso que recorre a vários recursos textuais e discursivos aliados, incluindo textos

⁸ Doravante FI.

anteriores, referências culturais e contextos sociais. Assim, são essas referências intertextuais que enriquecem e matizam o significado do discurso.

Charaudeau e Maingueneau (2004) conceituam ainda a enunciação como um acordo implícito entre falantes e ouvintes sobre as regras, os papéis e as expectativas que regem sua comunicação, moldando a forma como o significado é construído dentro de um determinado discurso. Dentre os conceitos que aprofundam, a polifonia também tem destaque, assim Maingueneau (1989) defende a coexistência de múltiplas vozes e perspectivas dentro do discurso, reconhecendo que ele pode incorporar diversas vozes, opiniões e elementos discursivos, contribuindo para a riqueza e para a complexidade do significado.

No geral, a produção de Charaudeau e Maingueneau (2004) oferece uma estrutura para a análise do discurso que enfatiza a natureza interativa e contextual da comunicação. Além disso, ressalta a importância de considerar não apenas o que é dito, mas também como é dito e os fatores sociais que influenciam o ato comunicativo.

Iniciemos agora um breve levantamento da relação entre a produção da linguagem e as relações de poder. Primeiramente, devemos ponderar que se há uma classe dominante, em consonância há classe(s) dominada(s). Porém, convém elucidar que a classe dominada não é submissa, pelo contrário, engaja-se em embates e em lutas pela dominação do poder. Na obra *O sujeito e o poder* (1995), Foucault destaca o embate dos sujeitos contra as formas de dominação por meio de três tipos de lutas

[...] contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão) (Foucault, 1995, p.235).

O autor aponta que o sujeito é orientado para a formação e para a propagação de certos conhecimentos, resultando em uma escrita complexa, com trama de acontecimentos e contada de acordo com os interesses de seus autores. Foucault destaca o papel da linguagem no embate ideológico e das lutas contra a dominação e versa sobre como a Linguística tem papel central no estudo dessas interações (2008). Para Pêcheux (1995), o apartamento inicial das propriedades das produções orais de seu lado social (produção de sentido) permitiu que a Linguística tomasse forma enquanto ciência e que as “questões de Semântica” sejam hoje um retorno às

origens de uma ciência, que em um dado momento teve que se separar para se tornar o que é. Segundo Foucault,

poderíamos, mesmo, adiantar que, se a Linguística se constituiu como ciência (primeiro, sob a forma da Fonologia, depois, sob a forma da Morfologia e da Sintaxe), foi, precisamente, no interior de um constante debate sobre a questão do sentido, sobre a melhor forma de *banir de suas fronteiras a questão do sentido* (1995, p.88).

Em Foucault (2008) as questões de sentido e sua relação com os micropoderes dão base para as discussões acerca da leitura, da interpretação e da memória discursiva, sendo este último elemento o cerne das discussões da afetação da relação entre sujeito e história.

O estudioso Mikhail Bakhtin também contribuiu para os estudos da memória discursiva, para o teórico (1992) o que funciona na interação entre os interlocutores é a dialogia, ou seja, reconhecer a presença do outro no discurso. Assim, é por meio do dialogismo que “o falante povoa a palavra com sua intenção” (Bakhtin, 1975, p.100), dessa maneira, o autor aponta que os sujeitos são dotados de um grau de consciência que os permite controlar o sentido de seu diálogo a partir de sua consciência social e aponta, assim, para uma luta de intenções no discurso.

Outro conceito que Bakhtin lapidou foi o de dialogismo, explicando que a “experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (Bakhtin, 1975, p.313). Para ele, todo enunciado é carregado de um sentido ideológico e viabilizado por meio dos signos. Nesse sentido,

o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente [...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (2004, p.46-47).

Dessa maneira, a linguagem para Bakhtin (2004) não é um monólogo, mas um diálogo. Esta ideia teve uma influência profunda na crítica literária e na linguística, enfatizando a importância de considerar múltiplas perspectivas e vozes na interpretação dos textos. Bakhtin (1983) contribuiu ainda para os estudos da heteroglossia (coexistência de múltiplas línguas, dialetos e discursos dentro de uma única cultura ou texto), para a polifonia (ênfata a multiplicidade de vozes dentro de

um texto) e para conceito de alteridade (se interessa em saber como indivíduos e grupos constroem suas identidades em relação aos outros). Outro conceito central à AD é o de interdiscurso, no qual destaca-se sobre o seu estudo o autor Dominique Maingueneau (1989), analista do discurso francês e figura proeminente no campo dos estudos da linguagem.

Embora o seu trabalho gire principalmente em torno da concepção comunicativa do discurso (1989; 2004), ele também abordou o conceito de interdiscurso no contexto da compreensão de como diferentes discursos interagem e moldam o significado. A abordagem de Maingueneau (1989) acerca do interdiscurso toca, especialmente, em tópicos como a interdiscursividade (que envolve as relações e as interações entre diferentes discursos); a abordagem dialógica (o significado é construído por meio de diálogos entre diferentes discursos e esses diálogos influenciam a produção de novos significados); a polifonia (os discursos podem incorporar diversas vozes, opiniões e elementos discursivos, criando uma tapeçaria polifônica de significado); a intertextualidade (o discurso depende de referências a outros textos, de discursos e de contextos sociais); as considerações contextuais (contexto social e situacional em que o discurso molda a forma como os diferentes discursos interagem e contribuem para a construção de significado); e os gêneros discursivos (diferentes gêneros vêm com suas próprias convenções, normas e objetivos comunicativos, de forma que compreender esses gêneros é essencial para interpretar como diferentes discursos se cruzam e coexistem).

Em resumo, a abordagem do interdiscurso de Dominique Maingueneau (1989), baseia-se na ideia de que o discurso é um fenômeno dinâmico, dialógico e polifônico. Ele enfatiza a importância de compreender como diferentes discursos interagem, se sobrepõem e contribuem para a produção de significado, tudo dentro de contextos sociais e situacionais específicos, de forma que seu trabalho nesta área complementa suas contribuições mais amplas para o estudo do discurso e da comunicação.

Um autor que também discute o conceito de interdiscurso é o principal nome da linha francesa da AD, Michel Pêcheux (2010). Na construção de sua teoria para a AD, o autor caminha pela via do sujeito como um ser inconsciente, afetado pelas interações e mudanças sociais, entretanto não restrito em sua constituição empírica e sim em uma relação de interdiscurso, que transpõe o dialogismo para uma relação com o mundo e com o Outro, constituindo-o historicamente.

A partir dos escritos de Pêcheux, a AD se estabeleceu como uma das áreas científicas do estudo das linguagens, uma vez que esta teoria possui metodologia e instrumentos próprios de análise, configurando-se como indispensável à área do estudo do sujeito, da ideologia na produção discursiva e nos estudos sociais (Orlandi, 2012). Enquanto área científica, a AD tem se configurado, especialmente, a partir do fim da década de 1960 com a publicação da obra *Análise Automática do Discurso* (2010) de autoria do próprio Michel Pêcheux.

Dentre os seus contributos, Pêcheux conceituou termos como Formação Discursiva, Interdiscurso, Memória Discursiva e tentou dar conta do discurso enquanto crítica social, abordando, principalmente, sobre como os discursos dominantes são usados para manter e para reproduzir as relações de poder (Orlandi, 2012). O trabalho de Pêcheux tem sido influente na formação de abordagens contemporâneas à AD, particularmente, em sua ênfase no papel do poder, da ideologia e do contexto histórico na formação e uso da linguagem e do discurso, sobretudo no que concerne à ideologia inerente a estes discursos.

Para Haroche, Henry e Pêcheux (2011), a ideologia não é algo que está apenas presente nas palavras ditas ou escritas, ou seja, ela é uma força invisível que permeia todo o processo de produção e de interpretação dos discursos. Nesse sentido, segundo esses autores, ao analisar um discurso é necessário levar em conta não só o que é dito, mas também as condições sociais, políticas e históricas em que esse discurso é produzido. A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a ideologia se manifesta nas escolhas de palavras, nas estratégias retóricas e nas formas de argumentação usadas pelos falantes. Vejamos um pequeno trecho do DCRB (2022) o qual mostra como a escolha de palavras reforça o argumento de que cabe ao Estado a garantia de políticas públicas que garantam os direitos de todos:

é importante ressaltar que apenas a reforma na política curricular para o Ensino Médio não poderá promover transformações profundas no cenário educacional e social dos/as estudantes desta etapa de ensino. As transformações mais significativas só serão possíveis quando houver a integralização entre políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos de todos/as, incluindo as políticas educacionais e políticas para as juventudes, sobretudo para as juventudes negras, que estão em um contexto de marginalização histórica no país. (Bahia, 2022, p.25)

A escolha de palavras como “não poderá”, “só serão possíveis” (verbos que indicam futuro) pode revelar que quem profere o discurso (ainda que dentro de um documento institucional) está alinhado ao modelo democrático de gestão e

compreende que é papel do Estado a garantia de equidade em todos os âmbitos sociais, reconhecendo, ainda, que há uma estrutura atual que tende ao empresariamento da educação.

Além da análise da escolha de palavras do enunciador, Haroche, Henry e Pêcheux (2011) também enfatizam a importância de considerar o papel dos sujeitos na produção e na recepção dos discursos. Ademais, para Pêcheux (1995), os indivíduos não são meros receptores passivos da ideologia, mas são atores que constroem e reproduzem as relações de poder presentes nos discursos. Assim, a análise do discurso de Michel Pêcheux nos ensina que a ideologia não é algo que se possa simplesmente ignorar ou neutralizar, pois ela está presente em todas as dimensões da nossa comunicação, de forma que seja importante estarmos conscientes disso para podermos interpretar de forma crítica os discursos que nos cercam.

A reflexão de Pêcheux sobre a ideologia nos discursos é fundamental para o entendimento da comunicação humana, sendo, pois, a existência de uma ideologia na produção discursiva um dos pontos centrais sobre o qual a AD se debruça. Abaixo, apresenta-se um quadro da concepção de ideologia que alguns estudiosos sociais formularam, presente na obra *Introdução à Análise de Discurso*, de Helena Brandão (2004), por meio do qual buscamos traçar os paralelos que fundamentaram a conceituação de ideologia em AD.

Tabela 02 - Concepção de “ideologia” para estudiosos sociais.

CONCEPÇÃO DE “IDEOLOGIA” PARA ESTUDIOSOS SOCIAIS		
MARX E ENGELS	ALTHUSSER	RICOEUR
“Separação que se faz entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas em que são produzidas” (p.19-20).	“Exprime sempre, seja qual for a sua forma, (religiosa, moral, jurídica, política) posições de classe” (p.24).	“é função da distância que separa a memória social de um acontecimento que, no entanto, trata-se de repetir. Seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar a energia inicial para além do período de efervescência” (p.27).

Fonte: Elaborada pelo autor (apud Brandão, 2004).

A autora traça dois panoramas percebidos nas conceituações de ideologia em AD. No primeiro panorama há uma concepção mais ligada à tradição marxista (restrita, particular), a qual Marilena Chauí exemplifica conceituando que “a ideologia é um

ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (Chauí, 2008, p.01).

O segundo panorama apontado por Brandão (2004) é de uma conceituação mais ampla, isto é, a concepção de mundo. Corrobora com essa ideia o pensamento de Orlandi (2015, p.47) ao afirmar que “a ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro”.

Ainda para Brandão (2004), devido ao

caráter arbitrário do signo, se por um lado a linguagem leva à criação, à produtividade de sentido, por outro representa um risco na medida em que permite manipular a construção da referência. Essa liberdade de relação entre signo e sentido permite produzir, por exemplo, sentidos novos, atenuar outros e eliminar os indesejáveis (2004, p.31).

Para ela, linguagem e ideologia têm “noções estreitamente vinculadas e mutuamente necessárias, uma vez que a primeira é uma das instâncias mais significativas em que a segunda se materializa. Nesse sentido, não há *um* discurso ideológico, *todos* o são” (Brandão, 2004, p.30).

No geral, a concepção de ideologia no discurso está afinada entre estes autores, os quais a concebem como o atravessamento histórico (inerente à formação) do sujeito, ou seja, o sujeito é sempre interpelado (chamado/reconhecido) pela ideologia⁹ do meio em que vive e influenciado pela organização social na qual está inserido (Pêcheux, 1975). Este “chamado involuntário” dos sujeitos para uma vivência ideológica (uma vez que todo discurso é ideológico) é necessariamente formado através da linguagem (formações sógnicas) que, por sua vez, estão encaixados em FD. Explorar-se-á agora o que são essas formações e como elas ocorrem.

1.1 Formações discursivas e o interdiscurso

[...] Podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas

⁹ [...] é na forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, que se realiza o *non-sens* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira, isto é, de que “eu sou realmente eu” (Pêcheux, 1975, p.266).

posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (Orlandi, 2015, p.42)

Teorizando sobre as FD, Orlandi (2015) nos apresenta sua construção como um “jogo” de encaixes no qual são as posições ideológicas (onde se encaixam historicamente) que dão o real sentido dessa formação. Esta, por sua vez, funciona por meio dos textos e das suas possíveis interpretações, quando considerados enquanto unidade de discurso ou de análise. Ainda, segundo a Orlandi (2015), é na materialidade do texto, ou seja, na palavra, que a significação se sustenta, uma vez que a sua interpretação deriva de um discurso que a provê de realidade significativa. Para Orlandi (2015, p.112):

[..] um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

A autora complementa ainda essa ideia afirmando que “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2015, p.43). Em Brandão percebemos que “a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas” (Brandão, 2004, p.47). Percebe-se a intrínseca relação da ideologia com a formação discursiva, na qual há uma regência de autoridade no discurso, marcada por uma inerente disputa de forças.

Sendo todo discurso marcado por formações ideológicas, é neste que residirá os sentidos, marcados pela posição do falante inscrito em um dado momento histórico. Segundo Orlandi,

os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas, no entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (Orlandi, 2015, p.44).

Nesse sentido, as FD estão sempre se resignificando com base nas relações que estabelecem entre si, funcionando a partir de discursos e de sentidos previamente postos e delineados pela ideologia que os atravessa. É necessário a existência do contexto (circunstâncias da enunciação) para significar e, a partir de condições de produção (sujeito e situações), filiar-se a um contexto sócio-histórico e ideológico (Orlandi, 2015).

Nas FDs há ainda a atuação da memória, ou seja, aquilo que “fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, 2015, p.31). O acionamento da memória é o que Orlandi denomina de interdiscurso ou memória discursiva (2015, p.31). Este conceito é de importância vital à AD, uma vez que a ideologia do discurso é, de certa maneira, compartilhada pelos sujeitos através da memória, ou seja, por muitas outras significações anteriores que formam tais FDs. Para Orlandi,

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (Orlandi, 2015, p.32).

Salienta-se que essas relações de interdiscurso se dão através do produtor do discurso: o sujeito. São as pessoas enquanto (co)criadoras das FD que afetam a si e ao outro (in)conscientemente, sem controle total da significação de seu enunciado, apesar de sua intenção. Adiante será abordado como o sujeito é “criado” nas FDs e quais elementos corroboram para seu delineamento enquanto agente e receptor das ideologias no discurso.

1.2 Noções de sujeito e de assujeitamento em Análise de Discurso

Viu-se na abertura deste capítulo teórico que a ideologia é um dos pontos centrais da AD. Nesse mesmo viés, alia-se o conceito de “sujeito”.

Michel Pêcheux, tratando da *produção* do sujeito em uma FD, atesta que através da

[...] evidência de que “eu sou realmente eu” (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas “idéias”, minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: “aquele que...”, isto é, X, o *quidam* que *se achava aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas” (Pêcheux, 2014, p.145).

Para o autor, a interpelação transforma o indivíduo em sujeito a partir de alguns “esquecimentos” que acontecem em sua formação. Orlandi os explica:

[...] o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente, resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos, Na realidade, embora se realizem em nós, Os sentidos apenas se representam como originando-se em nós; eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade. O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Ao falarmos “sem medo”, por exemplo, podíamos dizer “com coragem”, ou “livremente” etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa (2015, p.34).

Estes esquecimentos afetam a formação do sujeito e de seu discurso, pois este está sempre atrelado ao outro. Nas palavras de Gadet e Hak, parafraseando Pêcheux:

[...] “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção dadas*”: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse ou então está isolado etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa [...] (Gadet e Hak, 2010, p.77).

Orlandi (2015, p.39), corroborando com esse pensamento e também interpretando Pêcheux, defende que “não há discurso que não se relacione com os outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações; um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”, já no interdiscurso, segundo Courtine (apud Orlandi, 2015, p.34), “fala uma voz sem nome”. Para Orlandi (2015) é nessas relações que os sujeitos regulam a argumentação, antecipando o sentido que suas palavras produzem e o modulam para causar o efeito desejado no receptor.

Se o sujeito, através dos esquecimentos, crê ser dono de seu próprio discurso, o que seria então o assujeitamento?

Para Orlandi,

A forma-sujeito histórica que corresponde a da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento. (Orlandi, 2015, p.50)

A autora afirma que o assujeitamento é, portanto, o caráter submisso do sujeito, todavia vai além. O sujeito é também livre, ou seja, capaz de apropriar-se da língua para se constituir sujeito, sobremaneira, com autonomia. A demarcação dessa dualidade é de extrema importância, haja vista a necessidade do sujeito/assujeitado de romper com essa concepção de sujeito que seja apenas manipulável (útil a sociedade neoliberal), inerte e passivo ao todo social. Depreende-se, assim, que o assujeitamento é sempre filiado a um discurso, a uma ideologia, ainda que nem sempre autônomo e original. Por outro lado, há uma distinção a ser feita, conforme a autora

é preciso acrescentar que a noção de sujeito-de-direito se distingue da de indivíduo. O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há uma determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar (Orlandi, 2015, p.51).

Esses processos serão abordados com maior especificidade na seção que trata do NEM e das políticas neoliberalistas para a educação, bem como na análise dos dados, dada à necessidade de se compreender os mecanismos utilizados pelo Estado para individualizar e criar a imagem do sujeito (submisso). Sumarizando, na AD, o sujeito é compreendido não como uma entidade pré-existente, e sim como uma construção social e histórica, que se constitui a partir das relações de poder presentes em uma determinada sociedade. O sujeito é, portanto, produzido e moldado por essas relações de poder, as quais o assujeita e limita suas possibilidades de ação e de pensamento. O assujeitamento, por sua vez, refere-se aos processos pelos quais o sujeito é submetido a essas relações de poder, que o obrigam a agir e a pensar de determinadas maneiras, principalmente, em conformidade com as normas e valores dominantes. Esses processos de assujeitamento ocorrem de forma sutil e, muitas vezes, imperceptível, por meio de práticas discursivas e sociais que reforçam as hierarquias e as desigualdades presentes na sociedade.

