

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE**  
**LÍNGUA PORTUGUESA**

**MATHEUS RODRIGUES DOS SANTOS**

**OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDO DA PALAVRA “CIDADÃO” EM MEIO A UM**  
**BRASIL EM EBULIÇÃO**

**BAGÉ – RS**  
**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

**MATHEUS RODRIGUES DOS SANTOS**

**OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDO DA PALAVRA “CIDADÃO” EM MEIO A UM  
BRASIL EM EBULIÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Letras –  
Português e Literaturas de Língua Portuguesa,  
da Universidade Federal do Pampa.

Orientador(a): Carolina Fernandes

**BAGÉ-RS  
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

Santos, Matheus

Os deslizamentos de sentido da palavra “cidadão” em meio a um Brasil em ebulição/  
Matheus Santos.

58 p.

S194d Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa,  
LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2019.  
"Orientação: Carolina Fernandes".

1. Análise de Discurso . 2. Análise do Discurso de Documentos Oficiais do Brasil. I.  
Título.

**MATHEUS RODRIGUES DOS SANTOS**

**OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDO DA PALAVRA “CIDADÃO” EM MEIO A UM  
BRASIL EM EBULIÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Letras –  
Português e Literaturas de Língua Portuguesa,  
da Universidade Federal do Pampa.

Orientador(a): Carolina Fernandes

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12/12/19.

Banca examinadora:



---

Prof. Dra. Carolina Fernandes  
Orientador  
(UNIPAMPA)



---

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica



---

(UFPEL)

### **Em memória**

Dedico este trabalho à memória de Maria Salvadora Pacheco Rodrigues, minha amada avó, vítima de uma leucemia descoberta no ano de 2019 e ao meu doce e inspirador avô, João Pedro Ferreira Rodrigues.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Lucila Pacheco Rodrigues. Mulher forte, guerreira, que mesmo nos momentos difíceis nunca deixou de me estender a mão, acariciar-me delicadamente o topo da cabeça e lembrar-me que não estou sozinho. É fonte de inspiração. O amor da minha vida.

Agradeço à minha irmã, Fabrini Rodrigues dos Santos. Àquela que mesmo tão jovem, na sua adolescência, para que mamãe conseguisse estudar e trabalhar, sacrificou-se e dedicou boa parte de sua juventude a fim de minha criação. De tão diferentes que somos, somos iguais. E a gratidão que tenho por ela, nada nunca apagará.

Agradeço a Luis Wagner Triscorn Mendes. O homem que entrou na minha vida ainda quando eu estava na precoce infância, nunca mais saindo. É amigo, companheiro, de sábios conselhos. E, acima de tudo, é o pai que jamais tive.

Agradeço à minha professora e orientadora, Carolina Fernandes. Uma das mais humanas e sensíveis pessoas das quais tive o grande prazer de conhecer durante os meus anos de graduando de Letras. Um sujeito incrível, organizado como poucos e que no meu momento de maior opacidade dentro da academia, estendeu-me a mão e me orientou

na Análise de Discurso e, também, na vida. É uma grande amiga. Das necessárias críticas. De todo o conhecimento compartilhado. E que, além de tudo isso, carrega de minha parte, uma enorme admiração.

Agradeço à minha melhor amiga, Taiza Fonseca. Companheira de curso. Universidade. Signo. Ano de nascimento e, principalmente, de amor pelas causas impossíveis. Camarada paciente, que sempre esteve disposta a me oferecer um ombro amigo, mesmo quando estressado e de mau-humor, não mereci. Uma grande ouvinte. Pequena de tamanho. Gigante de caráter e, em especial, de resiliência. O mundo é nosso. E tolo é aquele que se nega a perceber isso.

Agradeço a todas e todos os professores que tive durante minha vida estudantil, seja na educação básica ou no ensino superior. Sem elas e eles, nada disso seria possível. Minha mais sincera e eterna gratidão.

Por fim, agradeço a todas e todos colegas que, de alguma maneira, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Na impossibilidade do contato com o outro, somos impossibilitados de sermos nós mesmos. E, então, nada disso valeria a pena. Que o futuro seja brilhante para nós todos.

“A realidade está definida com palavras.  
Portanto, quem controla as palavras controla a  
realidade.”

Antonio Gramsci



## RESUMO

O presente trabalho, norteado a partir de uma perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de vertente materialista, busca compreender como os processos de produção do sentido da palavra *cidadão* se desenvolvem no Brasil atual, de modo a observar as diferentes significações que ela terá de acordo com a identificação ideológica daqueles que a empregam. Para tanto, elegemos enquanto objetos de análise documentos oficiais do país que se reportam aos cidadãos brasileiros após a reabertura democrática (1985), atentando assim para aspectos que dizem respeito ao que é ser um cidadão e a qual cidadão se quer formar nas escolas brasileiras. O entendimento das noções de linguagem, discurso, sentido, ideologia, inconsciente, esquecimento e memória discursiva, se fazem necessárias à realização daquilo que este trabalho se propõe. Não só isso, buscar dentro da AD o aporte à nossa análise nos possibilita uma reflexão ampla sobre as condições de produção de um discurso, corroborando para refletir acerca dos “efeitos de sentido” (PÊCHEUX, [1975]/ 2009) produzidos. Assim, por meio de nosso estudo, conseguimos perceber que, se após a ditadura militar, buscou-se o desenvolvimento de um sujeito consciente, reflexivo e social, com o advento da ideologia neoliberal nos últimos anos, esse sentido deslocou-se, se aproximando da concepção de um sujeito técnico, formado para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Discurso. Efeitos de sentido. Cidadãos.

## ABSTRACT

This final paper, throughout guided by a theoretical-methodological approach of a materialist aspect of Discourse Analysis, aims to comprehend how the production of meaning processes of the word *citizen* (cidadão) are developed in Brazil, observing distinct meanings this word could have in relation to the ideologies of those who use it. To achieve our objective, we chose, as object of analysis, Brazilian official state documents which concern the meaning of being a citizen and to what type of citizen is intended to be produced in Brazilian schools. The understanding of the notions of language, speech, meaning, ideology, unconsciousness, forgetfulness and discursive memory, are necessary for the realization of what this paper proposes. Besides that, seeking within the DA the approach of our analysis allows us a broad reflection on the conditions of production of a discourse, corroborating to reflect on the “effects of meaning” (PÊCHEUX, [1975] / 2009) produced. Thus, through our research, we realized that, if after the military dictatorship, the development of a conscious, reflective and social subject was sought, with the advent of neoliberal ideology in recent years, this sense shifted, approaching itself to the conception of a technical subject, prepared for the labor market.

Key-words: Discourse. Effects of meaning. Citizen.