Nesse sentido, para a AD é importante compreender o sujeito e o assujeitamento como elementos fundamentais para a compreensão dos discursos produzidos em uma determinada sociedade. Torna-se evidente que somente por meio

desse entendimento é possível identificar as relações de poder presentes nos discursos e compreender como eles são utilizados para reproduzir ou para transformar as estruturas sociais existentes. Dessa forma, a AD não se limita apenas à análise das palavras utilizadas em um discurso, visto que busca compreender o contexto social, político e histórico em que ele foi produzido, tendo em vista também as relações de poder presentes nesses contextos. A partir dessa compreensão, é possível identificar as ideologias e valores presentes nos discursos e analisar como eles são utilizados para legitimar certas posições e deslegitimar outras.

A AD também considera a interação entre os diferentes discursos presentes em uma sociedade, bem como as contradições e os conflitos existentes entre eles, de forma que a análise dos discursos seja fundamental para a compreensão dos processos de mudança social, uma vez que os discursos podem tanto reforçar as estruturas de poder existentes, assim como serem utilizados como ferramenta de resistência e de transformação.

A partir dessa perspectiva, a AD considera que o discurso não é uma simples expressão do pensamento individual, mas uma prática social que reflete as relações de poder presentes em uma sociedade. Dessa forma, os discursos são produzidos e circulam em contextos específicos, sendo influenciados pelas normas, pelos valores e pelas ideologias dominantes em cada contexto.

Por fim, a AD também se dedica a identificar as contradições e os conflitos presentes nos discursos e nas práticas sociais em uma determinada sociedade. Ela busca compreender como esses conflitos podem ser utilizados como ferramentas para a transformação social e para a construção de novas formas de poder e de organização social mais justas e igualitárias.

Partimos agora para a subseção que embasa esta pesquisa, buscando conceituar a imagem do sujeito (assujeitado) em AD, para compreender os recursos linguísticos utilizados pelas instituições que dão regramento social (governos políticos, escolas, igrejas, família etc.) para que possam moldar os sujeitos e assim manter a sua governança.

1.2.1 Formações subjetivas: o sujeito como categoria de análise

Para tratar das imagens do “sujeito-professor” criadas no DCRB convém compreender antes como o “sujeito” da AD é delineado enquanto categoria de análise.

O sujeito da AD, de base psicanalítica, é um sujeito dividido e criado pela articulação da linguagem e da história. Assim, o sujeito é produto do uso da linguagem, atravessado por fatores externos ao próprio sujeito, pois sua posição se dá no jogo das palavras e estas “[...] mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam” (Haroche, Henry e Pêcheux, 2011, p.27-28).

Considerando que as posições do sujeito são determinadas pelas posições das palavras, retomamos Orlandi (2015), a qual apregoa que em uma dada FD se define o que pode e o que deve ser dito (relação de hierarquia discursiva) a partir de uma conjuntura sócio-histórica. Assim, é nessa FD que o processo de subjetivação vai se desenvolver.

Guirado aprofunda nos modos de subjetivação apontados por Foucault e conceitua uma “dobradiça de sujeito”, um processo de subjetivação geral (em que todos os indivíduos são assujeitados) e individual (influenciado pela história de vida). De acordo com o autor

o sujeito-dobradiça não é um sujeito especial que se superpõe, opõe ou justapõe ao sujeito psíquico, à pessoa, ou ao sujeito da ação numa oração linguística. [...] se trata de uma metáfora que empresta as qualidades da imagem para apresentar o jogo entre contexto e singularidade numa situação de fala (Guirado, 2010, p.155).

Há neste caso a incorporação do conceito de imagem (FI¹⁰), para localizar o indivíduo (agora sujeito) e sua posição contextualmente construída em uma FD. Segundo Ferraz (2018, s/p.), a ideologia constituinte das FDs “torna os sentidos comuns a todos os sujeitos, sem equivocidade. Interpela os indivíduos em sujeitos através da linguagem, fixando o sujeito em uma posição”.

Ainda segundo o autor,

a língua como um efeito da linguagem é uma estrutura autônoma atravessada pela ideologia, captura o indivíduo constituindo-o em sujeito, logo, os significantes vem do Outro/Sujeito, este também causa do inconsciente. Chamamos este processo de subjetivação (Ferraz, 2018, s/p).

Desta maneira, enquanto categoria de análise, o sujeito deve ser encarado como um sujeito predisposto às afetações da ideologia que o Outro concebe dele, independentemente da posição que este mesmo sujeito concebe de si, haja vista que todo enunciado é “susceptível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar

¹⁰ Orlandi (2015, p.15) descreve a FI como “a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Assim como também o interlocutor tem de si, de quem lhe fala, e do objeto de discurso”.

discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2006, p.53). Considerando a estreita ligação entre a formação subjetiva e a FI, no próximo subtópico, aprofundaremos como a questão da imagem afeta o sujeito, bem como se estabelecem as relações de poder na construção ideológica dos sujeitos.

1.3 A questão da imagem em Análise de Discurso

A imagem, enquanto categoria de análise na AD, permite explorar desde a concepção mental e ideológica nas FDs, até às concepções imagéticas/visuais. A representação ideológica é, para Orlandi (2015), um dos objetos centrais da AD, pois esta

“[...] visa a compreensão de como um objeto produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Ainda para a autora, “partindo da ideia que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (Orlandi, 2015, p.17).

Assim, encontramos na construção discursiva a imagem que é construída do sujeito, imbuído de uma ideologia e com o seu espectro de autoridade/autonomia ditado pelo Estado (professor – sem autoridade X Estado – ditando o que se pode/deve fazer), podendo ainda indicar certa subalternidade do professor perante as normativas das instituições de educação.

Para Althusser (1983), a relação imaginária com o mundo real é o objeto da representação ideológica. O autor vê no Estado um formador e um mantenedor de uma ideologia que reпреende e orienta (mesmo que de maneira sutil) as esferas sociais mencionadas na subseção anterior: escolas, igrejas, famílias etc. Para ele, estes aparelhos “funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica (não existe aparelho puramente ideológico)” (Althusser, 1983, p.47). Estas posições de autoridade de quem fala, ou seja, o lugar de onde fala o sujeito, para Orlandi (2015), o confere autoridade em uma relação de hierarquia, baseando-se na relação de forças, sustentadas na autoridade dessas diferentes posições. Deste modo, Orlandi cunha que:

todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim, não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso,

mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a definição entre lugar e posição (Orlandi, 2015, p.40).

A projeção da imagem do sujeito está atrelada ao seu assujeitamento, isto é, como é interpelado ideologicamente. Para Orlandi (2015, p.17) “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interperlado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. As imagens resultantes das projeções são construídas, portanto, a partir da posição de quem as constrói e de quem as assimila. As projeções imaginárias ocorrem de diferentes maneiras dadas as condições de produção do discurso. Segundo Amaral (2005, p.18),

tratar das condições de produção de discurso (CPD) requer compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciências ou formações ideológicas. Essa produção é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. É como discurso que ela [...] atua nas mesmas relações sociais que a originam.

Depreende-se, dessa maneira, que são as determinações sociais, políticas e econômicas que vão regular a projeção da imagem esperada do sujeito, obedecendo as formações ideológicas do detentor intelectual da autoridade no discurso. Essas formações ideológicas, para Cavalcante,

[...] são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe e constituem matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos, em diferentes práticas sociais concretas (2005. p.21).

Corroborando com essa ideia Orlandi (2015) ao afirmar que se deve observar as condições de produção da língua em determinado momento histórico, para que assim se possa compreender como as imagens do sujeito e do objeto do discurso são produzidas dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Ainda nessa perspectiva, a pesquisadora evidencia que compreender o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário permitem compreender as relações de forças nas FI. Complementa a autora,

pensando as relações de forças, a de sentidos e a antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. Em nossa formação social, se pensamos por exemplo a Universidade, podemos explorar algumas dessas possibilidades: a imagem que o professor tem do que seja um aluno universitário, a imagem que um

aluno tem do que seja um professor universitário, a imagem que se tem de um pesquisador, a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um Reitor, a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um dirigente de um diretório acadêmico, a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um dirigente de uma associação de professores universitários etc. (Orlandi, 2015, p.41)

Assim, percebe-se que é a posição no qual se está inserido, individual ou coletivamente, que guia a criação das imagens dos sujeitos, às quais são inerentes às relações sociais. Orlandi defende ainda que:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não "brota" do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (Orlandi, 2015, p.42)

Conceber as FI em todos os âmbitos como elementar, é, portanto, a primeira operação para compreender que o Estado enquanto mantenedor da ordem social, utiliza mecanismos de controle e de regulação próprios com estatuto de autoridade perante os cidadãos, para continuar governando sob uma aparente estrutura organizada. Isto se faz por meio de normativos legais redigidos por códigos (constituição, leis, portarias, medidas provisórias, projetos de lei etc.).

1.3.1 Formações imaginárias: a imagem como categoria de análise

Esta pesquisa se propõe a investigar como a imagem da/do docente de LI é delineada, considerando o DCRB enquanto objeto de análise. Para tanto, tomaremos os estudos de imagem como uma categoria de análise dentro da AD objetivando observar de que maneira, por meio da linguagem, a imagem do sujeito-professor de LI é moldada para atender ao que é posto no documento.

Assim como as outras categorias de análise da AD, a categoria de imagem (visual e as FI) oferece a possibilidade de analisar como a projeção do outro influencia na formação do sujeito, conforme aponta Pêcheux (2010). Para este autor, é no processo discursivo que as posições dos sujeitos são criadas e, assim, sua representação imaginária. Ainda segundo ele,

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social

regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (Pêcheux, 2010, p.81-82).

As FI perpassam, dessa maneira, projeções e posições atribuídas socialmente pelos atores da comunicação. No processo de FI, há sempre o “já-dito” e esquecido que constitui a memória discursiva (Orlandi, 2006). A questão da memória é fundamental à compreensão das FI, pois os discursos atuais são releituras de discursos já produzidos no processo do interdiscurso (Orlandi, 2012).

A questão da memória é a base do que Courtine (2011) propõe para análise de imagens em sua obra *Discurso e imagens: Para uma arqueologia do imaginário*. O autor, de filiação à AD francesa e aos contributos de Pêcheux, cunha o termo intericonicidade (2011) para tratar de aspectos teórico-metodológicos que dão sentidos às imagens, considerando o seu cruzamento com a memória. Destaca-se que sua proposição do cruzamento das imagens, refere-se não apenas às questões imagéticas visuais, mas à historicidade e à memória que elas carregam, convocando as FI (mentais) para a interpretação de textos multimodais (2011). A respeito da memória, o autor tece:

não há texto, não há discursos que não sejam interpretáveis, compreensíveis, sem referência a tal memória. Diria a mesma coisa de uma imagem, toda imagem se inscreve em uma cultura visual, e essa cultura visual supõe a existência, para o indivíduo, de memória visual, de uma memória das imagens, toda imagem tem um eco. (Courtine, 2006, p.57).

Depreende-se, desta maneira, que mesmo o texto imagético, articulado à formação imaginária, apresenta materialidade passível de ser analisada, pois é produto da memória e do imbricamento das FD. O estudioso ainda complementa que “os discursos estão embutidos em práticas não verbais, o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, a expressão pela linguagem conjuga-se com aquela do rosto, de modo que não podemos mais separar linguagem e imagem” (Courtine, 2011, p.50). É, portanto, indissociável a concepção de imagem (visual) de sua concepção mental, pois as práticas não verbais, como parte da memória, podem revelar as posições dos sujeitos enquanto representação situacional.

A relação entre discurso e as práticas não verbais abordadas por Courtine podem se relacionar de maneira mais explícita com o interdiscurso pecheutiano, caso se considere que “a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua ‘matriz’, por assim dizer)” (Courtine, 2006, p.162). Independentemente da articulação

da proposição comunicacional, é na materialidade discursiva (texto e linguagem não verbal) que o significado se concretizará. A esse respeito, Pêcheux pondera que

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes - todos igualmente "evidentes" conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque vamos repetir - uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria "próprio", vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, "ter o mesmo sentido", o que - se estamos sendo bem compreendidos - representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido (Pêcheux, 1995, p.161).

Podemos considerar com este pensamento que na passagem de uma FD para outra (DCRB, enquanto regramento do estado X sujeito-professor de LI, enquanto indivíduo assujeitado), os papéis podem ser reforçados pela tomada do interdiscurso. Neste sentido, Pêcheux considera também que

podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto "pré-construído" e "processo de sustentação") que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (Pêcheux, 1995, p.163)

Considerar a imagem (ideológica) enquanto uma categoria de análise da AD, é central para esta pesquisa, haja vista que é no aprofundamento do não dito no DCRB que poderemos identificar (ou não) a imagem que o Estado cria do sujeito-professor de LI. Antes de adentrar ao DCRB em si, cabe percorrer a trajetória que levou à construção do novo currículo nacional para o ensino médio, culminando no novo currículo baiano.

Dessa forma, a seguir apresentamos o capítulo que traz um breve histórico do ensino médio no Brasil, os seus objetivos, o novo currículo e algumas reflexões sobre o ensino de LI no país.

2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: EDUCAÇÃO EMANCIPADORA OU DE REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA?

O ensino médio no Brasil compreende a última etapa da educação básica garantida a todo cidadão brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988. Através das décadas, muitas reformas foram propostas visando universalizar a gratuidade e aumentar a abrangência dos conhecimentos a serem desenvolvidos, no tocante ao atendimento das necessidades da sociedade cada vez mais neoliberal no modelo capitalista de produção.

As influências políticas nas reformas curriculares podem ser vistas, holisticamente, como parte inerente do fazer social no âmbito da educação, uma vez que a educação brasileira é um dever da família, da nação, dos estados e dos municípios, conforme a nossa Constituição (Brasil, 1988). Dessa forma, a organização curricular deve estar regida pelos instrumentos legais para que seja reconhecida pela sociedade. Alguns questionamentos, porém, surgem quando se pensa em quem propõe estas reformas, qual a finalidade destas mudanças, quais conhecimentos são considerados essenciais e como isso impacta a formação das/dos estudantes. Tais questionamentos serão revisitados no capítulo de análise desta dissertação, porém antes, façamos uma breve síntese de alguns marcos do histórico do Ensino Médio brasileiro.

Abaixo, apresenta-se um quadro com importantes marcos das mudanças curriculares no ensino médio no Brasil e a culminância em um currículo estadual a partir de parâmetros nacionais.

Figura 03 Linha do Tempo - Novo Ensino Médio



Fonte: elaborado pelo autor.

O recorte temporal escolhido se faz necessário para ilustrar as mudanças mais profundas que impactaram o ensino médio, apesar de haver muitas outras documentações e datas importantes. A primeira grande reforma que abordaremos é a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, instituída por meio da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A LDB foi a primeira movimentação com vistas a dar mais autonomia aos órgãos estaduais, descentralizando as obrigações do Ministério da Educação (MEC). A lei garante representação dos estabelecimentos de ensino através de conselhos estaduais de educação e formaliza que “a União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo” (BRASIL, 1961).

A 1ª LDB fixou repasses de ordem federal, estadual e municipal para manutenção das instituições de ensino e configura o ano letivo mínimo em 180 dias. Essa estrutura permitiu uma organização das unidades escolares e ajustou um currículo com disciplinas obrigatórias para todo o ensino médio nacional e optativas a cargo dos conselhos estaduais. Esta versão da LDB também estabeleceu a necessidade de uma formação geral básica, que deveria ser complementada com a formação técnica ou profissionalizante, permitindo aos estudantes a escolha do caminho que desejassem seguir após a conclusão do ensino médio. Essa medida contribuiu para a formação de um currículo mais flexível na busca de atender às necessidades do mercado de trabalho.

Apesar deste trabalho pautar-se na reforma do chamado NEM, podemos perceber que foi na primeira LDB que se buscou uma flexibilização do currículo secundarista, dando margem, ao menos legalmente, para mudanças na concepção do que se entendia por ensino de nível médio da época.

Com o passar dos anos, a LDB do ensino médio passou por diversas alterações com o objetivo de se adequar às novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Em 2008, por exemplo, foi sancionada a Lei 11.684, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia em todas as séries do ensino médio. Há ainda a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que apregoa em seu Art. 26-A e nos parágrafos 1º e 2º:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Percebemos, assim, a tentativa de tornar o currículo do ensino médio mais abrangente e inclusivo, considerando a história e a cultura afro-brasileira e os povos originários, explorando a própria formação nacional e sua relação com a universalização do direito à educação para e sobre todas/os. Retomamos a linha do tempo com um dos marcos, talvez, mais significativos no movimento pela reforma do ensino médio. O Projeto de Lei¹¹ de nº 6840/2013 foi o resultado do relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI.

Profundas alterações foram propostas neste PL, no qual, apesar de fortemente criticado, partes de sua redação foram aceitas, gerando intensas mudanças que são debatidas e sentidas até o momento da redação deste trabalho. Como principais alterações destacam-se, como apontam as pesquisadoras Monica Ribeiro Silva e Nora Krawczyk (2015, s/p): o ensino médio diurno em jornada completa (tempo integral) de 7 horas; proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas/; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas¹², sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor e noções sobre a Constituição Federal; incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; as avaliações e processos seletivos que dão acesso

¹¹ Doravante PL.

¹² A divisão do currículo em 4 áreas de conhecimento foi base para que o viria a ser os Itinerários Formativos (IF), ou seja, trilhas de aprendizagem que o estudante poderia escolher dentro de uma das áreas de conhecimento como estudo focado em seu projeto de vida.

ao ensino superior deveriam ser feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); e que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento.

Outro importante marco para a criação de um currículo específico para o estado da Bahia foi a BNCC. Este documento, publicado no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes brasileiros em cada etapa da educação básica. Inicialmente, a primeira versão da BNCC correspondia apenas ao ensino fundamental, no entanto, “em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC da etapa do Ensino Médio” (MEC, Brasil, 2023).

A homologação da BNCC do ensino médio se deu em 14 de dezembro de 2018 e, desde então, se tornou a nível nacional o guião para a construção dos currículos desta etapa de ensino. Segundo o MEC:

a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2023).

Enquanto documento norteador, a BNCC (2018) passou a ser o parâmetro para o estabelecimento das habilidades e das competências a serem contempladas em todas as unidades federativas. Apesar da aparente completude em se estabelecer uma base, deve-se considerar o momento de sua emergência e que a BNCC é um documento que se nega enquanto currículo em contradição com estudiosos. A este respeito, Beltrão (2019) aponta para a aligeirada promulgação do texto e apresenta-nos o seu contexto:

os momentos de crises são convenientes para se propor as reformas. Aproveitando-se da fragilidade instalada, propaga-se a ideia de que as mudanças, em forma de ajustes e reformas, são necessárias e inevitáveis. Foi justamente em um contexto de crise que se aprovou a Lei n. 13.415 de 16/02/2017, se homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que promoveram a reforma curricular no ensino médio brasileiro (Beltrão, 2019, p.20).