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRA PARTE</b> .....	<b>1</b>
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	3
I. Linguagem, Discurso & Sentido .....	3
II. Sujeito, Ideologia & Inconsciente .....	8
III. Memória do discurso .....	11
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
<b>SEGUNDA PARTE</b> .....	<b>17</b>
1. SOBRE AS MATERIALIDADES QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE .....	17
2. UM PRIMEIRO OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA CF DE 1988.. .....	17
2.1. O período da Ditadura Militar brasileira e o silenciamento de vozes .....	18
2.2 A abertura política .....	20
2.3 A construção da cidadania e do cidadão brasileiro.....	21
3. OS ANOS 1990: EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA TODOS .....	25
3.1 Lei de Diretrizes e Bases .....	27
3.2 A representação do que é ser um sujeito nos PCN .....	29
3.3 A construção de sujeitos-cidadãos e a participação da escola no modelo de ensino do século XXI.....	31
4. OS HIATOS E A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018) .....	34
4.1 A ameaça da tendência conservadora e as condições de produção da BNCC (2018).....	35
4.2 A consonância da Base Nacional Comum Curricular (2018) com os documentos oficiais anteriores .....	36
4.3 A BNCC (2018) e a ideologia neoliberal .....	39
5. O BOLSONARISMO E O EFEITO DE MUDANÇA .....	40
5.1 As escolas cívico-militares .....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>46</b>

## PRIMEIRA PARTE

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender como se dão os processos de produção de sentido da palavra *cidadão* no Brasil, tendo em vista perceber suas possíveis mudanças de significado de acordo com as posições ideológicas daqueles que as empregam. Para isso, analisaremos a seguir os discursos apresentados acerca dos cidadãos brasileiros em documentos oficiais do país após a reabertura democrática. De tal maneira, teremos como objetos principais de análise, a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, além do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar de 2019, que desliza a concepção até então apresentada por estes documentos no que diz respeito ao significado do que é *formar e ser* um cidadão.

A Constituição Federal de 1988, que fora a primeira após o período de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), é o documento que rege todo o mecanismo jurídico brasileiro até os dias atuais. Surgida a partir de um processo de redemocratização em que a vontade e as necessidades do povo guiaram o debate para a sua elaboração após um longo tempo de repressão dentro do período militar, um dos mais importantes documentos pátrios da história do país não só retomou o seu sistema presidencialista com voto direto, mas também garantiu obrigações trabalhistas dos patrões para com seus empregados e assegurou assistência social para o povo, que teve o seu direito à cidadania garantido logo nos primeiros artigos do texto. Neste sentido, o direito à cidadania estava no que dizia respeito ao deixar de se pensar num indivíduo somente seguidor de regras, como era típico na época da repressão, para se começar a refletir sobre a existência de um sujeito político, inserido na sociedade, repleto de direitos e deveres, capaz de conseguir refletir e discutir a respeito deles.

Não à toa, a também conhecida como Constituição Cidadã surge para guiar o debate relacionado à maneira como a educação está intrinsecamente ligada à formação de um *cidadão responsável* não só consigo mesmo, mas igualmente para com as pessoas ao seu redor. Afinal, vemos anos depois nas faces da Lei de Diretrizes e Bases (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e mais recentemente na BNCC (2018) a continuação do que foi pensado na reabertura democrática, estreitando ainda mais o papel da escola no desenvolvimento da cidadania de cada sujeito.

Entretanto, se temos na visão de outrora um olhar para o desenvolvimento de cidadãos dotados de consciência, que conseguem agir de forma ativa sobre o mundo ao seu redor, os

discursos de JMB, presidente do Brasil eleito em 2018, em conjunto da aprovação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar (2019), vêm gerando polêmicas ao, aparentemente, deslocar o sentido anteriormente pensado ao se tratar dos *cidadãos brasileiros*.

Uma das principais críticas feitas ao atual governo está ligada aos recorrentes questionamentos por ele impostos à visão que os documentos oficiais têm apresentado nos últimos trinta anos ao referirem-se ao que é *formar um cidadão*. Nesta perspectiva, diferente do que ocorria anteriormente, o discurso endossado por JMB e seus pares tende a indicar que a constituição de um cidadão deve prioritariamente atentar para prepará-lo para mercado de trabalho, de modo o mais importante estar no fato deste sujeito conseguir inserir-se o mais rapidamente no mecanismo capitalista, que presa tanto pela eficiência sobreposta à responsabilidade social. É, portanto, também objetivo deste trabalho: compreender, por meio da Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa, o modo como a memória discursiva possibilita, através de redes de sentido, a retomada e a atualização de já-ditos, de maneira a deslocar seus sentidos ressignificando-os conforme as posições ideológicas dos sujeitos-enunciadores.

Cabe ressaltar que entendemos por memória discursiva não aquilo presente no âmbito das lembranças pessoais, mas sim algo que transpassa a esfera social, sendo fundamental para o funcionamento discursivo, pois somente a partir desse espaço é possível a construção de novos sentidos. Não obstante, pensamos a memória também enquanto um local de embate de forças antagônicas e ideológicas que lutam para desregular os sentidos dos já-ditos e dos pré-construídos dentro de um discurso (PECHÊUX, [1983]/ 2010).

Também destacamos a relação da memória com o esquecimento discursivo, pois estes conceitos quando relacionados ajudam a compreender, em específico no nosso trabalho, como um discurso produz sentidos para a palavra cidadão.

Além disso, procurar entender como as redes de memória transformam-se e se deslocam a partir da opacidade daquilo que é dito e não-dito nestes discursos nos permite tornar visíveis os efeitos de sentido que são produzidos por eles, bem como, também, observar com mais clareza a relação entre os discursos e as posições ideológicas daqueles que os enunciam. Dessa maneira, numa conjuntura de polarização dentro da nossa sociedade, ajudar na construção do conhecimento sobre o assunto torna-se um importante aliado para a compreensão de uma problemática fundamental para a nação: qual tipo de cidadão tem-se, atualmente, o intuito de se formar no Brasil?

Os conceitos anteriormente trazidos desenvolvem-se dentro de uma teoria, a AD. Essa teoria a qual nos filiamos tem em seu tripé fundador na relação entre a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, de modo a contribuir para o estudo de uma língua que é afetada pela história e pelo sujeito.

Destacamos ainda que, para Michel Pêcheux ([1975]/ 2009), o sentido relaciona-se à constituição do sujeito, ideológico por natureza, de maneira a ele não poder ser representado somente como um ser empírico, mas sim, como alguém que “corresponde à ideia de que ele ocupa certo lugar no interior de uma formação dada” (PÊCHEUX, [1969]/ 1993, p. 77), o fazendo, dessa forma, a personagem principal da disputa de classes e da história, no geral.

Ademais, adiantamos neste tópico que, quanto aos procedimentos metodológicos utilizados a seguir, mobilizamos a noção de recorte em nossa análise, pois isso nos proporciona a correlação entre a linguagem e o contexto amplo e restrito de sua produção, de forma a constituir-se um fragmento da situação discursiva, colaborando, assim, para que a complexibilidade do discurso seja minimamente perdida (ORLANDI, 1984).

Em decorrência disso, nos próximos tópicos, construiremos nosso dispositivo de análise buscando olhar para os conceitos primordiais a fim de executarmos o trabalho de análise, fazendo com que retomemos conceitos bases da AD, como: *linguagem, discurso, sentido, sujeito, ideologia, inconsciente e memória discursiva*, pois tais especificidades nos ajudam a compreender os funcionamentos discursivos que envolvem as *formulações* e as *formações* que constituem o nosso objeto.

Por fim, a presente pesquisa possibilita refletir, a partir da análise de discursos de documentos oficiais, sobre os efeitos ideológicos que tal embate produz nos rumos da educação no país, uma vez que uma mudança discursiva repentina como esta pode influenciar diretamente no futuro da sociedade brasileira.

## **2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

### **I. Linguagem, Discurso & Sentido**

A Análise de Discurso (doravante AD) de vertente materialista surgiu na França durante a década de 1960, contrapondo a forte tendência estruturalista predominante no campo da Linguística e das Ciências Humanas no geral, da época. Michel Pêcheux, ao fundar os estudos da AD (originalmente, Análise Automática do Discurso), revelou sua posição contrária à linha teórica que, ao estudar a língua, tratava-a de maneira sistêmica e homogênea.

Para ele, a linguagem não estaria somente ligada as suas relações internas, mas contaria também com toda a complexidade externa que a constitui para produzir e fazer *sentido*.

Mesmo trabalhando-se normalmente dentro da AD com o conceito de linguagem ao invés do de língua, este muito pouco “conversa” com aquele que Ferdinand de Saussure, conhecido como pai da linguística moderna, pensara durante a sua contribuição intelectual para a escrita da obra que leva seu nome, o *Curso de Linguística Geral*<sup>1</sup> (CLG). Para o genebrino, a linguagem seria a somatória entre *língua* (*langue*) e *fala* (*parole*), todavia, devido à fala ser considerada “um ato individual de vontade e inteligência” (CLG, 1995, p. 22) e não ser passível de sistematização, ele delimitara somente a língua enquanto o objeto de estudo da linguística, excluindo de seus estudos tudo aquilo que era externo a ela, bem como sua historicidade e o próprio sujeito, apresentando para o mundo, então, aquilo que ficara conhecido como o *Corte Saussuriano*. Dessa forma, com a língua se configurando enquanto um sistema de regras com funcionamento e ordem própria, ela possibilitaria um estudo sincrônico e objetivo de suas especificidades. Assim, teríamos por língua:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 1995, p. 17).

É, então, justamente se contrapondo à afirmação de uma língua estática, bem como questionando este *Corte* que buscava apagar tudo aquilo que não dizia respeito às relações internas da linguagem, que M. Pêcheux e seus pares lançam um de seus principais deslocamentos acerca dos estudos iniciados por Saussure.

[...] consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*<sup>2</sup>, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, diremos que não se deve procurar o que cada

---

<sup>1</sup> O Curso de Linguística Geral (1916) foi organizado postumamente a morte de Ferdinand de Saussure, tendo por base anotações feitas por três de seus alunos, durante cursos ministrados na Universidade de Genebra nos anos de 1906-1907, 1908-1909 e 1910-1911.

<sup>2</sup> Grifos do autor.

parte significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte, quer se realize ou não) (PÊCHEUX, [1969]/ 1993, p. 62).

Nota-se que Pêcheux já na primeira fase de seus estudos atentava para a questão do funcionamento da linguagem, dialogando, de certa forma, com os escritos do CLG. Entretanto, muito mais do que um olhar voltado única e exclusivamente para a descrição do funcionamento da língua enquanto um sistema homogêneo de regras, já na primeira obra da área em que assina com seu nome, em *Por uma Análise Automática do Discurso* ([1969]/ 1993), o filósofo preocupa-se com questões que dizem respeito a como o sentido e a significação são constituídas, afastando a ideia de signos estáticos, voltados apenas para as funções as quais estão no interior da linguagem.

Ao questionar a noção de uma língua homogênea proposta por Saussure, M. Pêcheux se aproxima de uma concepção de linguagem enquanto materialidade discursiva. Neste sentido, a linguagem não faria parte apenas de um universo de signos que possuem como objetivo, dentre outras coisas, ser a manifestação dos pensamentos humanos, mas, seria, sim, um instrumento de interação e um modo de produção social (PÊCHEUX, [1975]/ 2009). Para tanto, ela não seria neutra, tampouco transparente, configurando-se um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia. Mais do que isso, configurar-se-ia um modo de mediação entre o homem e sua realidade (ORLANDI, 2007).

Para Eni Orlandi (1983, p. 19), "o discurso pode ser visto como a instanciação do modo de se produzir linguagem que é social", não sendo, somente, um veículo para a transmissão de mensagens e informações. Da mesma maneira, ele pode ser considerado "efeitos de sentido" (PÊCHEUX, [1975]/ 2009) entre interlocutores, funcionando "enquanto parte do funcionamento social geral" (ORLANDI, *ibidem*).

Orlandi (1986, p. 19) ainda nos diz que "o objeto específico da AD é o *discurso* (grifo do autor) e não a língua", tendo no texto, que é uma unidade significativa da linguagem em uso, o seu elemento de análise (*ibidem*, p. 19). Cabe dizer que, para pensarmos o texto no viés discursivo, precisamos recorrer a Pêcheux ([1975]/ 2009), em que ele nos dirá que o sentido de um texto não existirá exclusivamente em si, mas que ele será constituído por meio das condições de produção presentes durante o processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

É através deste caminho que a AD relaciona-se primordialmente com a linguística, aparecendo como uma teoria a qual se dá por meio de mecanismos sintáticos e dos processos enunciativos (PÊCHEUX, [1975]/ 2009) que buscam compreender o modo como a língua irá funcionar e ter seu efeito de início, logo quando em contato com o mundo.



Não só isso, foi seguindo o caminho de problematização das definições de *língua* traçadas dentro dos estudos saussurianos, que M. Pêcheux encaminhou-se para tratar das condições de produção que envolvem o discurso:

[...] Seja, pois, a frase “a terra gira”: um linguista pré-copernicano, que, por milagre, conheça as gramáticas gerativas e os trabalhos atuais dos semanticistas, teria certamente colocado uma incompatibilidade entre as partes constitutivas da frase e declarado o enunciado anômalo. Isso significa que nem sempre se pode dizer da frase que ela é normal ou anômala apenas por sua referência a uma norma universal inscrita na língua, mas sim que esta frase deve ser referida ao mecanismo discursivo específico que a tornou possível e necessária em um contexto científico dado [...] (PÊCHEUX [1969]/ 1993, p. 73, grifos do autor).

Por meio desta análise, Pêcheux move-se em direção a questionamentos, como: *qual a importância do contexto na origem de um discurso e como se darão suas condições iniciais de produção*. Mais do que isso, o teórico nos apresenta as especificidades necessárias para a sua composição. Afinal, diferentemente de outras teorias, a AD irá considerar os processos e também as suas condições de produção, de modo a levar em conta o seu contexto sócio-histórico e ideológico, tornando visível como o discurso se dá no momento de sua enunciação.