Apesar da manifestação contrária das diversas entidades e organizações da sociedade civil, “veículos da grande mídia, fundações vinculadas a empresas e

setores ligados à iniciativa privada manifestaram apoio e ratificaram a necessidade de reforma com o conteúdo da referida lei” (Beltrão, 2019, p.20). Ainda, segundo o autor, com discurso salvacionista e a influência do neoliberalismo, a proposta de redação da BNCC fez reascender o debate de que os problemas da educação se reduzem ao currículo e, portanto, pode-se perceber a transferência ao fracasso pedagógico que, por fim, recai sobre o/a professor/a.

No livro *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, em seu artigo, Oliveira (2018) aponta para a negação do reducionismo do currículo ao atendimento de uma agenda voltada à economia. Segundo ela,

a perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo¹³ nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação (Oliveira, 2018, p.56-57).

Problematizamos aqui a instituição da BNCC e sua posterior culminância em um currículo estadual, pois a fragilidade identificada na instituição desde a base, por questões de alinhamento, pode ter perpetuado as mesmas fragilidades em sua construção. Ainda no livro citado acima temos a contribuição de Lopes que tem uma visão macro e sugere o confronto dos pressupostos que subjazem na BNCC e os elenca.

[...] dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (Lopes apud Oliveira, 2018, p.23).

¹³ O governo mencionado refere-se ao mandato do presidente Michel Temer (2016-2018) que se posicionava ideologicamente a favor das mudanças neoliberais na economia e logo, na reestruturação curricular da educação para atender tais mudanças. Foi neste governo, inclusive, que após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e o fez ascender ao poder, houve o decreto em poucos dias de sua posse, a reforma do Ensino Médio brasileiro.

A centralização da resolução de quase todos os problemas sociais apenas oferecendo mais educação foi uma das bases para defender a promulgação do texto da BNCC em âmbito nacional. Dele surgiu, na Bahia, por meio da Secretaria da Educação, a proposta de criação do seu currículo próprio para o NEM que, após intensos debates, criação de grupos de trabalho, comitês e muitas votações, veio a culminar no DCRB - Ensino Médio, o qual é o documento norteador para todas as escolas públicas e privadas que ofertam esta etapa do Ensino Básico. A versão final disponibilizada para as escolas, no dia 09 de agosto de 2022, possui 576 páginas e já dispõe de matrizes curriculares prontas para cada ano do ensino médio, além da possibilidade da criação de disciplinas específicas que considerem a realidade de cada território e que agora será explorado no subcapítulo a seguir.

2.1 Novo Ensino Médio e o Documento Curricular Referencial da Bahia

Viu-se na seção anterior que o ensino médio brasileiro passou por diversas mudanças de ordem legal para tentar atender às demandas da sociedade de acordo com as necessidades de cada época. As mudanças mais correntes podem ser vistas como uma tentativa de aproximar o fazer escolar com a realidade do estudante, como apregoa Lei 13/415/17 quando traz que:

a Lei nº 13.415/2017 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2017).

Embora haja um aparente ganho na carga horária, disciplinas diversificadas, entre outras “benesses”, devemos lançar um olhar cuidadoso sobre essas mudanças e avaliar os impactos que elas trouxeram no seu primeiro ano de implantação. Além disso, mesmo sendo um currículo pronto e posto em prática desde a sua criação em 2022, muitas críticas foram tecidas por entidades, por estudantes, por professores e por especialistas desde o PL 6840/2013. Segundo Malheiro (2023) somou-se a este PL a proposição da BNCC e o golpe na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2016), os quais são fatores que impulsionaram a implantação do NEM. Ainda segundo a

autora, “na ocasião, assume o seu vice-presidente, Michel Temer (2016) que, no apagar das luzes de seu mandato, lança o PL 6840. Em seguida, é criada a Medida Provisória - MP 746/16, que dá origem à Lei 13.415/17 para o novo Ensino Médio” (Malheiro, 2023, p.14).

As discussões em torno do NEM continuam a ecoar com ainda mais força, haja vista que um novo PL já tramita para conformações no currículo de 2022. Segundo a Agência Brasil (2023, s/p), “em outubro, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional projeto de lei com diretrizes para a Política Nacional de Ensino Médio, que propõe alterações no novo ensino médio”. O projeto tramita em caráter de urgência na Câmara dos Deputados, dada a importância da matéria, uma vez que as mudanças não foram satisfatórias para as comunidades escolares. Assim aprofundaremos em como se estrutura o DCRB e quais mudanças de fato foram propostas.

Iniciemos por seu objetivo que é assim apresentado:

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - Volume 2 - Etapa Ensino Médio, destinado às ofertas do Ensino Médio de Tempo Parcial, do Ensino Médio de Tempo Integral, do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), do Ensino Médio Profissional e Tecnológico e do Ensino Médio do Turno Noturno tem como objetivo assegurar a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana integral, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade (BAHIA, 2022, p.19).

O DCRB busca abranger todas as modalidades de ensino ofertadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e sob seu manto, busca resguardar o direito a aprender com base nas aptidões dos discentes. A forma como aconteceu na prática, todavia, foi veementemente desaprovado pelos críticos da educação brasileira e será mais a frente abordada com aprofundamento.

O próprio DCRB (Bahia, 2022, p.24) faz um recorte das normativas e dos documentos produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC para apoiar os sistemas, as redes e as instituições de ensino no processo de implementação da reforma do Ensino Médio brasileiro e assim os elenca:

- Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio;
- Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa

de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o Programa;

- Portaria MEC nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio;
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
- Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos.

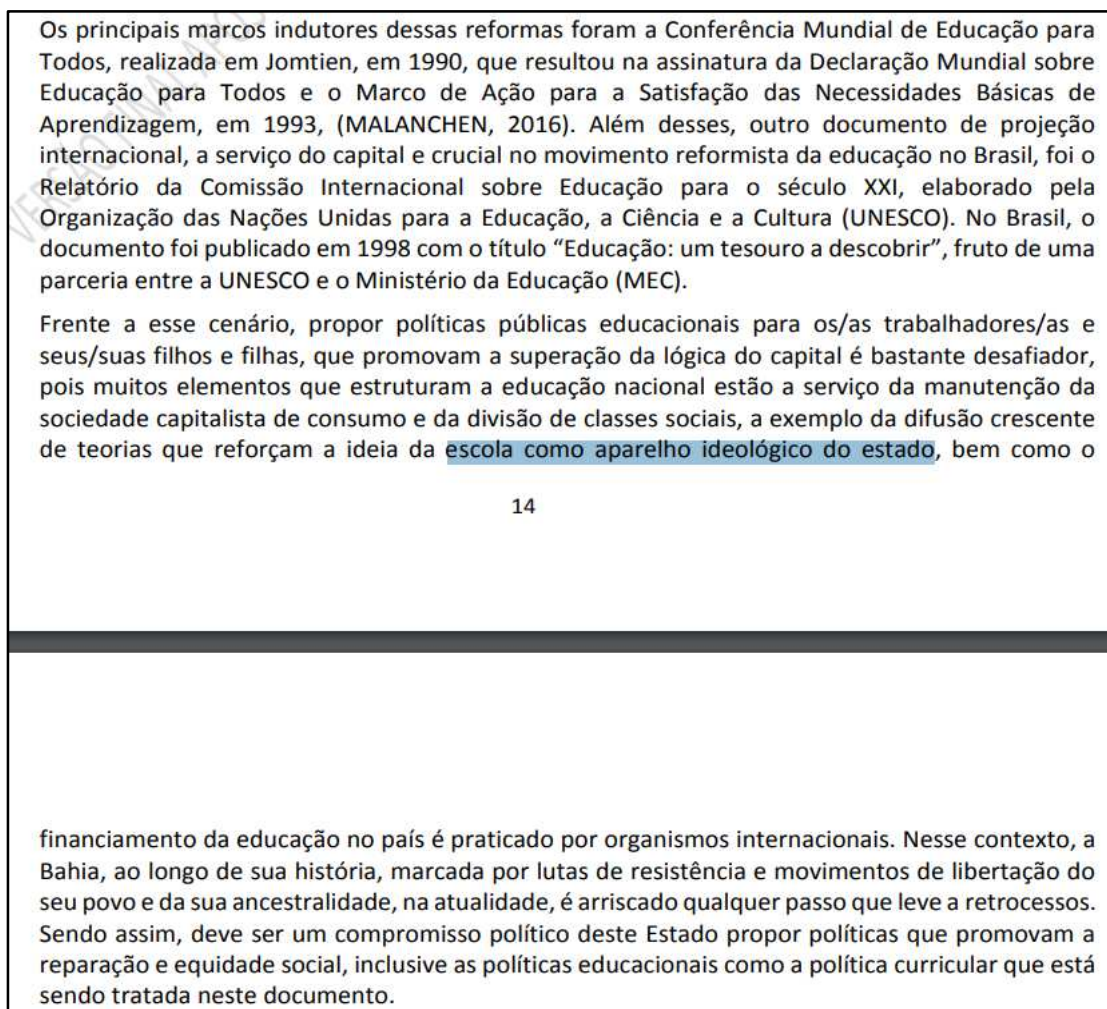
Uma das passagens mais importantes da real finalidade da mudança do currículo é introduzida na própria introdução do documento fazendo uma paráfrase de Costa (apud BAHIA, 2022) que diz:

não obstante à legislação, ressalta-se as intencionalidades que estruturam as propostas de reformas educacionais globalizadas que operam dentro da lógica da manutenção do modo de produção capitalista. O panorama das reformas realizadas na maioria dos países da América Latina se iniciou nos anos 90, em contextos das **reformas neoliberais**¹⁴, promulgadas pelos Estados nacionais em distintas partes do mundo (...) por meio da gestão e da descentralização da educação, do financiamento e da estruturação dos sistemas educacionais, da avaliação e do currículo (Costa apud BAHIA, 2022, p.24).

Esta passagem, inclusive, justifica o caráter ideológico por trás da elaboração desse orientador. Abaixo reproduz-se um trecho do documento que reforça este caráter:

¹⁴ Destaque meu.

Figura 04: recorte do DCRB acerca da ideologia embasadora do DCRB.



Fonte: BAHIA (2022).

Na imagem, destacam-se os “indutores” da reforma do Ensino Médio (grandes instituições com fins de elevação de capital). Mas ressalta-se aqui o destaque dado ao termo “escola como aparelho de estado” retomando os contributos de Althusser (1983) sobre os aparelhos ideológicos do estado e que, para esta pesquisa, será o foco de análise do capítulo 05, uma vez que se objetiva identificar como é criada a imagem do professor de LI (agente do estado) no DCRB.

Retomando a estruturação da proposta do DCRB, o documento é fortemente direcionado pela BNCC. No § 1º que direciona a criação dos currículos, o documento atesta que “a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BAHIA, 2022, p.35). Traz ainda os estudos obrigatórios que deverão compor os currículos, como a obrigatoriedade dos estudos e das práticas de Educação Física, de Arte, de Sociologia

e de Filosofia. O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática se torna obrigatório nos três anos do Ensino Médio e às comunidades indígenas é assegurada, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Sobre o ensino de idiomas e reforçando, o foco deste estudo, lê-se no 4º parágrafo que

os currículos do Ensino Médio incluirão, **obrigatoriamente**¹⁵, 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. (Lei nº 13.415/2017 apud BAHIA, 2022, p.36)

Por que a LI é a língua estrangeira obrigatória de instrução para o ensino médio? O que se espera do professor que trabalhe com o estudo desta língua? Estes questionamentos também serão explorados no 6º capítulo desta investigação.

Uma característica muito importante do DCRB é a divisão dos conteúdos por áreas do conhecimento, além da inserção dos itinerários formativos e de disciplinas eletivas. O Art. 36 exige:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I. Linguagens e suas Tecnologias;
- II. Matemática e suas Tecnologias;
- III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- V. Formação Técnica e Profissional.

(Lei nº 13.415/2017 apud BAHIA, 2022, p.36)

As áreas de conhecimento devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e transdisciplinar (BAHIA, 2022, p.36). De maneira interdisciplinar e transdisciplinar, os itinerários formativos são apresentados como caminhos que os estudantes podem trilhar dentro de uma ou mais áreas de conhecimento. Segundo o DCRB

os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (Bahia, 2022, p.39).

Ainda segundo o documento “os itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional” (BAHIA, p.40). Essa flexibilidade

¹⁵ Ênfase minha.

na criação dos itinerários formativos favorece combinações específicas, mas escancara uma lacuna na proposição de itinerários formativos realmente embasados e transformadores. Segundo Malheiro,

[...] a transformação curricular proposta pelo NEM pode afetar o educador e o educando, diante de suas respectivas realidades. Para o educador que vem de uma formação específica (graduação), pode-se requerer aperfeiçoamentos para trabalhar com a interdisciplinaridade, buscando evitar subterfúgios fora do seu contexto de conhecimento. Para o estudante, recairá a responsabilidade da escolha do ITF, que depende ainda de quais ITF serão propostos ou oferecidos pela escola, e que talvez não atendam aos seus anseios (Malheiro, 2023, p.19).

A autora aponta para a realidade dos docentes que vem de uma graduação específica e que podem não ter formação necessária para atender a proposta de um estudo realmente inter/transdisciplinar. A falta de formação prévia para se trabalhar o currículo geraria, assim, a busca por “subterfúgios” para tentar atender o que é requerido na nova arquitetura curricular. Malheiro aponta ainda para a possível dificuldade que o estudante terá em ter um itinerário formativo que realmente atenda aos seus anseios, visto que isso depende de fatores variáveis que cada unidade escolar tem, como o número de docentes habilitados em cada área de conhecimento, os recursos técnicos e o próprio perfil do alunado.

Quanto aos componentes eletivos, o DCRB traz que:

um dos principais pontos de mudança do Novo Ensino Médio diz respeito à liberdade de escolha dos/as estudantes por temas, aprendizagens e vivências de seus interesses de modo a ampliarem e diversificarem seus repertórios de conhecimentos e a se conectarem com seu projeto de vida. Uma dessas possibilidades de escolha diz respeito aos Componentes Eletivos. (Bahia, 2022, p.245)

Essa liberdade de escolha, todavia, é cerceada quando consideradas as características citadas anteriormente, pois depende de cada realidade escolar e especialmente de sua capacidade de oferecimento de disciplinas que sejam condizentes com a realidade do território. O DCRB cita o documento orientador emitido pela Secretaria de Educação do Estado em 2020, explicitando que:

[...] as Unidades Curriculares Eletivas deverão ser criadas pelas escolas, com fundamento na realidade local, de acordo com os anseios e necessidades dos/as estudantes [...] devem “ter intencionalidade pedagógica que dialogue com os objetos de conhecimento das Áreas ou dos Componentes Curriculares, bem como, com as Habilidades previstas nos “Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos”. Devem, ainda, segundo o referido Documento, serem ofertadas em formato de oficinas, clubes, observatórios,

incubadoras e/ou outros que estimulem o protagonismo dos/as estudantes e que dialoguem com seu Projeto de Vida. (Bahia apud BAHIA, 2022)

As mudanças propostas visaram facilitar o acesso aos conhecimentos que fossem mais significativos para os estudantes e mais condizentes com a realidade dos territórios baianos. Além disso, o documento oferece ementas de disciplinas e um catálogo de eletivas para nortear a construção de currículos próprios, dentre eles está o de linguagens e suas possibilidades.

A partir deste ponto, teceremos reflexões acerca de alguns aspectos do ensino de LI no Brasil, bem como porque a disciplina ganhou o status de obrigatória no NEM.

2.2 Ensino de língua estrangeira no Brasil: das questões de mercado ao direito legal

O histórico do ensino de LI no Brasil remonta a um período em que o uso do idioma era indispensável aos trâmites comerciais da coroa portuguesa com outras nações (Oliveira, 2006). Ainda segundo Oliveira, uma das primeiras profissões que reconhece a importância do uso do idioma é o de intérprete, instituído por meio do “Decreto de 10 de novembro de 1808, assinado por D. Fernando José de Portugal, considerando ‘indispensavel hum Interprete para as visitas dos navios Estrangeiros que entrão neste Porto [do Rio de Janeiro]’” (Oliveira, 2006, p.68-69).

Oliveira (2006) aponta ainda outros cargos e nomeações importantes para o estabelecimento do idioma como “indispensável”, como:

- Tradutor do Conselho do Almirantado (1796);
- “Interprete das fallas” (1812);
- “Interprete de linguas estrangeiras” (1814);
- Oficial de Línguas na Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra (1814);
- “Interprete da Lingua Ingleza” (1814);
- Traductor Jurado da Praça e Interprete da Nação (1823);
- Intérprete na Intendência Geral da Polícia, “das Linguas Franceza e Ingleza” (1823).

Muitas das carreiras elencadas foram extintas sob ordem do Decreto de 3 de dezembro de 1821, devido ao “corte de despesas e presença de pessoas

competentes para exercer suas atividades” (Oliveira, 2006, p.73). Apesar de não estarem focadas no ensino de língua estrangeira, as carreiras citadas demonstram a força que o ensino de línguas estrangeiras teria no país a partir do início do século XVIII.

É importante destacar que após a expulsão dos Jesuítas¹⁶ do Brasil, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, o Estado passou a assumir o controle da educação, perpassando as Reformas Pombalinas que afetaram a instrução pública do ensino das línguas, tanto em Portugal como no Brasil, considerando a preocupação com a institucionalização do ensino em Portugal e nos seus reinos (Oliveira, 2006).

Nesta institucionalização, Nascimento aponta a relação

[...] língua, capitalismo e colonialismo, uma vez que o ensino da língua estrangeira é motivado por questões econômicas (abertura dos portos) e as relações de Portugal com o Reino Unido e a França, daí os idiomas selecionados. O ensino da língua inglesa, contudo, é restrito, ou visto como complementar, uma vez que naquele momento era o francês que simbolizava status, ascensão social, relação com o capital. Assim, o conhecimento de língua inglesa não era condição para ingresso nas academias do Império (Nascimento, 2022, p.53).

Mesmo com o status de privilégio que o francês tinha no início do ensino de idiomas no país, Gomes (2019, p.15), identifica que em 1809,

mais um passo foi dado em direção à organização dos estudos de Língua Inglesa em terras brasileiras, com a criação de uma cadeira para o ensino de Inglês na corte brasileira e a subsequente nomeação do primeiro professor público de Língua Inglesa (John Joyce).¹⁷

Em estudos conduzidos por Oliveira (2006) e Santos (2010), conforme abordado por Gomes,

o estudo das gramáticas de Língua Inglesa oitocentistas, em especial um compêndio de 1759 denominado *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica*, de autoria de J Castro. [...] nítida a importância dada ao aprendizado instrumental de Inglês desde o prefácio, em que o autor discorre sobre o estreitamento dos laços comerciais entre o Brasil e a Inglaterra, e quão valiosa seria essa aliança para Portugal (Gomes, 2019, p.15).

¹⁶ A educação jesuítica teve início em 1549, com a Companhia de Jesus, representante da igreja católica, fundada por Inácio de Loyola, em um contexto de reação da igreja católica à Reforma Protestante, sendo a protagonista do início de nossa história educacional, com hegemonia do ensino brasileiro até 1759, quando os padres jesuítas foram expulsos de Portugal [...] (ALMEIDA, 2014, p.2).