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (Orlandi, 2002, p. 30).

Logo, desvelar os mecanismos de processo da produção de um discurso, está diretamente ligado à percepção das condições, de forma ampla, as quais ele é concebido. Ressaltemos ainda que “interlocutores, situação, contexto histórico-social juntamente com a superfície linguística participam do objeto do discurso e fazem parte de seu processo de significação” (INDURSKY, 1992, p.10). Ou seja, a relação linguagem e contexto social é fundamental para a significação do discurso.

Não só isso, para Pêcheux ([1969]/ 1993), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. Essas condições precederão os lugares sociais ocupados pelos sujeitos dentro de uma estrutura social-comunicativa, mediada a partir de relações de força (FERNANDES, 2008). Isso, ao relacionar-se com o presente projeto, nos possibilita procurar compreender e retomar os discursos advindos do período da redemocratização, bem como analisá-los em conjunto das falas de JMB.

Ademais, para Pêcheux ([1969]/ 1993), sempre quando um sujeito discursiviza algo, imediatamente ele está mobilizando um funcionamento discursivo relacionado a alguma

*formação imaginária*. Assim, estas formações imaginárias são os lugares em que os sujeitos que compõem um discurso irão atribuir-se mutuamente uns aos outros. Ou seja, será a projeção imaginária que os sujeitos farão um do lugar do outro.

Da mesma maneira, retomando o conceito de discurso enquanto efeitos de sentido, podemos dizer que a forma como um discurso significa se dá a partir do modo como o imaginário irá se construir pela ideologia, se materializando na linguagem. O autor ainda propõe “que todo o processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (PÊCHEUX, *ibidem*, p.83). Ou seja, dentro de um processo discursivo, existirão lugares imaginários que os sujeitos mutuamente irão se atribuir quando no momento enunciativo.

Em suma, podemos dizer que as formações imaginárias definirão a maneira como um sujeito formulará o seu dizer, constituindo o modo como o discurso significará. Dessa forma, segundo Orlandi (2001), o efeito que se tenta produzir associa-se com a maneira como o sujeito manipulará o seu discurso, de um modo ou de outro, a fim de tentar produzir o sentido esperado. Portanto, esse sentido será constituído de acordo com a inscrição do sujeito em determinada *formação discursiva* (FD), como explica Pêcheux ([1975]/2009), p. 147):

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja “próprio”, vinculado à 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.

Michel Pêcheux (*ibidem*, p. 160) entende que as formações discursivas (FDs) dizem respeito a “aquilo que numa *formação ideológica* (FI) dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada determinada pelo estado de luta de classes, determina “o que pode e deve ser dito” (*ibidem*)”. Para Orlandi (2002, p. 55), “a formação discursiva é a projeção da ideologia no dizer” o que, por conseguinte, nos permite afirmar que toda FD remeterá a uma FI específica.

Logo, a partir dos estudos pecheutianos, podemos tratar a FD enquanto o modo de materialização da ideologia por meio da linguagem. Não somente isso, para Pêcheux ([1975]/2009), a FD é a principal responsável pela interpelação do sujeito por uma FI. Segundo ele:

os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÊCHEUX, [1975]/2009, p. 161).

Dessa maneira, toda e qualquer efeito de sentido que o sujeito está tentando produzir, será atravessada por sua ideologia. Afinal, como podemos perceber, palavras não significam por si só, mas, sim, ao se relacionarem com a posição-sujeito daquele que as discursiviza. Portanto, é por isso que a análise discursiva torna-se um pilar fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que, por meio de sua utilização, podemos ter uma noção das condições de produção que envolvem a constituição do sentido da palavra “cidadão” no Brasil.

Tendo isso em vista, e retomando Pêcheux ([1975]/ 2009), em que ele sugere que “a constituição do sentido junta-se à constituição do sujeito”, procuraremos mostrar a seguir a forma como os sujeitos ao se constituírem ideologia assumem um papel relevante para as implicações da composição de nossas materialidades.

## **II. Sujeito, Ideologia & Inconsciente**

Um dos grandes deslocamentos da Análise de Discurso (AD) materialista foi a criação de uma teoria não-subjetiva da subjetividade dentro do campo linguístico e discursivo. Para tanto, M. Pêcheux baseou-se nos estudos da psicanálise lacaniana, articulando-os à teoria das ideologias de Louis Althusser, em que se apresenta a noção de um indivíduo que é assujeitado para então se tornar sujeito, sobrepondo-se, assim, a premissa de um indivíduo imaginário e dono de ações imaginárias (MARX & ENGELS, 2002). É a partir dessa construção que, como veremos a seguir, os estudos da análise discursiva tomam corpo relacionando o sujeito com os conceitos de ideologia, inconsciente e de sentido.

Para Pêcheux ([1975]/ 2009, p. 153-154) a constituição do sentido se conecta à construção do sujeito e vice-versa, o que torna impossível que tratemos de um, excluindo o desenvolvimento acerca do outro. Este sujeito não diz respeito a um indivíduo empírico, pois é, acima de tudo, histórico e ideológico.

A noção de um sujeito não empírico, todavia, se desenvolve a partir de um avanço nos estudos trazidos pelo teórico na primeira fase da AD, a AD I. É, então, afastando-se dos dispositivos de análise prioritariamente sintáticos, propostos em *Por uma Análise Automática do Discurso* que, M. Pêcheux, em conjunto de Catherine Fuchs ([1975]/ 1993), propõe um movimento de inserção de uma base psicanalítica dentro da *teoria da subjetividade*. Assim, os autores incorporam em seus estudos as noções de inconsciente e de ideologia, relacionando-os a um sujeito social.

Para teorizar acerca deste sujeito afeitado pela ideologia, Pêcheux recorre à leitura althusseriana dos trabalhos marxianos<sup>2</sup> sobre a ideologia e o materialismo histórico, a fim de

atualizá-los. Em *A ideologia Alemã* (2002, p. 47), Marx e Engels entendem a ideologia enquanto “puro sonho determinado pela alienação da divisão do trabalho”, tornando visível que, mesmo não possuindo uma história própria, ela reflete, de maneira distorcida, os fatos históricos. Já L. Althusser, em seu texto intitulado *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1992), vê na ideologia uma existência possível de ser materializada, com base nas relações sociais e nos modos de produção os quais eles se dão.

Para o autor, temos por ideologia a representação da relação imaginária dos indivíduos no que diz respeito às suas verdadeiras condições de existência (ALTHUSSER, 1992). De tal modo, não estamos falando de suas reais condições para existir, mas sim, de sua “relação com as condições de existência” (ibidem, p.87). Assim:

Trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição (ALTHUSSER, 1992, p. 8).

A partir deste conceito apresentado por Althusser, temos a noção da forma como a sujeição acontece, funcionando enquanto uma espécie de mecanismo voltado para o nosso próprio reconhecimento enquanto sujeitos. Por assim dizer, nesta perspectiva, nos sujeitamos a uma cadeia absoluta, isto é, a uma infraestrutura (econômica), constituída por relações de produção e forças produtivas, e também a uma superestrutura (jurídico-política e ideológica), que diz respeito ao Estado, às leis, à escola e às distintas ideologias, sejam elas morais, religiosas, etc.

Segundo essa tese, ainda, o ato de assujeitar-se, isto é, da interpelação ideológica é o que faz o indivíduo um sujeito (ALTHUSSER, 1992), de tal modo que ele ocorre através da relação deste sujeito com o contexto social no qual ele está inserido. Não obstante, entretanto, para Pêcheux (2010, p. 150), a interpelação tem, de certa maneira, “um efeito retroativo”, que resulta no fato de todo o indivíduo ser sempre um “já-sujeito”, fazendo-os ocuparem seus sempre-já-lugares nas relações que pertencem. Por consequência, isso não se faz apenas no plano da subjetividade, mas num conjunto de práticas e rituais que se encontram dentro de aparelhos ideológicos do Estado (AIE) e àquilo que Althusser (ibidem, p. 8) chama de aparelho repressivo de Estado.

Ao tratarem de vínculos sociais, essas relações não se constituem imaginárias, pois não estão situadas no plano das ideias, encontrando-se, sim, nas conexões que se estabelecem entre os homens e não correspondendo e/ou constituindo suas próprias relações. A partir daí, o teórico marxista formula dois pontos dentro de sua tese. Assim:

*1º não existe prática senão através e sob uma ideologia;  
2º não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito (ibidem, p. 93).*

Por meio dessas teses, Althusser aprofunda suas considerações sobre a interpelação do sujeito. Para ele, “a ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos” (ibidem, p. 93), isto é, os sujeitos passam a contar com outras especificidades em sua constituição, como elementos históricos, ideológicos e sociais.

É aproveitando-se da teoria althusseriana que Pêcheux desenvolve e reformula o ideal da constituição de um sujeito ideológico. No que diz respeito ao modo de interpelação ideológica, Pêcheux e Fuchs ([1975]/ 1993, p. 166), nos dizem que:

[a interpelação ideológica funciona] de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

Assim, essa interpelação não ocorreria de maneira geral, mas de forma específica, por meio de uma formação ideológica (FI) que, segundo eles (ibidem, p. 166):

constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.

Neste sentido, por exemplo, sujeitos que ocupam classes sociais distintas tenderão a apresentar diferentes visões de vida, assim, indicando, eles não serem afetados por uma mesma FI. Ainda que não se possa afirmar a partir disso que ambos não “falam uma mesma língua” (PÊCHEUX, ([1975]/ 2009), afinal, para Pêcheux (ibidem, p. 144), “é impossível atribuir a cada classe sua ideologia, como cada uma delas vivesse “previamente à luta de classes””, o que nos permite refletir acerca da constituição da ideologia nos *sempre-já-sujeitos*. Em tempo, diga-se que, apesar de estarmos falando em lugares sociais, estes não necessariamente representarão os discursos daqueles que os enunciam.

Através desta reflexão é que observamos a influência da psicanálise dentro da teoria da subjetividade que a AD desenvolve. Desse modo, Pêcheux & Fuchs ([1975]/ 1993), utilizam-se da releitura lacaniana dos estudos de Freud à constituição dos conceitos de esquecimento, relacionando-o de forma intrínseca o sujeito e o sentido. Segundo os teóricos ([1975]/ 1993), o “esquecimento nº1” é aquele em que o sujeito se coloca na origem do seu dizer, como se este fosse original e único. Este esquecimento se dá inconscientemente, de maneira ideológica, quando é apagado tudo aquilo que não está propriamente inserido na

formação discursiva (FD) em que o sujeito se inscreve, o que lhe dá a impressão de autoria de seu dizer, sendo essencialmente de natureza *inconsciente*.

Já, saindo da zona inconsciente, o “esquecimento de n<sup>o</sup>2” está voltado para o eixo das escolhas sintáticas, assim, constituindo-se o espaço pré-consciente de reformulação e paráfrase o qual “caracteriza uma FD como lugar do imaginário linguístico” (ibidem, p. 102). Por meio dessa relação é que, portanto, temos a formulação de uma teoria *não-subjetiva da subjetividade*. Assim, Pêcheux ([1975]/ 2009), determina:

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” a reprodução de suas condições de existência (ibidem, p. 133).

Torna-se curiosa, então, esta ambiguidade que diz respeito à maneira como um sujeito livre aceita, livremente, submeter-se a aceitar sua submissão a fim de que ele “reproduza suas condições de existência”. Dessa forma, Pêcheux busca explicar que “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados” (ibidem, p. 155), de modo a um realizar-se por meio do outro. Por conseguinte, se a relação entre a ideologia e o inconsciente estão materialmente ligadas, é por meio do discurso, materializado na linguagem, que isso fica visível.

A propósito desta relação constitutiva entre o discurso e a ideologia, Eni Orlandi (2009, p. 36) nos diz que não se trata de partir da ideologia para o sentido, mas, sim, de buscar “procurar compreender os efeitos de sentido” que são produzidos pelos interlocutores de um discurso. Desse modo, acreditamos que, no âmbito da AD, o discurso não reflete tão puramente a ideologia, como se esta lhe fosse exterior, mas a mostra enquanto constitutiva desta relação, uma vez que ela é constitutiva da prática discursiva (INDURSKY, 1992). Assim sendo, o discurso nunca será literal, tendo, no máximo, um efeito de evidência de que o é.

Não só isso, por fim, cabe ressaltar ainda que para a AD o sujeito é ideológico, justamente por ser, também, histórico. E que ainda, para Orlandi (2009, p.15), o espaço de interpretação, no qual ele se insere com seu gesto – e que o constitui como autor – deriva da sua relação com a memória. Todavia, isso, de modo mais aprofundado, trataremos a seguir, no capítulo que segue.

### **III. Memória do discurso**

Primeiramente, salientamos que ao tratarmos de *memória* dentro da Análise de

Discurso não estamos tratando de uma “memória individual e psicologista” (PÊCHEUX, [1983]/ 2010, p. 50), que estaria dentro do âmbito das lembranças pessoais de cada sujeito. Estamos, sim, buscando refletir acerca de uma memória que, longe de ser particular, possui um caráter social e histórico, de maneira a estar inscrita no meio das mais variadas práticas discursivas. Para M. Pêcheux, ela deve ser entendida por meio dos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador” (ibidem, p. 50).

Nesta perspectiva, podemos entender estes “sentidos entrecruzados” enquanto redes de memória que possibilitam a retomada e atualização de já-ditos, a fim da constituição do ato discursivo. Para tanto, recorreremos novamente aos estudos do filósofo sobre o assunto:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível (ibidem, p. 52).