¹⁷ Para Oliveira (1999, p.166), “A inclusão do inglês no currículo oficial das escolas consagradas a esse tipo de instrução se deu em 2 de dezembro de 1837. [...] A partir de então, seu programa e carga horária foram instituídos, sendo reestruturados e redistribuídos pelos sucessivos decretos que reformaram o Colégio de Pedro II durante o período correspondente ao Segundo Império (1840-89).

Ademias, cita ainda a gramática intitulada *Arte Ingleza*, publicada em 1827 por Guilherme Tillbury, que também se preocupava pelo ensino instrumental do idioma. Nesse sentido, o foco no ensino da modalidade instrumental do idioma, voltado para a escrita e para a leitura, se manteve no decorrer dos anos e dos inúmeros documentos da educação pública. Essa discussão será apresentada na subseção dos marcos legais do ensino médio no país e será explorada mais profundamente no capítulo de análise do DCRB.

Apesar de figurar como parte do currículo há mais de dois séculos, deve-se observar que a instrução do idioma no país iniciou-se com vistas a atender as relações comerciais entre a coroa portuguesa e as nações parceiras, tendo o ensino ministrado, a princípio, às carreiras de grande relevância para o estabelecimento das ditas relações. Com a abertura do capital nacional e a ascensão do capitalismo e do neoliberalismo, o ensino de LI passou a ser cada vez mais requisitado para áreas técnicas de desenvolvimento do país e perdeu o status de luxo que antes fruía.

A culminância destas mudanças, na atualidade, é a obrigatoriedade do ensino da LI no nível médio das escolas públicas e privadas, dada sua importância enquanto língua global da comunicação tecnológica, como assevera o DCRB

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 (Bahia, 2022, p.22).

O DCRB não apenas demonstra o caráter compulsório do ensino da LI, mas também indica a preferência pelo segundo idioma de instrução do ensino médio ser o espanhol, dada a sua posição geográfica e às relações comerciais com os países da América Latina. Para melhor investigar esta e outras mudanças propostas pelo DCRB, apresenta-se a seguir o capítulo de procedimentos metodológicos para analisar o documento à luz da AD.

2.3 A emergência de um “Novo Ensino Médio”: influências do neoliberalismo

Ao ler o subtópico anunciado acima, digno de uma dissertação de mestrado em si, dada a complexidade do tema, pode-se ter a ideia de que buscaremos cobrir todos os aspectos que concernem a um modelo de produção, porém não seremos presunçosos a tal ponto. Pareceu-nos justo com este fim de seção, tentar elucidar

pontos (sem adentrarmos profundamente na pletera de debates e dos estudos de economia e das ciências sociais) que muito dizem a respeito da influência do modo produtivo da sociedade na (re)estruturação das políticas da educação.

Este ponto nos interessa, pois as políticas de educação são regramentos expressos em tratados, em convenções, em portarias, em leis etc. E a redação destes documentos pode nos entregar pistas capazes de revelar objetivos e finalidades que nem sempre podem ser percebidas na superfície linguística. Antes de adentrarmos em conceituações e especificidades do modelo neoliberalista de produção, vejamos como mudanças recentes nos modos de produção têm afetado alguns aspectos da educação por meio da seguinte citação:

a reestruturação produtiva do capitalismo global e, como decorrência, a tendência internacional de mundialização do capital e de reestruturação da economia vêm impondo mudanças no conceito de qualidade educativa, com forte impacto na organização e gestão das escolas. As reformas educacionais mundiais expressam essa tendência e identificam as escolas como espaços de mudança, tendo como referência conceitos como autonomia, gestão descentralizada e avaliação. (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p.33)

A passagem acima, presente no livro *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* de José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2012) traz a essência da tendência global para as políticas da educação: – em escala ampla – a reestruturação mundial da educação impulsionada pelo modo de produção capitalista e – em escala menor – a reestruturação curricular de etapas da educação.

Tais mudanças impulsionam alterações na legislação que rege a educação mundo afora, e na esteira do mundo globalizado e capitalista, o Brasil busca atender no século XXI, a agenda de uma gestão descentralizada e com foco na autonomia dos agentes da educação. A partir dessa observação da influência do capitalismo nas políticas educacionais, agora podemos levantar um questionamento que nos conduza ao “subtópico-dissertação”: como chegamos até o modelo neoliberal de produção?

Através de políticas de “[...] privatização, Estado mínimo, autorregulação da economia e fim do Bem-estar social”, que são marcas deste modelo como aponta Marcelo Hailer (2019) em um artigo para o Instituto Claro. Como base do liberalismo, Hailer explica que:

[...] o sistema liberal é pautado pela ideia da propriedade privada, ou seja, todo cidadão e/ou indivíduo tem o direito de adquirir propriedade para utilizar como quiser e acumular riquezas. Em um sistema Comunista nenhuma propriedade é privada, ou seja, o indivíduo não compra uma casa ou um

terreno, estes pertencem ao Estado, a maneira como são distribuídos difere de um regime para outro (Hailer, 2019, s/p).

Hailer traça ainda uma transição do modelo liberal para uma corrente nova (daí o “neo”) que perpassa o “livre mercado, propriedade privada, Estado que regula a economia e ajuda – a partir de programas sociais – a camada mais pobre da sociedade e provê serviços como saúde e educação” (Hailer, 2019, s/p) para um modelo focado em:

estado mínimo – não mais intervir ou regular a economia, cuidar apenas da educação e infraestrutura; desregulamentação da economia – os pensadores neoliberais acreditam que a economia se autorregula, ou seja, ela é capaz, por si só, de controlar os preços, a disputa e evitar o monopólio; privatizações – ao Estado não cabe mais ter empresas, pois estas só lhe dão prejuízos e incham a folha de pagamento, gerando dívidas que se tornam impagáveis. (Hailer, 2019, s/p)

A respeito do último aspecto, sob o pretexto de corte de despesas de estatais, durante a gestão do ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, várias empresas foram privatizadas, como aponta a *Gazeta do Povo* através do infográfico a seguir.

Figura 05: Painel das privatizações durante o governo Bolsonaro

EMPRESAS ESTATAIS		
Ceitec Petrobras	TAG Petrobras	BR Distribuidora Petrobras
Stratura Asfaltos Petrobras	BB Turismo Banco do Brasil	Liquigás Petrobras
Logigás Petrobras	e-Petro Petrobras	Eletrosul Eletrobras
BNDES PLC BNDES	Correiospar Correios	Conecta Petrobras
DGM Petrobras	ETN Eletrobras	PUDSA Petrobras

Fonte: Gazeta do Povo, sem data.

Se estes pilares da nova corrente tem o poder de afetar a economia, seu reflexo em algum momento será percebido em outras áreas como a educação, uma vez que a operacionalização de um novo modelo, com novas ferramentas, vai exigir novas formações que, por conseguinte, irá reverberar na sala de aula, a qual terá como mote

a preparação de cidadãos capazes de operar essa nova realidade. Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p.151) expressam bem isso quando tratam da formação escolar média do brasileiro e citam uma passagem em Netz. Os autores trazem:

a média de escolaridade dos trabalhadores no Brasil é de aproximadamente 4 anos, contra 7,5 anos no Chile, 8,7 anos na Argentina e 11 anos na França. Há a preocupação dos empresários brasileiros em ampliar essa média, não só para “promover o bem-estar das pessoas”, como diz o documento do BM, mas também para oferecer ao mercado uma mão de obra mais qualificada. Um fabricante de armas gaúcho declarou que “*os processos de produção estão cada vez mais sofisticados. (...) Não podemos deixar equipamentos de 500 mil, 1 milhão de dólares, nas mãos de operários sem qualificação*” (Netz apud Libâneo, Oliveira e Toshi, 2012, p.151).

A estratégia de ampliação dessa média de escolaridade parece ter funcionado, considerando o salto para 11,2 anos de estudo em 2020 (Veloso, 2022, s/p.). Isto aponta para um sucesso das reformas nas políticas da educação e que o modelo neoliberalista pode apelar para tais estratégias como um modelo eficiente.

Retomando Libâneo, Oliveira e Toschi (2019, p.151): “como se pode observar, não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais”. Com o exposto, fica evidente a mercantilização do conhecimento para além da emancipação dos cidadãos e do mero bem-estar, tão sonhados com as bases da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Retomemos o nosso recorte desse amplo espectro que engloba o neoliberalismo e centremos na educação.

Segundo Marrach (1996, p.3), “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. Ainda segundo a autora, a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos: i) atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa; ii) **tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários**¹⁸; iii) fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. Essa visão se aproxima do que pensam Raasch e colaboradores quando postulam que as escolas e universidades

[...] têm, paulatinamente se transformado em pequenas ou grandes incubadoras empresariais. Este processo é sentido desde a flexibilização dos

¹⁸ Destaque meu. Este objetivo alinha-se à interseção entre os estudos dos aparelhos ideológicos do estado e a busca desta pesquisa acerca da Formação Imaginária do sujeito-professor em um documento escolar, sendo esta uma agência de aparelhamento.

currículos, até a presença cada vez mais constante de que o empreendedorismo é a única alternativa possível para milhares de estudantes. Isto é, o neoliberalismo transforma o estudante em empresário de si mesmo (Raasch, 2020, p.02).

Prova disso é a busca em tornar o currículo do ensino médio baiano cada vez mais “flexível”, legando aos estudantes a “possibilidade” de escolher o seu itinerário formativo, e à escola a obrigação de oferecer tais itinerários considerando “[...] o perfil de saída almejado para o estudante e seus interesses e “[...] suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (BAHIA, 2022, p.40).

Tendo brevemente demonstrado que o modelo neoliberalista tem conduzido cada vez mais a uma formação de mão de obra voltada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho influenciando as políticas de educação por meio das renovações curriculares, caminhemos agora para o capítulo que apresenta como procederemos metodologicamente para analisar a tessitura do DCRB.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA QUALITATIVA, ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE DE DISCURSO

Adentraremos agora os caminhos metodológicos que serão adotados para o atendimento do rigor necessário a uma pesquisa científica. Para este estudo, a abordagem que se mostrou mais adequada para a investigação é a qualitativa, pois, segundo Minayo (2001 p.21-22), esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Como metodologia de análise, procederemos com a leitura e exame do DCRB com vistas a identificação dos aspectos sociais que o endossam enquanto documento orientador, focando, ainda, nas relações de poder subjacentes expressas na escrita do documento. Quanto a este último aspecto, é a abordagem qualitativa que oferece ferramentas de análise, pois como aponta Tozoni-Reis (2009, p.10), nesta abordagem “[...] aprofunda-se naquilo que não é aparente”.

É sobre sair da superfície linguística que se pauta este estudo e a partir das considerações que na pesquisa qualitativa, deve-se “[...] caminhar por um processo de reflexão do pesquisador, aprofundando, com leitura, análise, debate, o conhecimento sobre o tema estudado” (Lose e Magalhães, 2019, p.21.). Deste modo, configuramos este dispositivo analítico considerando que

o novo historiador não persegue algo que está pronto em algum lugar, mas trabalha no liame para recriar os acontecimentos da História de acordo com a atualização de sua representação e interpretação, dentro do espaço e do tempo em que está inserido como sujeito social. Os objetos são distribuídos de outra maneira, num gesto interpretativo, estabelecendo a relação do sujeito analista com o objeto recortado (SANTOS, 2009, p.104).

Assim, buscamos fazer o aprofundamento desta pesquisa a partir da leitura, da categorização e da análise do DCRB no que tange às categorias de análise da AD, sobremaneira a ideologia e o interdiscurso, considerando o histórico do ensino de LI no Brasil e como este é posto para o NEM brasileiro.

A pesquisa qualitativa, para Gil (2002), requer etapas específicas ainda que tenha a flexibilidade da adaptação a depender do objeto e do enfoque dado pelo

analista. Tesch (apud Gil, 2008) propõe 10 princípios e práticas da análise qualitativa, dentre as quais recortamos alguns procedimentos:

1. A análise é cíclica;
2. O processo de análise é sistemático e compreensivo, mas não rígido;
3. As notas de análise possibilitam registrar o processo e constituem importante ajuda para o desenvolvimento conceitual;
4. Os dados são segmentados. A finalidade da análise não é simplesmente descrevê-los, mas promover algum tipo de explicação;
5. Os segmentos de dados são categorizados de acordo com um sistema organizado que é predominantemente derivado dos próprios dados;¹⁹
6. A principal ferramenta intelectual é a comparação. Esta comparação é que possibilita estabelecer as categorias, definir sua amplitude, resumir o conteúdo de cada categoria e testar as hipóteses;
7. As categorias para escolha dos segmentos são tentativas e preliminares desde o início e permanecem flexíveis;
8. A manipulação qualitativa dos dados durante a análise é uma atividade eclética; não há uma única maneira de fazê-la;
9. Na pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação;
10. O resultado da análise é um tipo de síntese em mais alto nível. Embora ao longo do processo de análise ocorra a segmentação dos dados, o que se espera ao final é a constituição de um quadro mais amplo e coerente.

Observados os princípios e as práticas necessárias para uma análise qualitativa de dados, Gil defende ainda que:

a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (Gil, 2002, p.133)

Seguindo a seqüência sugerida por Gil, propomos a **redução dos dados** através da seleção de recortes que tratam do ensino de LI no NEM e o viés ideológico por trás da elaboração da disciplina. Dentro do discurso de instrução encontrado nesses documentos, os dados são **categorizados** através de uma análise da imagem construída do professor e a hierarquia presente nesse processo de construção. Para a **interpretação** dos dados utilizamos procedimentos próprios do dispositivo teórico da AD. Assim como propõe Gil (2002), os dispositivos analíticos são a todo momento reconfigurados e, também com base em Orlandi (2015, p.25), na AD “o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do

¹⁹ Apresentamos o quadro “Fases da análise de Discurso” que oferece um sistema organizado e sequencial de análise no subtópico **.

dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da pesquisa”. Ainda segundo a autora, a AD:

[...] visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise do discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (ORLANDI, 2015, p.64-65).

A partir do roteiro sugerido por Orlandi e com base no quadro *Fases da Análise do Discurso Francesa* proposta por Jonas Jr. (apud Kallarrari, 2022), este trabalho seguirá as etapas postas como balizador para uma análise estruturada em AD. Antes, contudo, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e sobre a análise documental e seus procedimentos de investigação.

3.1 Pesquisa qualitativa e a análise documental

A pesquisa qualitativa dentro das Ciências Sociais, segundo Minayo (2009) é uma abordagem que não pode ser quantificada, haja vista que ela:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21).

Uma das abordagens possíveis dentro da pesquisa qualitativa é a análise documental que é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p.5). Quanto à fonte material para análise documental, Moreira atesta que “as fontes mais comuns são os acervos de impressos (jornais, revistas, catálogos, almanaques). Mas também serve como expediente a consulta a documentos oficiais, técnicos ou pessoais [...]” (Moreira, 2008, p.270).

Já no processo de análise, também é necessária “a apuração paralela e simultânea de informações que complementem os dados coletados. A contextualização é imperativa para o pesquisador que pretenda concretizar um projeto de análise documental” (Moreira, 2008, p.275). Assim, documentos que antecedem e embasam o DRCB como a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as

portarias, os decretos etc. são aqui utilizados para contextualizar a reforma do ensino médio brasileiro.

3.2 Dispositivo teórico da Análise de Discurso para uma Análise Documental

Dentro das teorias da AD há muitos dispositivos teóricos de análise e a escolha do aparato analítico deve condizer com o tipo de pesquisa que se conduz. Alguns elementos são indispensáveis ao processo de análise, entretanto este é reconfigurado desde os estágios iniciais com a pesquisa das fontes (Orlandi, 2015). Ainda nesta fase inicial, define-se o objeto de análise com o objetivo de investigar como um texto constrói sentido sobre determinado tema (Souza, 2014).

O exemplo dado por Souza (2014) em seu livro *Análise de Discurso: procedimentos metodológicos* quanto a busca pelo objeto de análise (*conceito-análise*) se aproxima do objeto desta investigação. Ele sugere que um analista do discurso pode buscar compreender como os documentos oficiais da Secretaria de Educação constroem o conceito de “formação do professor”. No caso deste estudo, buscamos compreender como a Secretaria de Educação por meio do DCRB cria a imagem (ideológica) do professor enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizado, logo, como espera que este se comporte diante dos normativos do documento.

A análise do *corpus* desta pesquisa será conduzida utilizando o dispositivo teórico compilado por Jonas Jr. (apud Kallarrari, 2022) a partir dos princípios e procedimentos descritos por Orlandi (2015) e Souza (2014). Intitulado *Fases da Análise do Discurso Francesa*, o quadro proposto pelos autores compila as etapas, os objetivos e os procedimentos a se seguir desde a pré-análise com a definição dos dispositivos teóricos e do *corpus*, até a pós-análise com a redação final. Abaixo representamos o quadro transcrito conforme o original:

Tabela 03: Fases da Análise do Discurso Francesa.

Fases	Etapas	Objetivos	Procedimentos
Pré-nálise Discursiva	I. Definições dos Dispositivos Teóricos	Subsidiar conceitualmente a Análise que será feita	Leituras, pesquisa em fontes, elaboração de estado da arte
	II. Determinação do Corpus de Análise	Eleger os textos/unidades de sentido que serão utilizadas.	Definição de critérios, análise de Corpus
	I. Análise da Superfície Linguística	Começar a vislumbrar a configuração das formações discursivas	Paráfrases, sinônimas, relação do dito e não dito

Análise Discursiva	II. Análise do objeto discursivo	Dar indicações para compreender a produção de sentidos	Verificação dos efeitos metafóricos, substituições contextuais, perguntas heurísticas, deslizamento de sentidos
	III. Análise do processo discursivo	Dar Indicações para compreender a produção de sentidos	Verificação de pressuposto e subentendido, perguntas heurísticas
	IV. Estudo dos Sentidos	Examinar a ideologia, contexto histórico, poder nos discursos	Descrição, interpretação, uso de instrumentos teóricos da pesquisa triangulação
	V. Elaboração das tipologias Discursivas	Formatar o relato de análise	Interpretação, categorização, Explicitação das categorias
Pós-Análise Discursiva	I. Registro da análise (escrita)	Formatar o relato de análise	Contextualização, Sistematização, Redação

Fonte: Transcrito do original de Jonas Gomes Jr. (apud Kallarrari, 2022).

Um dos caminhos que conduzem ao primeiro passo da análise em si é a definição de um de um corpus a fim de verificar quais conceitos-análises surgirão durante o processo da análise (Souza, 2014). Esse esforço inicial, todavia, já pode ser considerado como um exercício de análise, uma vez que “a escola francesa de Análise do Discurso, diferentemente de outras metodologias, assume que a construção de um corpus analítico já é análise” (Freitas, 2015, p.2).