Como é possível notarmos, a memória constitui-se, portanto, enquanto um espaço de retomadas, que funcionam através de uma relação “dialética” entre a repetição de um enunciado discursivo e a regularização de seu sentido (ACHARD, 1999). Para Pierre Achard (ibidem, p. 239) esta regularização irá apoiar-se, “necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido”, sendo resultado da “regularidade na repetição dos implícitos” (ibidem). Já, se deslocarmos este pensamento para dentro do campo da AD, entendemos que essa regularização ocorre por meio da paráfrase discursiva, que é o que possibilita variações e transformações no processo discursivo, permitindo, assim, a regularização dos sentidos de um discurso (INDURSKY, 1992).

Desta forma, a memória, por assim dizer, também será um elemento central no embate entre forças ideológicas, que têm como objetivo reestabelecer os implícitos, isto é, os discursos transversos, os pré-construídos, etc, e forças antagônicas as quais tentam desestabilizar os já-ditos desregulando-os, de modo a possibilitar a construção de novos sentidos. Para Pêcheux:

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: - um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; – mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (PÊCHEUX, [1983]/ 2010, p.53).

Assim, é possível afirmarmos que manter esta regularização relaciona-se ao ato de repetir, enquanto, a repetição funcionará de maneira a permitir “– sobretudo ao nível da frase escrita – o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetições literais dessa identidade material” (ibidem, p. 53). Observamos, então, que se por um lado temos a noção da paráfrase discursiva, de outro, temos a aparição da polissemia discursiva que funciona de maneira a romper com os processos significativos de repetição do discurso, deslocando e abrindo-o para novos sentidos. Orlandi (1986, p. 27), acredita que o processo de paráfrase diz respeito a “um retorno constante a um mesmo dizer segmentado”, enquanto o de polissemia, significa, “uma tensão que aponta para o rompimento” (ibidem, p. 27), com estes mesmos dizeres. Logo, podemos constatar que é a partir da tensão entre a paráfrase e a polissemia discursiva que se criam novos discursos. Para a autora:

A polissemia (o novo, o diferente): que é o processo de instauração da multiplicidade de sentidos; b. A paráfrase (o mesmo, o dado): que é o processo pelo qual procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas (ORLANDI, 1984, p. 11).

Orlandi (1984) ainda irá relacionar a definição de memória discursiva, apresentada anteriormente, ao conceito de *interdiscurso*. Pêcheux ([1975]/ 2009, p. 15), por exemplo, no que diz respeito exclusivamente ao interdiscurso, o define enquanto “algo que já foi falado antes, independentemente, em outro lugar”, estando situado no eixo da *constituição*, isto é, num “eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já-ditos – e esquecidos que representam o dizível” (ibidem, p. 32). Enquanto o intradiscurso estaria no eixo horizontal da *formulação*, constituindo como “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (p. 33). Aqui, tendo em vista o desenvolvimento de nossa pesquisa, somos, portanto, remetidos novamente à noção da formação discursiva (FD) dos sujeitos, pois ela terá papel fundamental no desenvolvimento de como – a depender da FD – a produção de sentido da palavra *cidadão* se dará de um jeito e não de outro, observando as regularidades existentes em sua constituição, que sofrerão mudanças de acordo com as novas FDs que surgem dia-após-dia.

Para Courtine (1981), a memória e o esquecimento são dois relevantes fatores na enunciação do político, ou seja, são importantes para o desenvolvimento de uma análise, pois é por meio deles que é possível compreender “os funcionamentos de *encaixamento* do pré-construído, do discurso transversal e a *articulação* de enunciados discursivos”<sup>3</sup> (INDURSKY,

---

<sup>3</sup> Grifos da autora.



p. 38). Afinal, é, em vista deste trabalho da memória, em conjunto com a filiação de um sujeito identificado com uma FD que, a partir de uma rede de sentidos anteriormente existentes, o enunciado ganha valor significativo e passa a “fazer sentido”.

Logo, uma vez que nos utilizamos de tais conceitos para a realização de nossa análise, temos a possibilidade de procurar pontos de convergência e de divergência trazidos tanto pelos discursos dos primeiros documentos oficiais pós-redemocratização, quanto pelos oriundos após a posse de JMB.

Por fim, tendo isso em vista, ressaltamos que a memória discursiva possibilita a reatualização da heterogeneidade de um discurso, tornando-se fundamental para o desenrolar da própria ordem do discurso (INDURSKY, 1992), como os que analisaremos em nosso *corpus* de análise, no desenvolvimento desta pesquisa, a seguir.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Salientamos de antemão que os procedimentos metodológicos os quais embasaram nossa pesquisa relacionam-se com os preceitos analíticos da Análise de Discurso (AD), de vertente materialista. Assim, não nos interessara a utilização de abordagens positivistas que se aproveitam de estruturas prévias para o desenvolvimento de uma análise, nos interessou, sim, um olhar atento para *aspectos teóricos*, que funcionam de modo a segurar a consistência à *interpretação* de nosso objeto teórico.

Bem como Pêcheux & Fuchs ([1975]/ 1993) sugerem, o objeto teórico da AD, o *discurso*, não é homogeneizado, isto é, passível de sistematização, pois isso acabaria por excluir todas especificidades que o constitui. Dessa forma, tratar de uma metodologia que fuja de processos “pré-pensados” diz respeito à noção de uma língua de sentidos inesgotáveis e incapaz de delimitação. Isso se dá porque “todo o discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (ORLANDI, 1984, p. 62), não estando, nunca, fechado em si mesmo.

Logo, se não podemos tratar o discurso enquanto algo findável, temos nas faces dos processos discursivos a oportunidade de recortá-los e analisá-los a partir de diferentes perspectivas no que diz respeito à questão teórica analítica. Neste sentido, ao estudá-los, não olhamos para “dados”, como produto principal do processo, mas, sim, para fatos da linguagem, que estão tanto em seu interior, quanto, no seu exterior, afinal, neste sentido, o intuito do analista não é trabalhar com evidências, é, entretanto, observar atentamente o processo da produção do discurso (ORLANDI, *ibidem*).

Além disso, é também parte fundamental para o desenvolvimento da análise, o analista, que, apesar de possuir uma ideologia que conduz seu gesto interpretativo, não deve deixar com que ela conduza sua análise. Para tanto, Orlandi (ibidem, p. 61), nos diz que o analista de discurso “não interpreta, ele trabalha nos limites da interpretação”, de modo a ele deter-se fixamente à teoria. A autora ainda destaca que:

Neste lugar, ele não reflete, mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação (ORLANDI, ibidem, p. 61).

Salientamos devido a isso que, dentro da AD, tem-se como procedimento de trabalho uma troca contínua entre a relação da teoria em contato com o objeto de análise, fazendo com que as possibilidades analíticas tornem-se um “campo aberto à reflexão” (ORLANDI, 1986, p. 123), cujos sentidos são sempre passíveis de ressignificação.