De acordo com Souza (2014), a segunda etapa do processo analítico é a escrita da análise e ela é compreendida em 5 fases:

i) caracterização da análise – contextualização do tema em que se insere o(s) conceito(s)-análise(s), as condições de produção, o ponto de inquérito do analista e a descrição do corpus analisado.

ii) explicitação do dispositivo teórico e do dispositivo analítico - informar que a AD compreende língua, ideologia, discurso e sujeito, e apresentar o dispositivo analítico (já individualizado) para um trabalho específico com um objeto/recorte já delimitado.

iii) relato de análise: descrição e interpretação - mostrar o funcionamento do discurso que o analista identificou na materialidade do texto por meio das marcas, dos exemplos retirados do corpus.

iv) o retorno da análise - apresentar, a partir da análise da linguagem, em que sua visão do fato social se diferencia da visão padrão presente no imaginário social, que deve ter sido apresentada no momento da contextualização.

v) referências, anexos e apêndices - apresentar as referências utilizadas, os anexos (materiais do corpus não produzidos pelo analista) e apêndices (materiais produzidos pelo analista como questionários e afins). (2014, p.40-41),

A proposição de Souza (2014) está afinada com o quadro *Fases da Análise de Discurso Francesa* e adiciona elementos importantes como a apresentação do fato social, sob a visão do analista e como esta extrapola o imaginário social. Buscaremos

cumprir esta tarefa no capítulo a seguir, apresentando os recortes feitos e lançando a análise sobre estes.

4 IMAGENS DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA

Analisar a imagem (ideológica) que o DCRB constrói do sujeito-professor de LI requer, primeiramente, estabelecer qual recorte ensejou o objetivo do analista. Desse modo, iniciaremos nosso exercício de análise demarcando os recortes levados em consideração: i) trechos que tratassem do processo de ensino-aprendizado da LI e ii) trechos que pudessem revelar aspectos políticos/ideológicos passíveis de interpretação pelas categorias de análise específicas da AD, a saber: ideologia, imagem, sujeito, assujeitamento e interdiscurso.

A delimitação do *corpus* pode nos permitir a análise do caráter imperativo do DCRB acerca do sujeito-professor de LI, uma vez que buscaremos apenas os recortes que tratam da disciplina. O *corpus* também abrange as passagens que podem permitir a investigação de como se dá o processo de assujeitamento no interdiscurso institucionalizado da educação, bem como averiguar como a construção das imagens do sujeito-professor pode influenciar no processo de ensino-aprendizado.

Os recortes selecionados não cravam uma única possibilidade de análise, no entanto são aqui distinguidos em favor da didática analítica. Cumpridas as etapas I e II do quadro *Fases da Análise de Discurso Francesa*, que perfazem a pré-análise por meio da definição dos dispositivos teóricos e a determinação do *corpus* de análise, procederemos agora com o processo da Análise Discursiva.

4.1 Um exercício de análise inicial

Antes de adentrarmos ao processo de análise do material recortado, propomos um exercício prévio com uma vista mais ampla acerca da criação do DCRB. O Documento Curricular Referencial da Bahia, em sua versão do Ensino Médio foi elaborado em consonância com os documentos legais que embasam as políticas da educação básica, como a Lei 13.415/17 e a BNCC, e é o documento orientador para as redes públicas e privadas de ensino do Bahia. Sua versão final foi disponibilizada às escolas em 2022 e, desde então, tem sido o principal documento norteador para a elaboração dos currículos dessa etapa em cada TI do estado.

Um ponto crucial a ser observado quanto ao período de sua recepção (especificamente, em 2022), refere-se à época em que o país estava passando por

uma grave crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19²⁰. Centenas de milhares de infecções causaram sequelas e óbitos que fragilizaram a saúde física e mental dos brasileiros, conforme informações do Ministério da Saúde (s/d). A relação com o saber neste período foi intensamente modificada, uma vez que os processos de ensino-aprendizado que se davam, em sua grande maioria, com a modalidade presencial, nos prédios escolares, passaram a ser intermediados por meio das tecnologias da informação e da comunicação com aulas acontecendo de maneira síncrona (aulas ao vivo, transmitidas por meio da internet) e assíncronas com atividades e trabalhos escolares físicos encaminhados para a casa dos estudantes. Este rompimento com o tradicionalismo agravou os índices de aprendizagem e refletiu em profundas mudanças na organização escolar.

O período de flexibilização (retorno às atividades presenciais com maior número de pessoas aglomeradas) permitiu que setores como a educação voltassem às atividades presenciais com adoção de medidas de proteção, como o uso obrigatório de máscara, álcool em gel e o distanciamento social (Bahia, 2022). Todavia, o retorno ao ambiente escolar se mostrou mais desafiador que o esperado, tendo em vista que o distanciamento social, inicialmente físico, também se mostrou impactante no estabelecimento dos relacionamentos interpessoais, ocasionando em apartamento emocional, com estudantes que, em momento de formação social, não interagem como antes, bem como com profissionais temerosos.

Os profissionais da educação na Bahia agora tinham que lidar com dois dilemas: uma crise na saúde pública e uma transição curricular. Quanto ao último aspecto, soma-se o contexto político à própria concepção da BNCC que, mais tarde, fundamentou a promulgação do DCRB.

Ao narrar esse contexto, Beltrão afirma que

a atual reforma do ensino médio foi realizada, conforme já mencionado, após um golpe parlamentar-jurídico-midiático, que depôs do poder a presidenta eleita Dilma Rousseff e alçou ao cargo o até então vice-presidente da

²⁰ Em 31 de dezembro de 2019, o governo chinês reportou à Organização Mundial de Saúde (OMS) casos de pneumonia provocados por agente desconhecido, que seria identificado, na semana seguinte, como um novo coronavírus. O vírus se disseminou na Província de Hubei, com 48,2 mil casos confirmados de contaminação em 13 de fevereiro. Entre a segunda quinzena de fevereiro e a primeira de março, à medida que novos casos na China se reduziam gradualmente, a disseminação avançava rapidamente pelo mundo. Os casos confirmados fora da China saltaram de 1,7 mil em 21 de fevereiro para 44 mil em 11 de março, levando a OMS a classificar a COVID-19 como pandemia. (Banco Central do Brasil, 2020).

república Michel Temer. Com isso, tem-se uma reconfiguração no bloco no poder, onde a burguesia associada ao capital internacional assume a hegemonia. Notadamente, o advento do golpe, com suas motivações, interesses e consequências, foi fato fundamental, na medida em que criou as condições políticas, para a aprovação das alterações promovidas pela reforma do ensino médio, ao mesmo tempo e por outro lado, a própria reforma do ensino médio integra o golpe, visto que se realiza no âmbito da educação aquilo que foi promovido no âmbito das garantias democráticas, ou seja, a retirada de direitos. (2018, p.132)

As incertezas e insatisfações no cenário educacional impactou “como fazer” a educação de nível médio, ademais o currículo não é necessariamente uma novidade, conforme mostramos no subcapítulo 2.1. Apesar da participação de especialistas das diversas áreas do conhecimento, o documento foi visto como um retrocesso por muitos, os quais clamaram por alterações profundas no texto ou mesmo a revogação total do novo currículo. No entanto, mudanças tão repentinas e profundas semearam proposições efetivas de alterações da lei que, como veremos mais a frente, já são correntes e tramitam nas esferas que regulam a educação tanto nacional quanto estadual. Independentemente da manutenção, alteração ou revogação do DCRB, o que existe é a materialidade de um documento que, desde 2022, tem sido colocado em prática diariamente no cotidiano escolar, e é essa materialidade textual a fonte desta investigação.

Iniciamos, agora, o exercício de análise, a qual não tem o objetivo de se aprofundar no *corpus* selecionado, mas que, enquanto parte do documento oficial, também pode revelar questões para além da esfera da educação. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 06: Ficha catalográfica do DCRB.

<p>Dados internacionais de Catalogação na Publicação Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/FGV</p>
<p>Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.</p> <p>563 p.</p> <p>Em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Inclui bibliografia. ISBN: 978-65-86289-39-8</p> <p>1. Educação – Bahia – Currículos. 2. Ensino Médio – Bahia – Currículos. 3. Educação básica – Bahia – Currículos. I. Bahia. Secretaria da Educação. II. Fundação Getulio Vargas.</p> <p style="text-align: right;">CDD - 372.981</p>
<p>Elaborada por Alessandra Barbosa Santana – CRB-5/1550</p>

Fonte: BAHIA, 2022, p.02.

Na ficha catalográfica do DCRB, em sua segunda página, há a referência do documento e a editora de publicação: a FGV Editora. FGV é o acrônimo para Fundação Getúlio Vargas. A própria instituição se descreve assim:

A Fundação Getulio Vargas surgiu em 20 de dezembro de 1944. Seu objetivo inicial era preparar pessoal qualificado para a administração pública e privada do País. Na época, o Brasil já começava a lançar as bases para o crescimento que se confirmaria nas décadas seguintes. Antevendo a chegada de um novo tempo, a FGV decidiu expandir seu foco de atuação e, do campo restrito da administração, passou ao mais amplo das ciências sociais e econômicas. A instituição extrapolou as fronteiras do ensino e avançou pelas áreas da pesquisa e da informação, até converter-se em sinônimo de centro de qualidade e de excelência. (FGV, 2024).

Pode-se perceber que seu escopo de atuação é bem amplo e a própria instituição considera estar apta a auxiliar, não apenas, a confecção de um documento norteador, mas o processo de reestruturação de setores administrativos e econômicos. Retomando o documento, os créditos à FGV aparecem como revisora ortográfica da versão final e como “parceria”. Apesar de não dizer muito sobre o que o último termo significa, podemos fazer algumas inferências. Para isso, devemos observar como uma empresa do setor privado tem contribuído na transição curricular de um dos maiores estados do país, considerando que é típico do setor privado a segregação com base em produtividade, as bonificações por desempenho e, claro, a recompensa pelo atendimento à agenda ideológica a que a instituição é filiada.

Ao acessarmos a página da FGV, no tocante aos projetos desenvolvidos pela FGV, é possível observar que Secretaria da Educação do Estado da Bahia contratou fundação no projeto de Gestão de Aprendizagem, que tem como intuito

prestar serviços técnicos especializados para apoiar os gestores na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio da rede estadual da Bahia, por meio de intervenções pedagógicas integradas, apoiadas em planejamento, gestão, monitoramento e avaliação. (FGV, 2024)

Assim, além de ser editora e parceira da publicação do DCRB, a FGV também é uma empresa contratada para prestar um serviço de assessoria referente à Gestão da Aprendizagem. Procederemos agora com um exercício de análise que nos permite, também, compreender ainda mais da dimensão da análise do *corpus*. Apresentamos a seguir uma imagem capturada da página de notícias da própria instituição.

Figura 07: Gestão da Aprendizagem avança na Bahia.

31/01/2024

Gestão da Aprendizagem avança na Bahia

Entre 23 a 25 de janeiro, a equipe da FGV DGPE no estado apoiou a Formação dos articuladores da Gestão da Aprendizagem da Bahia. A atividade da Secretaria da Educação da Bahia (SEC-BA) fez parte do planejamento e do alinhamento de estratégias que serão desenvolvidas em 2024.

Entre 23 a 25 de janeiro, a equipe da FGV DGPE no estado apoiou a Formação dos articuladores da Gestão da Aprendizagem da Bahia. A atividade da Secretaria da Educação da Bahia (SEC-BA) fez parte do planejamento e do alinhamento de estratégias que serão desenvolvidas em 2024.

A formação foi orientada pelo aprimoramento de habilidades e compartilhamento de conhecimentos para potencializar o processo educacional. Entre eles, a integração de recursos tecnológicos. Além de diretores de Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), articuladores da Gestão da Aprendizagem e servidores da SEC-BA, a formação envolveu o Grupo Somos e o Ensina Brasil.

Fonte: FGV, 2024.

Para o início da análise, fazamos um percurso do olhar acerca do contexto imagético. Atrelado ao texto verbal há uma figura à direita composta por 6 pessoas de gêneros e de tons de pele diferentes, em um ambiente que parece ser uma sala de aula ou de treinamentos, uma vez que há um quadro branco ao fundo e todas as pessoas usam um colete que aparenta ser o uniforme da FGV para a equipe que lida diretamente com a Gestão da Aprendizagem.

Na imagem, todos riem e se abraçam em um aparente clima de harmonia e de descontração. Esta observação inicial é fundamental, considerando que, ao adentrar na matéria institucional, o/a leitor/a será conduzido a fazer uma inferência óbvia quando se associa a imagem ao título *Gestão da Aprendizagem*: além de avançar, o processo tem acontecido de forma leve e prazerosa. Mas por que utilizar esta imagem? Estas pessoas nestas ações e não outras? Por que não utilizar uma imagem em que os profissionais apresentam feições de seriedade? Esses questionamentos são relevantes, pois todo ato comunicativo é intencional. Logo, escolher tal imagem é estratégico para antecipar no leitor o tom de sucesso da parceria celebrada entre as instituições e, assim, poder manipular a forma que o leitor acessará a informação.

Para o processamento deve-se antes, segundo Souza (2014), definir o conceito-análise para o *corpus*. No caso da figura (como um todo) a ser analisada,

podemos defini-lo como: “Formação de equipe para potencializar o processo educacional”. Desdobramentos deste conceito-análise podem ser “melhoria da educação”, “formação”, “gestão da educação” e “processos educacionais”. Essas definições satélites são necessárias para evocar os sentidos pretendidos pelo enunciador na superfície linguística, além de permitir o trabalho com as paráfrases, sinonímia e relação do dizer e não-dizer (Orlandi, 2015).

Processando os conceitos-análise e buscando “outras formas de dizer”, recobrando o esquecimento número 2 (desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira) (Orlandi, 2015. p.76), temos no título “*Gestão da Aprendizagem avança na Bahia*”, não o sentido genérico de uma estrutura que coordena as atividades de gestão da aprendizagem e seus processos. Na verdade, trata-se de um projeto celebrado em parceria entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Esta distinção se faz necessária, pois se considerado enquanto termo genérico, a superfície linguística pode sugerir que a gestão, em geral, tem avançado em todos os campos na educação baiana e não o projeto em si, resguardada a desatenção em perceber que o termo está com as iniciais capitalizadas.

O não-dizer “**Projeto** Gestão da Aprendizagem...”, poderia ser uma forma de não deixar transparecer, ou ao menos, não recobrar a todo momento que esta é uma parceria com o setor privado. Quando considerando o termo “avança”, é importante destacar seu significado dicionarizado. Segundo o *Dicionário Online de Português* (2024), um dos significados de “avançar” é: “fazer com que fique melhor, maior; adiantar-se, progredir”. Se tomado em sentido genérico, o título poderia assumir o sentido de que a gestão da aprendizagem poderia ficar melhor, progredir. Todavia, esse “avança” refere-se ao projeto e como sua inclusão estava *progredindo* junto à SEC.

Já citamos que a FGV é uma empresa privada e a SEC, enquanto órgão estadual, uma instituição pública. Retomamos esse ponto aqui pois alguns reflexos da reestruturação da educação propostos nessa parceria envolvem aspectos típicos da sociedade capitalista: bonificações e premiações por produtividade. Para análise deste aspecto, adentramos a segunda etapa que “procura relacionar as formações discursivas distintas – que podem ter se delineado no jogo dos sentidos observados pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a formação ideológica que rege essas relações (Orlandi, 2015, p.76).

Recuperando Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacamos a influência do capitalismo e das orientações neoliberais na construção ideológica do que é a educação e sua finalidade na sociedade atual. Para os autores,

as orientações neoliberais postulam ser o desenvolvimento técnico-científico, o fator de garantia do desenvolvimento social. Trata-se de uma visão economicista e tecnocrática que desconsidera as implicações sociais e humanas do desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como desemprego, fome e pobreza, que alargam o contingente de excluídos, e ampliando as desigualdades entre países, classes e grupos sociais (Libâneo, Oliveira e Toschi ,2012, p.42).

Estas orientações passaram a influenciar, também, a estruturação da educação brasileira e os arranjos curriculares estabelecidos por meio da documentação que os regem. Assim, nos servimos da contextualização posta e adentramos à análise ideológica a partir da formação discursiva do título, bem como do texto explicitado na “Imagem 07”, aqui abaixo transcrito:

Entre 23 a 25 de janeiro, a equipe da FGV DGPE no estado apoiou a Formação dos articuladores da Gestão da Aprendizagem da Bahia. A atividade da Secretaria da Educação da Bahia (SEC-BA) fez parte do planejamento e do alinhamento de estratégias que serão desenvolvidas em 2024.

A formação foi orientada pelo aprimoramento de habilidades e compartilhamento de conhecimentos para potencializar o processo educacional. Entre eles, a integração de recursos tecnológicos. Além de diretores de Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), articuladores da Gestão da Aprendizagem e servidores da SEC-BA, a formação envolveu o Grupo Somos e o Ensina Brasil (FGV, 2024).

A pergunta heurística, “como o texto constrói o conceito-análise?”, compele ao chamamento da **memória discursiva** ou **interdiscurso**, ou seja a memória de “algo que funciona antes, em outro lugar independentemente do sujeito” (Souza, 2014, p.38). É necessário compreender que há culturas institucionais diferentes entre as redes privada e pública para buscar um alinhamento de estratégias e que a escassez e ou má aplicação dos recursos tecnológicos demanda ações para se potencializar sua integração. O termo “*potencializar*”, por deslizamento, nos leva ao sentido de ineficiência de uso de recursos no âmbito educacional, além de apontar para um sentido de incompletude, desarranjo, obsolescência ou mesmo de insatisfação com a formação da alta cúpula da gestão territorial frente às ações de gestão da aprendizagem, necessitando de “alinhamento de estratégias” para melhor eficácia.

Os pressupostos das afirmações anteriores são possíveis dadas as condições de produção do enunciador. Sendo a FGV “sinônimo de centro de qualidade e de excelência” nos campos da administração, ciências sociais e econômicas, sua capacidade técnica é subentendida (contextualmente) uma vez que foi contratada pela Secretaria de Educação da Bahia para a intervenção no planejamento da educação do estado.

Após a contratação da FGV para o provimento de apoio técnico especializado, a SEC liberou editais de premiação às escolas que atingissem as metas de participação no Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por meio dos editais 13 e 14 de 2023 (Bahia, 2023). Tais premiações podem estimular a percepção da meritocracia no setor público, condicionando as melhorias do ambiente escolar ao atendimento de metas estipuladas pelo governo. A historicidade permite que, ao contextualizar essa união entre o setor público e o privado por meio de celebrações oficiais e legais, se possa identificar objetos simbólicos do modo de produção com um viés neoliberal.