Ressaltamos, ainda, que mobilizamos a noção de *recorte*, concebida por Eni Orlandi (1984), em nossa análise, pois ela permite uma relação entre a linguagem e o contexto amplo e restrito de sua produção, que se afastarão da noção de segmentos, individuais, de um discurso.

De tal modo, entendemos o recorte enquanto uma unidade discursiva, que é composta por fragmentos que se desenvolvem a partir do contato entre linguagem e situação, sendo um “fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984b p. 14). Assim, ao tratarmos do recorte discursivo, estamos tratando de uma noção que irá sempre variar segundo os tipos de discurso e as suas condições de produção, permitindo, um olhar mais atento para aquilo a ser analisado. Orlandi ainda distingue este conceito do de segmento, trazendo luz à discussão do por que se usar um e não o outro num processo de análise.

Ressaltemos, então, que o recorte distingue-se do segmento porque o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma, etc. No caso da segmentação, o linguísta visa à relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise, neste caso, se faz mecanicamente. O que não é o caso, quando se trata dos recortes, já que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem (ORLANDI, 1984b, p. 14).

À vista disso, utilizou-se de uma abordagem analítica que buscara observar e compreender o todo de uma situação discursiva, sendo o nosso objetivo procurar entender os processos discursivos que envolvem a produção de sentido da palavra “cidadão” no Brasil.

Desse modo, para a elaboração do nosso *corpus* de análise, optamos primeiramente por um recorte temporal, em que buscamos investigar o período o qual se deu logo após o

final da ditadura militar do Brasil até os dias atuais, buscando perceber os discursos que clamavam por liberdade e cidadania para toda a sociedade brasileira, oriundos desta fase. Em seguida, fez-se um recorte de documentos oficiais para que depois, por meio de um novo recorte, escolhêssemos como principais objetos de análise a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Nacionais Curriculares (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar (2019), no que diz respeito ao que é ser um cidadão no Brasil e a qual tipo de cidadão quer-se desenvolver no país. Assim, finalmente, buscamos compreender alguns aspectos, como:

- *Quem fala sobre esse cidadão?*
- *Como se fala?*
- *Qual o lugar de quem fala?*
- *Em quais circunstâncias se fala?*
- *E, quais sentidos são produzidos a partir do lugar de quem fala?*

Afinal, tais especificidades nos permitem notar, de maneira mais clara, os lugares e as posições ideológicas de quem enuncia aquilo o que enuncia.

## SEGUNDA PARTE

### 1. SOBRE AS MATERIALIDADES QUE COMPÕEM O *CORPUS* DE ANÁLISE

O presente trabalho busca refletir acerca do modo como os processos de produção de sentido da palavra cidadão se desenvolvem no Brasil, observando, especialmente, a formulação dos documentos oficiais do país após o seu período de Ditadura Militar, incluindo a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019).

Para isso, escolhemos os documentos supracitados, pois eles permitem observarmos de maneira cronológica a forma como se é encarado aquilo que é ser e o que é formar um cidadão no Brasil. Destacamos, ainda, que em alguns casos relacionamos a busca por “cidadão”, com termos, como: sujeito e cidadania. Além disso, buscamos por materialidades que se referissem à escola e à educação, no geral, uma vez que esses são termos quase que complementares, ainda mais no contexto o qual estão.

Destacamos que também nos interessa a forma como a produção de sentido dessa palavra nos permite compreender a maneira como, a partir da relação entre o esquecimento e a mobilização da memória discursiva, temos a retomada e a atualização de já-ditos, que são ressignificados de acordo com a filiação dos sujeitos-enunciadores às formações discursivas que estão inseridos.

De tal maneira, a fim de que busquemos compreender este processo, se faz necessário tomarmos inicialmente enquanto objeto de análise a elaboração do discurso que permeia o primeiro documento oficial brasileiro em sua pós-redemocratização: a Constituição Federal (CF) de 1988.

### 2. UM PRIMEIRO OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA CF DE 1988

*A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança. Que a promulgação seja nosso grito: Muda para vencer! Muda, Brasil!*

Ulysses Guimarães

Apresentamos na abertura desta seção, por exemplo, um recorte do discurso feito pelo então deputado federal, Ulysses Guimarães, na abertura da Assembleia Constituinte de promulgação da CF de 1988, que fora resultado de um longo processo de rompimento com os tempos de Ditadura Militar no Brasil. No momento em que discursava, sua fala, que se

tornara notoriamente conhecida entre os sujeitos filiados a uma FD humanista, colocou-o no núcleo de uma relação composta por forças ideológicas antagônicas que são existentes dentro do campo político, uma vez que, ao dizer o que disse, reiterara o lugar o qual ocupava representando pessoas filiadas a uma FD humanista e se opunha diretamente àquilo que os sujeitos identificados com FDs conservadoras defendiam.

Pêcheux (1993, p. 77) entende as condições de produção de um discurso enquanto uma série de mecanismos formais que o formulam a partir de “circunstâncias dadas”. Essas “circunstâncias” às quais o filósofo se refere podem ser também compreendidas como condições de produção, que dizem respeito ao contexto sócio-histórico, ideológico e as próprias posições-sujeitos dos participantes do discurso. Para o autor (*ibidem*), um discurso será sempre formulado através de condições específicas de produção, de tal modo que, dentro de uma estrutura social dada, elas se mesclam com uma série de formulações imaginárias que designam os lugares que os sujeitos mutuamente se atribuem quando no momento enunciativo.

Além disso, através desse recorte podemos perceber o efeito de comemoração que o discurso de Ulysses provoca. Em “muda para vencer! Muda, Brasil!”, somos remetidos à noção de “mudar”, que neste sentido versa a passagem de um sistema político ditatorial para o democrático.

Para uma melhor compreensão de quais efeitos isso provoca e o porquê os provoca, levantamos um questionamento: por que se está comemorando a passagem para uma sociedade democrática?

Voltemos à história e vejamos isso a seguir.

## **2.1. O período da Ditadura Militar brasileira e o silenciamento de vozes**

O golpe militar dado no então presidente brasileiro, João Goulart, em 1964, representou, acima de tudo, uma ruptura para com as políticas populistas adotadas no Brasil até aquele momento (INDURSKY, 1997). Logo em seu início, como consequência imediata, as formas de política representativas e constitucionais do país foram usurpadas, dando lugar e poder ao Exército Brasileiro, que ficara no comando do país por vinte anos.

Inicialmente, o principal pretexto dado como justificativa para a ascensão militarista se efetuou a partir do argumento de que era necessário salvar o Brasil da corrupção, da desordem e, principalmente, dos comunistas que foram acusados sem embasamento penal algum de estarem organizando uma revolução armada. Em seguida, com a execução do Ato Institucional (AI) 1, os militares outorgaram para si mesmos a capacidade de cassação de

mandatos legislativos, a suspensão dos poderes políticos adversários, a possibilidade de afastamento daqueles que pudessem vir a ser uma “ameaça” à segurança nacional, além da convocação de eleições indiretas que teriam seus resultados válidos, em tese, até o ano de 1966.