Outra característica típica para o impulsionamento das políticas neoliberais é o desenvolvimento de mão de obra rápida e da possível superexploração do trabalho. Ciavatta (2018) aponta para este fator em detrimento do desenvolvimento das forças produtivas, para fazer frente aos processos internos de reprodução do capital internacional, tal como se dá nos países de alto desenvolvimento científico-tecnológico. Complementa ainda que

a transferência para os países periféricos de setores industriais com baixo valor agregado em ciência e tecnologia permitiu o desenvolvimento das forças produtivas sem que isso impactasse a força de trabalho no sentido de reduzir a sua superexploração, mas de incluí-la na sociedade de consumo. É o que observamos hoje depois de duas décadas de governos neoliberais. (Ciavatta, 2018 p 215)

É importante fazermos esses apontamentos, pois não podemos ter a ideia de que a evolução das relações sociais é/está estável. A Lei da Reforma do Ensino Médio “teve sua gênese no contexto das reformas neoliberais, nos programas de reestruturação produtiva, ajuste fiscal, no corte de custos e deterioração da educação básica pública, na ampliação do espaço à privatização a partir dos anos 1990” (Ciavatta, 2018, p.218). Além de escancarar a influência do neoliberalismo na educação, a parceria entre a SEC e a FGV nos permite confirmar, agora de maneira regimentada, que esta é sim a agenda assumida pelo estado.

Este breve exercício de análise teve como objetivo apresentar a aplicação do dispositivo analítico montado para esta pesquisa, ainda que este seja mutável e reconfigurável, sob demanda do analista. As leituras textuais nunca estão estanques, dados os deslizamentos possíveis e a contextualização posta pelo analista (Souza, 2014), assim, esta peça introdutória nos serve para ajudar na contextualização do que propomos neste estudo. Após esta introdução, procederemos agora com a análise do *corpus* selecionado para a pesquisa.

4.2 Análise das imagens do sujeito-professor e da disciplina de Língua Inglesa no DCRB

Visando o didatismo na apresentação das análises, procederemos esta tarefa situando o passo a passo com base no dispositivo analítico proposto e retomando nossos objetivos. Ressaltamos que a primeira etapa se deu com a seleção dos recortes a serem analisados e agora procederemos com as etapas de **Análise Discursiva** e **Pós-análise Discursiva**. As duas últimas etapas aqui mencionadas ocorrerão simultaneamente, considerando que a última etapa se refere ao registro escrito, formatação, contextualização e sistematização da análise. Para a contextualização, nos embasaremos, ainda, em autores que fazem uma leitura crítica do NEM.

Situamos a orientação desta análise a partir do estabelecimento da disciplina de LI como obrigatória no ensino médio. O DCRB preconiza que

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. (Bahia, 2022, p.36.)

Contextualizamos no capítulo 2 o percurso que o ensino do idioma fez até se estabelecer no currículo brasileiro e é importante retomar sua importância no mundo globalizado, pois para atender tamanho privilégio dentro de um currículo, sua relevância deve ser atestada para atendimento de alguma agenda – social e/ou de mercado. Lima (2008) já nos trazia a influência do idioma quando, em suas pesquisas, apontou que

estima-se que mais de um bilhão de pessoas no mundo falam a língua inglesa. Isso significa dizer que, para cada falante nativo dessa língua,

existem, aproximadamente, quatro falantes não-nativos. As estimativas demonstram, ainda, que noventa por cento do que se disponibiliza na Internet hoje é feito em língua inglesa (Lima, 2008, p.88).

Tendo a LI tamanha importação no mundo material e a hegemonia do que se disponibiliza na internet (mundo virtual e um dos principais meios de disseminação de conhecimento atualmente), é justificável que o idioma tome o protagonismo enquanto idioma estrangeiro de instrução nas escolas de nível médio, ou é o que se busca justificar. Este ponto de reflexão inicial nos é primordial, pois, na análise do discurso que se materializa no currículo, há a possibilidade de se identificar a influência da agenda neoliberal na educação.

No excerto trazido do DCRB, observamos também que o currículo flexibiliza o ensino de outros idiomas, dando preferência ao espanhol. Fatores geográficos e econômicos podem justificar essa preferência, uma vez que o Brasil é o único país da América do Sul que tem o Português Brasileiro e a Libras como línguas oficiais, enquanto os países que o circundam têm o Espanhol como uma de suas línguas oficiais. Este “jogo” de influência por meio dos idiomas nos remete às relações de poder que se estabeleceram desde a colonização dos países da América do Sul com seus colonizadores, que, por questões de exploração territorial e comercial, forçaram a assimilação de expressões religiosas, de hábitos culturais, de comunicação, dentre outros. Os reflexos destas relações estão presentes nas placas e *outdoors* de nossas cidades, no currículo escolar e no nosso vocabulário que hoje, talvez sem muito pensar, reproduzimos inconscientemente, pois não é apenas “cool” falar um segundo idioma ou mesmo ser poliglota, mas é necessário para se estabelecer nesse mundo hiperconectado e que nos influencia a consumirmos cada vez mais.

Feitas as considerações acerca da importância e do privilégio de instrução da LI no ensino médio, retomamos brevemente o objetivo geral desta investigação que é de compreender quais são as imagens do sujeito-professor de LI criadas no DCRB. Para se chegar a esse macro, segmentaremos a análise iniciando com a análise da tessitura do caráter imperativo e/ou autoritário acerca da imagem do sujeito-professor no DCRB.

Tratamos o imperativo aqui como o modo verbal que “é empregado em situações comunicacionais em que os interlocutores expressam ordens, dão sugestões, conselhos ou instruções” (Whitton, 2024, s/p.). Não apenas o modo verbal imperativo pode exprimir essas compreensões, mas também orações que carregam

este sentido de ordenamento. Mais adiante, analisaremos alguns exemplos retirados do DCRB, aprofundando a análise discursiva e lançando um olhar para além da superfície linguística e a sua aparente facilidade de interpretação e de execução.

Iniciemos, pois, pela apresentação da concepção para o ensino da LI no DCRB que traz o seguinte:

a proposta deste Documento Curricular é a de oferecer uma perspectiva de construção colaborativa e dialógica que sirva de inspiração para que outras maneiras de ensinar a Língua Inglesa possam ser pensadas e que levem em consideração as diversas vozes e percepções daqueles/as que ensinam e aprendem enquanto educam, com o objetivo de contemplar os sujeitos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem desse idioma de maneira a alcançar uma educação emancipatória, libertadora e capaz de possibilitar o desenvolvimento crítico dos sujeitos aprendizes. (Bahia, 2023, p.146).

Na construção textual de sua proposta, o DCRB, em sua superfície, preconiza o trabalho colaborativo de ensinar e aprender a LI de forma que os **sujeitos** consigam, por meio do estudo da disciplina, alcançar uma educação emancipatória, ou seja, que os liberte das amarras das estruturas de poder, que regram/manipulam o convívio social, que possa formar cidadãos dotados de criticidade plena para interpretar uma superestrutura (estatal) e que possam se libertar desse controle.

Há de se pensar que tal proposta é ambiciosa ao compararmos com a realidade das matrizes curriculares praticadas nas escolas. O que vemos, na prática, é uma disciplina com uma aula por semana e na melhor das condições, 2 aulas (a depender da modalidade de educação) para se trabalhar, conforme o DCRB, com “[...] textos multimodais, impressos e orais” (Bahia, 2022, p.146) e que com isso “os/as estudantes possam explorar as multiplicidades culturais e sociais por meio de gêneros textuais diversos” (Bahia, 2022, p.146). Em uma realidade em que a aula da rede estadual de educação tem a duração de 50 minutos, é preocupante depositar no sujeito-professor de LI e seus/suas educandos/as tamanho auspício.

Busquemos iluminar mais essa tarefa hercúlea proposta e pensemos no cenário mais otimista para que esta se efetive na integralidade. No melhor cenário, um sujeito-professor efetivo de 40h, já estabelecido na rede, leciona 26 aulas semanais. 8h de sua carga horária são dedicadas ao planejamento de aulas, avaliações e correção no âmbito da escola, denominada Atividade Complementar (AC). O restante da carga horária é de planejamento livre no qual as/os docentes planejam eventos, alimentam sistemas de informação com notas, frequência em

diários analógicos ou digitais, participam de reuniões, entre outros. Neste melhor cenário, o sujeito-professor tem formação específica em LI ou mesmo, dupla habilitação com Língua Portuguesa. Além disso, este sujeito-professor participa de formações continuadas, se engaja em discussões de melhoria do ensino de sua área de atuação e aplica todo esse conhecimento em cada sala de aula com pelo menos 40 estudantes, vorazes pelo conhecimento. Pensar este ensino de LI não é difícil, mas ainda neste cenário ideal, é palpável a sobrecarga do sujeito-professor. 26 aulas fragmentadas em 1 ou 2 aulas no máximo em cada turma já expõe o quão diligente, bem preparado, bem assistido materialmente o sujeito-professor precisa estar para chegar minimamente na proposição do que prevê o currículo.

Voltemos agora para o real. No processo de levantamento de dados desta pesquisa, não encontramos informações oficiais do quantitativo de docentes de LI na rede estadual de educação. Por consequência, não podemos filtrar, por exemplo, quantas/os destas/destes têm formação específica na área. Na prática, nos diálogos e vivências docentes o que se tem de senso comum é que menor parte dos profissionais que trabalham com a disciplina de LI é formada na área e, daqueles que tem a formação, por vezes precisam complementar sua carga horária com outras disciplinas, a fim de completar as 26 aulas exigidas para não perder a regência de classe²¹. Essa obrigatoriedade, em completar a carga horária a fim de manter os benefícios remuneratórios da carreira, obriga que os muitos sujeitos-professores que trabalham com a LI, ainda que respaldados pela formação, abdicuem da exclusividade de focar em sua área de domínio, fracionando seus esforços para atender a outros componentes, necessitando de muitos estudos e tempo extra para lecionar componentes fora de sua área de formação. Esta via, claro, conduz ao ensino de LI por docentes de outras áreas de conhecimento, pois estes também necessitam complementar com o componente de língua estrangeira para manter a regência. Está aí um ponto que por si só já evidencia a falta de compromisso em prover uma educação que leve ao desenvolvimento crítico, sendo que o próprio docente, por vezes, não tem o preparo e a formação para lidar com as questões inerentes do ensino de um idioma estrangeiro.

21 A regência de classe se refere à percepção de 31,18% do salário base e é devida aos ocupantes de cargo de professor do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, que esteja em efetivo exercício de regência de classe, com carga horária completa. Disponível em: <https://sistema.rhbahia.ba.gov.br/noticias/governo-do-estado-garante-pagamento-do-piso-nacional-dos-professores-na-bahia>. Acesso em: 17 out. 2024.

Esse “peso” e comprometimento que recai sobre o sujeito-professor de LI pode ser lido como uma maneira de o estado se desvencilhar de sua responsabilidade em prover os fatores mínimos para que o ensino qualificado do idioma aconteça. Nas palavras de Althusser (1983, p.46-47) “os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam *pela ideologia*” e estes, secundariamente, funcionam por meio da repressão de forma bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. A instituição “escola” funciona pelo aparelho da ideologia, visto que repreende o sujeito-professor pelo estatuto que rege suas atribuições e lhe dá ações disciplinares, caso entre em desacordo com o regramento, dissimula sua liberdade pedagógica e, de maneira simbólica, cria a imagem de uma suposta autonomia do sujeito-professor, que, de fato, é parte do Aparelho Ideológico pelo qual o Estado controla a sociedade.

Portanto, não se pode “oferecer uma perspectiva de ensino-aprendizagem” sem que o Estado tome para si o papel que de fato lhe recai, que é empregar docentes em quantitativo suficiente ao atendimento real da rede, além de prover um plano de carreira justo que propicie a formação continuada e qualificada dos profissionais da educação. Com o mencionado sendo oferecido ao sujeito-professor, mesmo de forma dissimulada e simbólica, talvez os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem possam compreender como se inserem no todo da organização do Estado e daí possam vislumbrar alguma emancipação realmente tangível.

Não podemos nos abster, também, de analisar como o termo “sujeito” é abordado na apresentação do componente curricular. Em um primeiro momento, a nomenclatura “sujeito” faz referência aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tradicionalmente postos como professor e como estudante. Essa proposta de se considerar as “diversas vozes” – desses sujeitos – confere um tom participativo e colaborativo ao processo. Já no fim do excerto em análise, são convocados os “sujeitos aprendizes”, aqueles que “ensinam e aprendem enquanto educam” para esse processo de libertação frágil e limitado a um tempo escasso, em adição às deficiências de formação e de recursos analógicos/digitais para efetivação desse processo, como mencionado. Cobramos o termo “sujeito” aqui, pois ele é central à AD. Quando colocado de forma superficial, pode soar como um papel atribuído, definido e imutável, contudo, sob a ótica da AD, desvela a manutenção do *status quo*, reforça o estereótipo do sujeito – assujeitado, propenso a obedecer – do senso comum.

Para melhor pensar nesse processo de assujeitamento, pensemos também como se define a concepção de sujeito na AD. Para Pêcheux (1975), o sujeito é constituído pelo esquecimento do que o determina, que o antecede. O sujeito não é autor do seu discurso, uma vez que o “já-dito” o precede e o determina. Ferraz complementa este raciocínio quando atesta que:

o indivíduo é interpelado pela ideologia como sujeito, e o indivíduo é sempre já sujeito, pois já o é antes de seu nascimento. A ideologia familiar, atravessada por tantas outras ideologias, sejam elas religiosas, políticas e outras, dão-lhe um nome, um lugar, uma identidade, inserem-no em um contexto histórico, ou seja, o indivíduo não tem escolha, é-lhe imposto ser sujeito e interpelado a assumir um espaço no sistema de produção (2018, s/p.).

Assim, o assujeitamento é o processo de tornar o indivíduo em sujeito por meio da interpelação ideológica, dentro de um dado contexto histórico. A proposta de reconhecer aqueles que ensinam e aprendem, enquanto sujeitos do contexto educacional, nos parece acertado uma vez que estes papéis já lhes foram atribuídos. Todavia, ansiar que estes papéis sejam bem delineados a ponto de promover a educação emancipadora e libertadora, parece mais um discurso promocional de que o currículo oferece a possibilidade para tal libertação. Assim, o Estado nega que as ferramentas para tal transformação foram dadas e que as possíveis falhas na execução são algo inerente à própria estrutura e às características do meio de produção em que o Estado se sustenta.

Se o DCRB busca, na superfície linguística, orientar e chamar a atenção para a posição dos sujeitos aprendizes, já clamando pelo reconhecimento de que há uma estrutura da qual deve-se emancipar/libertar, há na redação do documento o reconhecimento de que existe uma ideologia de educação que deve pautar o trabalho dos profissionais de educação e de seus educandos. Percebemos assim, que o que se inicia como um texto de sugestão e possibilidades de trabalho, passará agora a estabelecer qual é a ideologia em que a educação provida pelo estado deve se pautar.

Em qual **ideologia** estaria, então, o DCRB assentado? A tessitura da proposta pedagógica da disciplina de LI e o próprio documento como um todo nos dão esse indício. Ainda na introdução do documento, o DCRB orienta que

Os eixos estruturantes do DCRB são pilares que deverão perpassar toda a organização curricular das instituições de ensino de Educação Básica, públicas e privadas, da Bahia, visando reafirmar o compromisso do Estado com a formação integral de todos/ as os/as estudantes, em uma perspectiva equânime e emancipatória, para a promoção dos direitos humanos, civis e

sociais dos/as mesmos/as, para a erradicação de quaisquer formas de discriminação, práticas preconceituosas, racistas, LGBTQIAfóbicas, machistas, misóginas e xenofóbicas, tendo como horizonte o fortalecimento permanente dos princípios republicanos de um estado democrático de direito. (Bahia, 2022, p.55)

O DCRB assume o papel ideológico de bastião de um estado democrático, que busca combater todas as formas de preconceito e de prover a inclusão de todas/todos de maneira igualitária. Marilena Ciavatta (2018) fazendo uma leitura crítica da lei 13.415/2017 que instituiu o NEM, aponta para fatores históricos que reforçam a busca por uma sociedade realmente democrática e que através das atualizações das políticas educacionais, busca reparar as mazelas que o país tem passado. Segundo a autora,

Temos que convir que a regressão nos direitos trabalhistas, educacionais, previdenciários a que estamos sujeitos a partir do Golpe de 1916, tem antigas raízes no tecido social brasileiro. Elas alimentam as relações de classe, a forte desigualdade social e a permanência dos privilégios das elites até os dias de hoje. (Ciavatta, 2018, p.211)

Ainda para Ciavatta (2018), mesmo com as mudanças na legislação, as políticas educacionais reforçam a manutenção do *status quo*, concentrando na formação funcional voltada às necessidades do mercado, pois percebe-se que

O objetivo de diluir os conflitos sociais e manter a “ordem e progresso” a qualquer custo está inscrito nas políticas de educação e do trabalho que, historicamente, destina-se às classes de baixa renda: a educação profissional como uma formação funcional às necessidades do mercado, formação aligeirada na forma de cursos breves, em detrimento da universalização do ensino médio de qualidade para todos. [...] Esta seria uma das razões que explicam porque as elites no poder só cuidam da educação em função de seus interesses. É o que temos hoje na educação corporativa para o mercado, nas restrições a uma educação pública de qualidade. Avolumam-se os programas de formação restritos aos aspectos instrumentais e, mesmo esses, com uma base mínima de conhecimentos, comparáveis ao analfabetismo funcional, pela restrita educação profissional, em um contexto de desenvolvimento científico e tecnológico no mundo produtivo. (Ciavatta, 2018, p.212),

Observamos, assim, um descompasso entre o que prega o DCRB e a sua praticabilidade. Este descompasso nos remete ao **interdiscurso** institucionalizado da educação. Sobre o interdiscurso, Pêcheux nos instrui que é

[...] próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (Pêcheux, 1995, p.162)

A contradição apresentada no DCRB é, portanto, resquício do “algo que fala” e apresenta em sua materialidade concreta, a instância ideológica na formação discursiva sob controle do estado (aparelho ideológico). Retomamos o raciocínio de Ciavatta (2018) com as contribuições de Ferreti (2018) que aprofunda no contrassenso que trata da divisão da matriz curricular em um núcleo comum e uma parte diversificada, uma vez que tal arquitetura já é aceita e praticada pelas escolas desde a década de 1980. Ainda segundo Ferreti,

Diferentemente, a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora. (Ferreti, 2018, p.27)

O autor destaca que a divisão proposta pelo DCRB fragmenta o conhecimento. Assim, podemos depreender que na análise da superfície linguística, o dito apresenta a divisão como algo novo e possivelmente inovador, mas o não dito, indica a desconsideração da legislação anterior ou mesmo da construção proposital do documento que reforce a manutenção de poder. Beltrão (2019) aponta para a incongruência que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apresentam, quando assevera que o currículo deve considerar o “aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho” no § 2º do art. 7º deste documento. Para ele

[...] essa reforma irá impactar os diferentes sujeitos de modo diverso, a depender da sua situação de classe. Os jovens de famílias com mais recursos financeiros reúnem melhores condições que permitem experienciar atividades como visitas a museus, mostras de arte, festivais culturais, cursos diversos, aulas particulares, viagens, frequentar teatros, dentre outros. Enquanto isso, os jovens das classes populares, diante das imposições de cunho material, encontram sérias dificuldades para acessar essas atividades. Assim, as atividades mais comuns para a maioria deste público são as relacionadas ao cotidiano e ao trabalho. São justamente as aprendizagens decorrentes dessas experiências que irão complementar, de maneira diversa, a formação básica dos estudantes do ensino médio. (Beltrão, 2019, p.154)

Tendo as aprendizagens individuais como um diferenciador da formação geral das/dos estudantes, podemos considerar que a desigualdade social pode ser reforçada se consideradas apenas as vivências culturais dos jovens com mais recursos financeiros. Estas inferências sobre o pressuposto na redação legal não podem ser processadas caso não se lance um olhar que vá além do subentendido.

Adentraremos agora nos recortes selecionados para a análise desta pesquisa. Selecionamos 3 recortes que apresentam o tom imperativo e lançaremos nossa análise sobre cada um deles. Iniciemos, pois, com o excerto que sugere que “a partir do estudo de textos multimodais, impressos e orais, os/as estudantes possam explorar as multiplicidades culturais e sociais por meio de gêneros textuais diversos” – DCRB (Bahia, 2022, p.146). Na continuação, apresentamos o primeiro recorte que complementa

Tais exercícios de reflexão crítica, baseados nas habilidades de leitura e escrita contextualizadas, **devem se pautar**, sobretudo, em: 1) como as tecnologias digitais transformam a maneira como vivemos e nos relacionamos uns com os outros e com o mundo em nossa volta, com suas múltiplas línguas e linguagens; e 2) nos campos de atuação presentes na BNCC, relacionados à vida pessoal, ao discurso midiático, à atuação pública, ao campo artístico literário e às práticas de estudo e pesquisa (Bahia, 2022, p.146).

Recobremos, de antemão, a análise já feita sobre o estabelecimento do processo de reflexão crítica no ensino-aprendizagem de LI. Considerando todo o contexto para efetivação de um ensino-aprendizado de leitura e de escrita contextualizados, é impensável considerar que haverá uma base comum em que o/a professor/a poderá se pautar para planejar suas aulas e atender ao que é requerido pelo currículo. A heterogeneidade de uma classe em si e, neste caso, a capacidade de acesso à recursos culturais e do mundo letrado, revelarão que a desigualdade social e, especialmente, econômica, afetarão significativamente a assimilação dos conteúdos propostos pelo componente curricular.

O excerto exige o foco do ensino de LI sob duas perspectivas. Na primeira, deve-se levar em consideração como as tecnologias digitais afetam o modo como nos comunicamos com o mundo. A este respeito, a própria BNCC já adiantou a sua urgência quando assevera que o objetivo da competência 5 é de

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Integra-se a este objetivo buscar compreender como nos relacionamos uns com os outros e com as múltiplas línguas e linguagens. Retomamos Beltrão (2019) para lembrar que a situação de classe em que os estudantes se encontram afeta fortemente sua experiência de aprendizado. A discrepância entre a realidade social dos estudantes da rede estadual de educação é bem evidente quando analisamos os dados do *QEDU* acerca da matrícula do Censo Escolar 2023 e o contrastamos com os dados de estudantes que recebem o auxílio de permanência, denominado *Bolsa Presença*²² (QEDU, 2023). Acerca do número de matrículas no Ensino Médio baiano, em 2023, 458.710 estudantes se matricularam nesta etapa de ensino. Deste total, 339.749 recebem o benefício social destinado à manutenção das necessidades básicas que permitam a permanência estudantil.

Com cerca de três quartos dos estudantes matriculados no Ensino Médio em situação de vulnerabilidade social (linha da pobreza), há de se ponderar que o acesso “ao mundo em nossa volta, com suas línguas e linguagens”, não é tão acessível para estes cidadãos que têm menos oportunidade (ou nenhuma) de ir a museus, a mostras de arte, a viagens, a teatros e a festivais culturais, bem como de frequentar cursos diversos e aulas particulares. Devemos considerar ainda que, neste número de estudantes, não estão considerados os casos em que os estudantes não têm acesso ao benefício devido à falta de alguma documentação, ou que o cadastro familiar está desatualizado. Se estas expressões artísticas e culturais, expressas nas mais variadas línguas e linguagens, não podem ser acessadas por cerca de 75% dos estudantes que compõem a rede estadual de nível médio, dificilmente o sujeito-professor conseguirá atribuir sentido ao aprendizado dos educandos.

Daí surge a frustração do aprendizado da LI nas escolas públicas. Há ainda a estigmatização de que “se eu não sei português, para que vou estudar inglês?”

²² O Bolsa Presença é um programa de iniciativa do Governo do Estado da Bahia para assistência estudantil. Segundo divulgação própria (Bahia, 2023) “O Bolsa Presença tem o objetivo de contribuir para a segurança alimentar das famílias e assegurar a permanência dos estudantes na escola. Cada família cadastrada no CadÚnico, e em condição de vulnerabilidade socioeconômica recebe R\$ 150 por mês, acrescidos de R\$ 50 a partir do segundo estudante matriculado”. Disponível em: <https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/noticias/2023-12-15/estado-realiza-credito-de-r-495-milhoes-para-familias-de-estudantes>. Acesso em: 22 out. 2024. Sobre o CadÚnico complementamos que este o principal Programa para a transferência de renda do país, dando direito ao recebimento do Bolsa Família, que, em 2023, contemplava famílias com renda per capita de até R\$ 218 por pessoa. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/entenda-as-variantes-que-podem-reduzir-o-valor-do-bolsa-familia/>. Acesso em 22 out. 2024.

trazendo consigo o descrédito que o aprendizado de um idioma estrangeiro tem, enquanto conhecimento capaz de promover novas interações sociais, transformar e permitir a ascensão social. Desta maneira, imerso no mundo real, o sujeito-professor pode encontrar resistência dos estudantes em trabalhar o componente curricular da maneira que foi idealizada no DCRB, podendo refletir a imagem de incompetência do sujeito-professor e pelo insucesso no aprendizado do idioma. Quando Lima (2011) nos provocou à reflexão em seu livro *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, compilou ali as agruras que o ensino de LI sempre esteve sujeito e delineou debates que são, até hoje, cerne de discussões de um ensino qualificado e efetivo.

Na segunda perspectiva para o ensino de LI, o foco deve estar nas questões que concernem “a vida pessoal, o discurso midiático, à atuação pública, ao campo artístico literário e às práticas de estudo e pesquisa” (Bahia, 2022, p.146). Basicamente, o DCRB anseia que a/o docente do Língua Estrangeira trabalhe de forma transdisciplinar questões que abrangem as áreas de conhecimento das Linguagens, das Ciências Humanas, das Ciências da Natureza e da Matemática e que, com tudo isso, não se perca do foco que é estudar uma língua com suas complexidades de gramática e de vocabulário, sem esquecer da obrigatoriedade de desenvolver as habilidades comunicativas de oralidade e fala e de leitura e escrita.

Luz (2024), faz um importante recorte de como a aquisição de Língua Inglesa como língua estrangeira pode beneficiar a ampliação do repertório cultural dos estudantes e como o aprendizado estratégico e instrumental pode facilitar a assimilação do idioma como ferramenta de interação social. Para a autora,

ao se utilizar a LE no convívio social, abre-se a oportunidade de entender e expressar opiniões, sentimentos, valores e informações por meio da escrita, bem como o uso de atividades significativas, na sala de aula, propicia a ampliação dos vínculos afetivos com a língua e torna o aprendizado mais prazeroso. Uma das maneiras de dar à aprendizagem um objetivo mais claro é fornecer aos alunos a chance de pôr em prática aquilo que aprendem em sua vida cotidiana, tornando-o um ensino funcional (Luz, 2004, p.45).

Nessa perspectiva, ainda que o aprendizado instrumental do idioma fragmente as habilidades de comunicação (ou facilite o seu acesso, como é o foco da pesquisa da autora com estudantes surdos), ele pode dotar o processo de ensino-aprendizagem de sentido, tornando-se uma forma de emancipação comunicativa e social para os investigados de sua pesquisa.

Todavia, no DCRB, o que se evidencia é a objetiva fragmentação do ensino de língua estrangeira, considerando que essa situação privilegia a leitura e escrita sobre os aspectos da comunicação verbal oral. A escolha por um ensino instrumental do idioma, por parte do currículo, nos parece bem estratégica, já que os estudantes são preparados para as avaliações externas, como vestibulares e ENEM. Nessas avaliações, o que se cobra é o conhecimento de estruturas gramaticais, interpretação e contextualização de textos escritos e não competências de oralidade e de escuta.

Dominar as habilidades de leitura e escrita pode nos fazer lembrar do processo de globalização da economia mundial, onde a obrigatoriedade em saber ler e interpretar manuais era crucial para operar máquinas de altíssimo custo. Podemos estabelecer assim, uma ligação com a corrida capitalista na qual

a necessidade de criar uma cultura tecnológica para expansão do capital, além da requalificação dos trabalhadores e da ampliação do mercado de consumo, tem realçado a importância da universalização do ensino fundamental com base em três princípios, eficiência, equidade e qualidade. (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p.33)

Identificamos, assim, a controvérsia do discurso materializado na superfície textual, no não dito. Apesar de sugerir uma educação emancipatória e libertadora, podemos identificar na materialidade do texto marcas que reforçam como o Estado utiliza da linguagem (redação legal, neste caso) para instruir, quase que mecanicamente, como o sujeito-professor deve se portar, em que focar durante o processo de ensino-aprendizagem, conduzindo a um aprendizado instrumental e fragmentado. Cria-se, dessa maneira, uma imagem de um sujeito-professor aparentemente livre (trabalhará elementos que podem levar ao pensamento crítico e a emancipação social), todavia que se revela uma imagem de um profissional aprisionado “ao sistema”, quase que em uma pista de atletismo, onde pode-se correr, correr muito, correr pouco, correr rápido ou lento, mudar de baia ou parar, mas estará sempre dentro da pista para “valer”. Jogando dentro das regras do que lhe foi imposto.

Quando observamos as perspectivas que o DCRB orienta para o trabalho com as habilidades de leitura e escrita, podemos estabelecer o que se espera do/da professor/professora e de seus educandos – a manutenção das condições da produção discursiva e das relações de poder que o currículo estabelece. Como adiantou Pêcheux (1995) é típico de toda formação discursiva a dissimulação dos sentidos, devido a transparência dos sentidos que nela se constitui.

Verificaremos no recorte seguinte que, sob o manto da aparente benevolência, o Estado mais uma vez atribui ao sujeito-professor, a responsabilidade da “transformação social” quase como algo revolucionário, um superpoder que o/a professor/a tem de libertar seus estudantes da ignorância, lhes provendo criticidade e conhecimento suficiente para a sua emancipação. Trazemos o seguinte recorte: “**Cabe a nós**, professores/as, assegurarmos que o ensino da língua inglesa se dê de maneira a possibilitar a transformação social dos/as estudantes, se eles assim o desejarem” – DCRB (Bahia, 2022, p.147). Na redação desta passagem, O DCRB deixa claro qual a imagem de sujeito-professor de LI ele cria: o/a docente ideal que desenhamos mais acima.

Quando o Estado transfere a responsabilidade de “possibilitar a transformação social” das/dos educandas/os para o sujeito-professor de LI, atestando que cabe a esta/este **assegurar** que o ensino do idioma leve à emancipação, afasta-se de sua obrigação enquanto ente federado de um país laico e que em sua constituição diz ser de sua alçada garantir o direito ao acesso à educação, à saúde, à alimentação, à moradia, ao lazer, à liberdade de expressão etc. Com isto, o Estado demarca com clareza o funcionamento de seu discurso, se eximindo de prover todos os recursos necessários à garantia de direitos que levam a tal transformação.

Não só de causar estranhamento, a passagem “se assim o desejarem...” para se referir ao arbítrio dos estudantes em desejar a transformação social, reforça aqui a imagem que o Estado vem criando também de si. Se por um lado, delineia imagens de subalternidade do professor perante os regramentos da pasta da educação, cria para si uma imagem autoritária e de negligência perante a responsabilidade em prover os recursos para a efetiva transformação social. Estabelece um escudo legal que, para os casos de insucesso, pode dizer que se o estudante não se dedicou ao aprendizado, não conseguiu mudar sua realidade social, é porque não o desejou e/ou não se esforçou para tanto.

Iniciemos agora a nossa análise do 3º e último recorte com a leitura do que o DCRB diz quanto ao ensino no mundo globalizado. Lê-se: “é por entender que a ideia de globalização é definitiva, inevitável e irrevogável que **devemos** acessá-la, pelo viés da ‘possibilidade’, de maneira crítica, assertiva, autônoma e com capacidade de transformação social” – DCRB (Bahia, 2022, p.147). Assumir que a “globalização é um processo definitivo, inevitável e irrevogável” é filiar-se a ideia de que compete ao

Estado a obrigação de preparar as/os estudantes para esse “novo mundo”, prepará-las/los para a vida social e proporcionar-lhe meios para sua promoção cidadã.

Todavia, sugerir que se deve acessar esta mudança pelo viés da “possibilidade” é muito vago para um currículo que visa orientar a rede estadual de educação para uma concepção de educação mais ajustada ao fazer social corrente. Já abordamos que sugerir criticidade, sermos assertivos e autônomos, na superfície linguística, sugere que basta aplicar o que foi posto que a transformação social acontecerá. No entanto, quando identificamos a manutenção do *status quo* por meios legais, a própria redação legal se contradiz.

A incursão da FGV à estrutura fundacional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) parece ser posta como essa via da “possibilidade”. Prover recursos de formação, recomposição de aprendizagens, obtenção e análise de dados é uma adição que, superficialmente, traz benefícios, mas atrelar estes setores e passar a premiar por produtividade (concessão de premiações à comunidade escolar que atingir as metas estipuladas) também confere maior mecanização dos processos, “plataformização” da educação, competição e ranqueamento das escolas – atividades típicas do modelo neoliberal.

Com esta junção do público e do privado, a Secretaria de Educação deixa transparecer a lacuna em sua capacidade de atendimento do que é sua principal função: promover a educação do estado. Esta carência pode ser fruto da concentração de poder que o próprio estado reúne, mas que por diversos fatores, não consegue atuar com eficiência. Ciavatta articula que do ponto de vista da educação

[...] o Estado avantajou-se na centralização e no controle dos recursos, na avaliação da produção do conhecimento e das práticas educativas dos professores. Somadas às condições de trabalhos desarticuladas pelas reformas trabalhista e educacional, é este o conjunto de relações que constituem a totalidade social onde o trabalho docente se exerce com a perda progressiva de autonomia e ingerência do poder institucional no cotidiano dos professores. (Ciavatta, 2018, p.218)

Ainda que busque regradar, por meio dos decretos, portarias, currículos, leis etc., a ingerência do Estado coloca em xeque a sua capacidade de resolutividade. Ter o setor privado “colaborando” na reestruturação da base para a formação da educação de cunho formal do setor público, é aceitar sua influência na formação social final dos aprendizes, bem como no delineamento da imagem do sujeito-professor que atenderá as agendas desta união.

5 CONSIDERAÇÕES

Refletir o processo de comunicação e seu impacto na sociedade é uma das funções do analista do discurso, além de demonstrar como seu olhar sobre um determinado tema foi construído. É tomar para si a responsabilidade de tentar lançar olhares não enviesados, de demonstrar a realidade (ou o objetivo de sua ocultação) por trás das FD. Qualquer analista que se lance sobre o objetivo aqui posto, adicionaria, removeria ou mesmo refutaria o que foi dito. Retomamos os mestres Pêcheux, Orlandi, Maingueneau, Beltrão e tantos outros para lembrar que o processo de analisar o discurso é sempre um processo sincrônico. Deve ser um recorte do tempo em que a materialidade linguística foi enunciada, pois é ali que se encontra o real intento, a materialidade do que se buscou estruturar por meio da formação discursiva.

Enquanto analista do discurso, partimos de um material linguístico (o DCRB) dado para verificar a aplicabilidade do que se diz com a real intenção, com o discurso subjacente que não está acessível na superfície. Compreendemos que a AD tem como ponto central a análise de como o uso da língua e da linguagem são empregados para garantir que as estruturas de poder sejam mantidas e que a classe dominante sempre vai utilizar destes recursos para subjugar a classe dominada, por isso não pudemos nos abster de lançar o nosso olhar crítico sobre esta análise, de confrontá-la e de apontar para as incoerências entre o falar e o agir, e tomar partido enquanto sujeito que está imerso no universo da análise.

O tema do “Novo Ensino Médio Brasileiro” é extremamente atual, está acontecendo; as reformas estão aqui. Todavia, um ano ao futuro, o DCRB pode se tornar obsoleto. Novas concepções, novos olhares, novas análises podem surgir, no entanto o documento enquanto material linguístico, jamais perderá o seu valor. Ele existe, foi e está em prática nas escolas baianas. O reflexo do seu uso estará na formação cidadã das/dos estudantes que “sairão” para o fazer social proposto pela Secretaria de Educação e isso sim é definitivo, inevitável e irrevogável, pois estará em suas histórias e projetos de vida.

A insatisfação com o currículo atual continua movendo os profissionais da educação em âmbito nacional, lançando novas propostas de reestruturação desta etapa da educação básica. No dia 22 de outubro de 2024, a Secretaria de Educação

“Com o intuito de construir coletivamente uma estrutura curricular que atenda aos anseios da nossa sociedade” (Bahia, 2024) convidou toda a comunidade escolar a analisar, através de uma consulta pública, um desenho preliminar do currículo, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação.

Este momento, o qual abarca uma possível transição curricular a partir dos dados coletados na consulta pública, leva-nos a considerar que esta pesquisa obteve êxito na proposta em que buscou investigar, uma vez que, aplicando os instrumentos analíticos propostos para uma análise embasada em AD, chegamos à imagens do sujeito-professor de LI que são criadas no DCRB, sendo estas de subalternidade, de profissionais manipuláveis e de “bode expiatório”, as quais são imagens criadas que apontam para a fragilidade que o currículo apresenta em atender as demandas da realidade da educação baiana.

Os recortes do DCRB captados e caracterizados, enquanto materiais linguísticos para análise, permitem perceber que o modo imperativo, a partir de locuções com tom de ordem, é utilizado para instruir e ordenar o que deve ser feito, tirando do sujeito-professor a real capacidade de educar para a emancipação, pois este já é sujeito do regramento de sua profissão e da legislação que a regra, em especial ao Estatuto do Magistério, que o coloca enquanto subordinado. No caso do DCRB, por se tratar de uma lei, há a predominância desse modo normativo que regra sob qual viés ideológico a disciplina deve ser trabalhada. Essa é uma característica típica do funcionamento do discurso legal, considerando os elementos constitutivos de suas condições de produção (Estado – aparelho ideológico X cidadãos – assujeitados ao Estado). Nesse tipo de discurso, denominado **autoritário** por Orlandi, a polissemia (multiplicidade de sentidos) “é contida, o referente é apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo [...]” (Orlandi, 2015, p.85).

Ter um documento educacional orientador regrado o que deve ser ensinado e, sob qual perspectiva, deve ser abordado, portanto, não apenas estabelece a posição de poder por meio do atravessamento inconsciente do que se espera do sujeito-professor de Língua Inglesa, como também estabelece meios de repreender as condutas que desviem das normativas postas, e, por consequência, fujam à ideologia fundante em que a lei se assenta. O DCRB, que ora parece suggestionar como se trabalhar a disciplina, ora contradiz tal discurso, regrado o que de fato deve ser enfatizado, posicionando-se com tom de autoridade e responsabilizando o sujeito-

professor frente ao papel que assume, com base na ideologia fundante da educação que o Estado busca prover.

A formação ideológica apresentada de forma imperativa (com objetivos velados) no DCRB fortalece a ideia de que compete à/ao docente seguir o que foi proposto e responsabilizar-se pelo sucesso/insucesso de suas/seus estudantes, caso esta/este não examine o processo da produção de sentidos que ali se estruturou.

Essas posições de sujeito/assujeitamento, ainda que não sejam colocadas de forma escancaradamente autoritária, são, historicamente, aceitas, dada a interpelação, ao chamamento que a memória faz na relação entre os Sujeitos. A imagem que se constrói deste sujeito-professor de LI pode não ser percebida enquanto subordinada ao Outro (Estado), uma vez que essa subordinação-assujeitamento pode acontecer “*sob a forma da autonomia*” (Pêcheux, 1995, p.163). O sujeito-professor acredita numa imagem de si enquanto sujeito autônomo dentro de seu componente curricular, mas este é um “poder” delegado pelo estado por meio de um estatuto que é subordinado à Secretaria de Educação, ou seja, que funciona como instrumento de regramento pelo qual o estado “se divide e conquista” e assim age para continuar dominando.

6 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Votação do relatório do Novo Ensino Médio é adiada para 2024**. Brasília, 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-12/votacao-do-relatorio-do-novo-ensino-medio-e-adiada-para-2024>. Acesso em: 18 dez. 2023.

ALMEIDA, W. R. A. A educação jesuítica no brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, v. 23, n. 36/37, p.117-126, 2014. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/download/2540/1764> Acesso em 12 jan. 2024.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

AMARAL, M. Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.

AVANÇAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: Acesso em: <https://www.dicio.com.br/avancar/>. 13 maio 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em 20 set. 2023.

BAHIA. **Governo publica decreto que flexibiliza medidas contra a COVID-19**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.saude.ba.gov.br/2022/12/23/governo-publica-decreto-que-flexibiliza-medidas-contra-a-covid-19/>. Acesso em 03 maio 2024.

BAHIA. **Gestão da Aprendizagem**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/gestao-da-aprendizagem>. Acesso em: 13 maio 2024.

BAHIA. **Estado realiza crédito de R\$ 49,5 milhões para as famílias de estudantes beneficiados pelo Bolsa Presença**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/noticias/2023-12-15/estado-realiza-credito-de-r-495-milhoes-para-familias-de-estudantes>. Acesso em: 22 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec, 1975.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relatório de inflação**: Efeitos econômicos da pandemia de COVID-19. Março, 2020. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/content/ri/relatorioinflacao/202003/ri202003b1p.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890?mode=full>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise de discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 02 jan. 2024.

BRASIL. Lei 13.415/17. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 09 set 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=36%20da%20Lei%20no,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que vem depois? Respostas e lacunas sobre a Covid longa, que afeta até 20% dos que foram infectados pelo coronavírus.** Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/o-que-vem-depois-respostas-e-lacunas-sobre-a-covid-longa-que-afeta-ate-20-dos-que-foram-infectados-pelo-coronavirus/>. Acesso em 3 maio 2024.

BRASIL. Projeto de Lei N.º 6.840-A, De 2013. **Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013. Disponível em: Acesso em: 12 jan. 2024.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Mobilidade do sujeito e dos sentidos no espaço político: processos de identificação/desidentificação. *In*: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org.). **As malhas de discursos (re)veladores**. Maceió: Edufal, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense 2008.

CIAVATTA, M. (2018). A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?. **HOLOS**, 4, 207–222. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152> Acesso em: 16 out. 2022.

COURTINE, J.J. Discurso e imagens: Para uma arqueologia do imaginário. *In*: PIOVEZANI, C, CURCINO, L, SARGENTINI, V. **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Claraluz, 2011.

COURTINE, J. J. **Metamorfoses do discurso político**: derivas da fala pública. Tradução de Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FERRAZ, Marcel Amaral Marques. **O sujeito para a análise de discurso (AD)**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.pucsp.br/linguagem-e-subjetividade/coluna-o-sujeito-para-analise-de-discurso-ad>. Acesso em 15 maio 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p.25–42, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508/149019>. Acesso em: 16 out. 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FGV. **Sobre a FGV: Há 80 anos construindo o futuro do Brasil através da Educação**. Disponível em: <https://portal.fgv.br/institucional>. Acesso em: 03 maio 2024.

FGV. **Gestão da Aprendizagem na Bahia**. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/projeto/gestao-da-aprendizagem-na-bahia>. Acesso em: 03 maio 2024.

FGV. **Gestão da Aprendizagem avança na Bahia**. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/noticia/gestao-da-aprendizagem-avanca-na-bahia>. Acesso em: 03 maio 2024.

FREITAS, Lídia Silva de. **Na teia dos sentidos: o discurso da Ciência da Informação sobre a atual condição da informação**. ENANCIB. 5., 2015, Anais..., Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/venancib/paper/viewFile/2123/1258>

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GOMES, Rodrigo Belfort. **Americanismo e antiamericanismo: o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

GUIRADO, M. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade**. São Paulo: Annablume, 2010.

HAILER, M. **O que são o liberalismo e o neoliberalismo?** Acesso em 24 abr. de 2024. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/o-que-sao-o-liberalismo-e-o-neoliberalismo/>.

HAROCHE, Claudine ; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. In: BARONAS, Roberto. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva**. 2. ed., São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p.13-32.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

KALLARRARI, C. **Análise do discurso e literatura**. 2022. 40 slides.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Vozes da (re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa**. **Polifonia**, [S. l.], v. 14, n. 15, 2008. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1036>. Acesso em: 14 maio 2024.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 25 out de 2024.

LOSE, A. D.; MAGALHÃES, L. B. S. **Metodologia do trabalho científico: elaboração de projeto**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

LUZ, Milena Oliveira Santos. **Escrita em Língua Inglesa por alunos Surdos: influências advindas da Libras e da língua portuguesa**. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/5b8d9741-27b7-491c-8d65-211e1dd1889e>. Acesso em 03 jan de 2025.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. Disponível em: https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024 Do Livro: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. - Sonia A. Marrach - pág. 42-56 - Cortez Editora - São Paulo – 1996.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

MALHEIRO, Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos. **O novo ensino médio e os itinerários formativos do DCRB: estudo de caso no Colégio Estadual Homero Pires de Prado/BA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade/UFSB, Porto Seguro, 2023. Disponível em: https://sigconteudo.ufsb.edu.br/arquivos/2023204125a2b797263350b4391e53ab/Dissertao-Clia_Henriqueta_2023_-correo_final.pdf. Acesso em: 8 jan. 2024.

MARX, Karl. **18 de Brumário de Luis Bonaparte**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992, p.196.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p.9-29.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, Laudo Natel do. **Inglês instrumental em cursos de graduação na área de ciência da computação**: a formação profissional crítica. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28062023122557/publico/2023_LaudoNatelDoNascimento_VCorr.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 25 out 2024.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil**: o caso da Língua Inglesa (1809- 1890). 2006. Tese de Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP: [s.n.], 2006

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1999.

ORLANDI, Eni p. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni p.(orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.13-28.

ORLANDI, E. p. **Texto e Discurso**. Organon, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29365. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>. Acesso em: 9 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. 100 p. ISBN: 9788571131316.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma**

introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni p.Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p.59-158.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 317 p.Edição original: 1975.

QEDU. **Bahia:** Censo Escolar. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/censo-escolar> Acesso: 22 out. 2024;

RAASCH, p.T. FILISBINO, F. BRAATZ, K. SOLER, R. D. de V. **O neoliberalismo na educação:** o sujeito como empreendedor de si. Acesso em 26 abr. 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA5_ID7548_29092020202751.pdf

SANTOS, Janaina de Jesus. **Discursos e identidades:** uma análise do ensino de inglês nos documentos oficiais. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 22, p. 13, 2017.

SANTOS, Janaina de Jesus. Claro: um olhar sobre as teias da representação. In: Nilton Milanez; Janaina de Jesus Santos. (Org.). **Análise do Discurso:** sujeitos, lugares e olhares. 1ed.São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 98-110.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Observatório do ensino médio**, 19 de jul. 2015. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 30 de out. de 2024.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso:** procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

VELOSO, Fernando. **Educação e mercado de trabalho.** 10 de jan., 2022. Acesso em 26 abr. 2024. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/educacao-e-mercado-de-trabalho>.

WHITTON. U. C. **Imperativo (1) - Modo imperativo é usado para passar instruções.** Uol. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/espanhol/imperativo-1-modo-imperativo-e-usado-para-passar-instrucoes.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 de maio 2024.

7 ANEXOS

Anexo 01: Estrutura Curricular – Linguagens e Suas Tecnologias: Língua Inglesa

DOCUMENTO CURRICULAR DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

146

desenvolvendo a noção de cidadania nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade.

A arte também exerce papel importante na esfera interpessoal, fortalecendo relacionamentos e vínculos pessoais por meio da comunicação que, como fenômeno de linguagem, é constitutivo da experiência humana. O espaço escolar deve ajudar a desenvolver os preceitos da humanização nos/as educandos/as. Contudo, é importante ter em mente que o processo de ensino não é unilateral, e deve também dialogar com a vivência do/a educando/a. Por fim, é clara a posição do campo dos saberes da arte como pilar essencial na construção identitária do sujeito e na sua inserção e participação crítica e ativa dentro da sociedade.

LÍNGUA INGLESA

A proposta deste Documento Curricular é a de oferecer uma perspectiva de construção colaborativa e dialógica que sirva de inspiração para que outras maneiras de ensinar a Língua Inglesa possam ser pensadas e que levem em consideração as diversas vozes e percepções daqueles/as que ensinam e aprendem enquanto educam, com o objetivo de contemplar os sujeitos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem desse idioma, de maneira a alcançar uma educação emancipatória, libertadora e capaz de possibilitar o desenvolvimento crítico dos sujeitos aprendizes. A arquitetura pedagógica de Línguas Estrangeiras, Inglês, baseada nos eixos organizadores, e as dimensões *Intercultural*, *Leitura*, *Conhecimentos Linguísticos e Escrita*, presentes no DCRB do Ensino Fundamental, foram mantidas.

Diante dos desafios a serem enfrentados ao longo do Ensino Médio, a sugestão é que, a partir do estudo de textos multimodais, impressos e orais, os/as estudantes possam explorar as multiplicidades culturais e sociais por meio de gêneros textuais diversos. Tais exercícios de reflexão crítica, baseados nas habilidades de leitura e escrita contextualizadas, devem se pautar, sobretudo, em: 1) como as tecnologias digitais transformam a maneira como vivemos e nos relacionamos uns com os outros e com o mundo em nossa volta, com suas múltiplas línguas e linguagens; e 2) nos campos de atuação presentes na BNCC, relacionados à vida pessoal, ao discurso midiático, à atuação pública, ao campo artístico literário e às práticas de estudo e pesquisa. Seria, pois, uma maneira de imergir as leitoras e os leitores em processos de construção de sentidos e de significados, por meio de letramentos outros, nos quais os leitores e as leitoras possam “*ler-se lendo*”, estando

◇ [...] alertas (ou conscientes, nos termos freirianos) o tempo todo sobre o modo como interpretamos o texto. Para tanto, o sujeito-leitor precisa reconhecer que aquilo que ele lê não é aquilo que está escrito, mas, sim, aquilo que ele narra para si, fruto das significações circulantes em sua comunidade (MENEZES DE SOUZA, 2011, apud DUBOC, 2018, p. 16).

Assim, o “*ler-se lendo*” criticamente poderia também promover processos de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens, por meio de (re)leituras de textos, com olhares mais atentos de quem seriam esses sujeitos-leitores, baianos e brasileiros, que se encontram representados nas mídias ou nos livros didáticos, assim como refletir sobre os motivos que levam determinados grupos sociais a serem incluídos ou excluídos, ou invisibilizados, nos textos em Língua Inglesa e na mídia.

A construção de sequências didáticas que contemplem textos de gêneros textuais diversos, a partir da realidade dos/as estudantes ou temas contemporâneos, poderia, também, provocar ainda mais processos de ensino e aprendizagem mediatizados por outros pares mais capazes e pelo mundo (VIGOTSKI, 2001; FREIRE, 1996), e as

Anexo 01: Estrutura Curricular – Linguagens e Suas Tecnologias: Língua Inglesa

II. ESTRUTURA CURRICULAR

147

construções de sentidos que esses leitores realizam durante as suas leituras, em interação com esses textos, promovem a análise de outros tipos de letramentos, para muito além do letramento grafocêntrico – como o letramento visual e os letramentos multimodais e multissemióticos (ROJO; ALMEIDA, 2012), por exemplo, que dialoga com as Teorias de Gênero de Bakhtin (1992; 2014).

Tal estratégia poderia promover e problematizar questões relacionadas às construções e interações desses textos com os/as estudantes, tornando-se um exercício frequente de construção da criticidade linguística dos/as estudantes leitores e escritores, haja vista que a reflexão sobre a língua estrangeira também é uma reflexão sobre a própria língua materna.

Em um contexto em que o mundo se torna cada vez mais global e híbrido, é impossível não vivenciar a cultura do outro, seja por imposição ou escolha própria – como se isso fosse realmente possível. Talvez seja essa a principal justificativa para aprender uma língua estrangeira, em especial, a língua inglesa. Cabe a nós, professores/as, assegurarmos que o ensino da língua inglesa se dê de maneira a possibilitar a transformação social dos/as estudantes, se eles assim o desejarem.

Milton Santos (2006), em seu livro *Por uma outra Globalização*, destaca três conceitos fundamentais a respeito do tema. São eles: globalização como fábula, globalização como perversidade e globalização como possibilidade. É por entender que a ideia de globalização é definitiva, inevitável e irrevogável que devemos acessá-la, pelo viés da “possibilidade”, de maneira crítica, assertiva, autônoma e com capacidade de transformação social. É urgente pensar a língua inglesa como prática social, a partir dessas relações entre sujeitos usuários dessa língua, e estudar como ela é modificada por seus falantes ao redor do mundo.

Analisar a língua em uso e como prática social, a partir de seus sujeitos da enunciação, suas experiências e histórias de vida, inseridos em processos de interculturalidades social e cultural que surgem e permeiam as nossas vidas por meio das múltiplas línguas e linguagens, faz com que esse aprender uma língua expanda os horizontes dos/as estudantes e professores/as para além das relações internas da língua, notadamente vocabulário e gramática, e transforme esses sujeitos do aprendizado em cidadãos, cuja criticidade os tornem agentes críticos de suas próprias leituras do mundo.

Os debates acerca da interculturalidade, o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, em interação entre si, por meio de línguas e linguagens, e as interações entre grupos diferentes, as múltiplas construções de identidades individuais e coletivas e o reconhecimento das diferenças permeiam o ensino de línguas, que deve analisar e refletir os traços distintivos identitários locais e promover a inter-relação cultural, do micro ao macroambiente.

Aprender e ensinar a língua inglesa revela-se, aqui, como uma prática constituída de criticidade e deve incorporar em nossas atitudes docentes e discentes a promoção da liberdade: língua como liberdade, mesmo cientes de que essa nossa liberdade é e está sendo vigiada.

Ensinar e aprender são movimentos que se complementam. São atos políticos e críticos. A superação do senso comum, compreender o saber historicamente sistematizado e agir criticamente com vistas à compreensão de seu espaço, das relações de controle e poder e a superação das desigualdades, em todos os aspectos, devem estar incorporados em processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, a prática pedagógica a ser promovida em sala de aula – tendo em vista o ensino e a aprendizagem da língua inglesa como prática social – deve primar por práticas de letramentos que contemplem tipologias textuais em suas multiplicidades e,

Anexo 01: Estrutura Curricular – Linguagens e Suas Tecnologias: Língua Inglesa

ainda, promover processos de ensino e aprendizagem que tornem os/as estudantes protagonistas de suas próprias práticas investigativas, da produção e da difusão de conhecimentos, além de valorizar identidades locais, regionais e sua interface com o macroambiente.

Considerando, pois, os desafios de processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto do Ensino Médio e as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, refletir acerca da concepção teórica do Multi (Novos) Letramentos pode oferecer uma nova perspectiva de nossas sociedades e de seus sujeitos, empregando novos instrumentos, cujas subjetividades e identidades transformam e são transformadas durante esses processos de leituras e escritas do mundo, pois

Os Novos Letramentos são relevantes, menos pela tecnologia, mas principalmente pelo novo *ethos* que acarretam, ao possibilitarem, por meio de ações discursivas como distribuição de informação, compartilhamento de conhecimento, colaboração, e participação em discursos contraditórios, questionadores e inovadores, o que tornam possíveis outras performances identitárias e a reinvenção social (MOITA LOPES, 2012, p. 208).

Tais questões apresentadas fazem com que Freire (1989, p. 9) torne-se ainda mais atual, quando afirma, em seu livro *A importância do ato de ler*, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (grifos nossos).

EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo de construção da proposta curricular da Educação Física Escolar (EFE) para o Novo Ensino Médio foi permeado pela compreensão do contexto da legalidade e legitimidade da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da dinâmica estabelecida pela equipe de Currículo da Secretaria de Educação Estadual e da produção científica da área. Importante compreender que a concepção de EFE abordada aqui está alinhada com as perspectivas críticas¹, e no currículo, conforme a LDB (1996), está inserida a área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Essa concepção é reafirmada por Soares *et al.* (1992), que trata a reflexão da cultura corporal e a exteriorização da expressão corporal como linguagem social e historicamente construída que contribui para a apreensão de conhecimentos e para a formação omnilateral.

A EFE no Novo Ensino Médio da Bahia está inserida em um cenário de transição curricular e reafirma sua importância histórica e cultural no desenvolvimento integral e da cidadania nas relações entre a contemporaneidade e a sociedade, com contribuições para a construção, o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos acerca da cultura corporal alinhada às propostas previstas na BNCC. Adicionalmente, reforçamos que esse componente deve ser ofertado a todos os “sujeitos do Ensino Médio” e ministrado por docentes licenciados em Educação Física.

¹ Relacionada à concepção crítico-superadora, pois, segundo Darido (2001, p. 12), esta abordagem de educação física está atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais. Tendo como referencial a teoria do materialismo histórico-dialético, que, segundo Hermida, Da Mata e Nascimento (2010, p. 7), chegou à educação física por meio das influências do professor Saviani, com a concepção histórico-crítica.