Durante os anos de ditadura militar, outros dezessete atos institucionais foram decretados, fazendo com que inúmeros outros poderes fossem postos sob as responsabilidades dos militares. Isso acarretara em medidas como a extinção da política partidária e, também, até mesmo da suspensão do Congresso Nacional do país. Ainda assim, dentre todos esses atos, aquele que ficou mais conhecido por suas medidas “linhas-duras” foi o Ato Institucional de número cinco (AI-5).

Maria Ribeiro do Valle, em seu livro, *1968: o Diálogo é a Violência - Movimento Estudantil e Ditadura Militar no Brasil*, nos diz que o AI-5 (1968), que também ficara conhecido como *o golpe dentro do golpe* após alcunha dada pela capa do jornal Correio da Manhã, desenvolveu-se em meio a um contexto de crescimento da oposição que demonstrava-se revoltada com o “regime” militar após, na primeira quinzena do mês de dezembro de 1968, o estudante secundarista, Édson Luís Souto, ter sido assassinado por policiais militares quando protestava contra os atrasos na obra do restaurante escolar carioca, de alcunha Calabouço, e que, devido a isso, manifestações estudantis tomaram as ruas dos grandes centros do país. Segundo a autora (*ibidem*), observando essas movimentações crescerem, no dia 12 daquele mesmo mês, os militares invadiram a Universidade de Brasília (UNB) como forma de tentar amedrontar e coagir os jovens. Em reação, o deputado Márcio Moreira Alves (MDB) discursara no Congresso Nacional sugerindo que a população boicotasse o desfile de 7 de Setembro do próximo ano e que as mulheres evitassem namorar homens que fossem coniventes com a violência operada pelos militares.

Como resultado desta tensão, os militares tentaram punir Moreira Alves, sem sucesso, no entanto, devido a sua imunidade parlamentar garantida pelo Congresso. Não havendo outra maneira para que o deputado fosse retaliado, no dia 13 de dezembro daquele ano, foi editado o AI-5 que dava enormes poderes ao Legislativo, burlando, inclusive, a própria Constituição formulada pelo exército em 1967 e possibilitando a suspensão da imunidade do deputado.

De acordo com Bueno (2012), a partir do AI-5 a repressão ascendeu de forma jamais vista no Brasil, fazendo com que a tortura se tornasse uma prática recorrente por parte dos militares brasileiros contra aqueles que se opunham aos ideais do regime ditatorial, que tratou de prender e calar inúmeros jornalistas, artistas e comunicadores contra a ditadura da época.

Após os governos militares de Castelo Branco (1964-1967) e Costa e Silva (1967-1969), Emílio Médici (1969-1974) foi o escolhido, de forma indireta, para comandar o país. No tempo em que esteve no poder, siglas como o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) e o DOI-CODI (Destacamento de Operações e Informações-Centro de Operações de Defesa Interna) ficaram reconhecidas devido aos seus brutais meios de repressão às liberdades individuais da população brasileira.

Durante a “era” Médici, existiu ainda o chamado *Milagre Econômico*, que representou um crescimento recorde na economia do país e um desenvolvimento infraestrutural relativamente importante que contribuiu para que o Brasil conseguisse obter o décimo maior Produto Interno Bruto do mundo (PIB) durante a década de setenta. Entretanto, isso não livrou o presidente bajeense de críticas futuras também nesta área, uma vez que os avanços econômicos acabaram por nunca representar melhorias reais para a vida da classe trabalhadora dos brasileiros. Não só isso, economistas contemporâneos ainda creditam a enorme dívida externa obtida pelo Brasil nos anos seguintes, durante os governos de Geisel e Figueiredo, a algumas medidas resultantes deste “milagre”.

Anos depois, já sem a “bengala” econômica para se agarrar, Geisel (1974-1979) sofreu com muitas críticas em seu regime que durara de 1974 até 1979. E, no final do seu governo, bem como acontecera igualmente com Figueiredo (1979-1985), seu sucessor, devido à revolta do povo e o avanço sindical que finalmente começava a se organizar, fora obrigado a flexibilizar gradativamente a repressão e a censura do país.

## **2.2 A abertura política**

Em 1980, foi aprovada uma emenda constitucional que garantia o reestabelecimento das eleições diretas para os cargos de governador do Brasil, começando a indicar um princípio da abertura política que estava prestes a acontecer em “terras canarinhas”. Finalmente, em 1985, mesmo com a pressão popular do movimento *Diretas Já!*, o Congresso elegeu Tancredo Neves como o primeiro presidente pós-ditadura militar. Todavia, o mineiro não chegou a assumir o cargo, pois falecera antes de sua posse. Assim, seu vice, José Sarney, que havia sido senador pela ARENA (partido dos militares) tomara posse em seu lugar.

No ano seguinte, ocorreram eleições diretas para o Congresso Nacional, que definiram democraticamente 559 deputados e senadores (Brasil, 2013). Essas mesmas pessoas fizeram parte, junto de intelectuais, da Assembleia Constituinte que, durante um ano e meio, serviu para elaborar e debater a formulação da Constituição Federal de 1988.

Neste contexto de distintas vozes se contrapondo à repressão existida durante os anos de ditadura militar, o texto principal da CF (1988), que foi chamada de Constituição Cidadã, trouxe grandes avanços nas questões que abarcavam os direitos sociais das minorias, sendo ela resultado de uma complexa mobilização social e coletiva da sociedade brasileira (ibidem).

Por conseguinte, ainda no primeiro artigo do texto foi decretado que o estado democrático de direito teria como fundamentos a soberania de seu povo, o direito à cidadania, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e também o pluralismo político. É nessa conjuntura social que desponta a *Constituição Cidadã* no Brasil, projetando-se enquanto um marco de ruptura com o regime militar.

Com tais considerações, mostramos, no tópico que segue como a CF (1988) aborda a constituição do cidadão brasileiro.

### **2.3 A construção da cidadania e do cidadão brasileiro**

Conforme será possível observarmos no decorrer deste tópico, para que fosse viável uma análise mais ampla acerca do modo como é produzido o sentido da palavra *cidadão* no Brasil, optamos por buscar analisar dentro da CF de 1988 também sequências discursivas que se referem à *cidadania* e à *educação*.

Inicialmente, buscando tornar visível a maneira como se constitui o discurso da Constituição Federal, acreditamos ser interessante buscarmos o primeiro artigo do texto a fim de observarmos como o documento se relaciona com uma nova concepção de sociedade, se comparada com a da ditadura militar, logo em seu princípio. Começemos, em vista disso, a análise pelo recorte que segue:

***SD01: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político.***<sup>4</sup>

Examinando o recorte acima, nota-se a ocorrência de *cidadania* como um dos pressupostos básicos da Constituição Federal brasileira. Se a observarmos lado a lado com os demais fundamentos bases de nossa sociedade, notaremos alguns interessantes efeitos de sentido. Um dos primeiros gestos interpretativos que nos é permitido produzir relaciona-se com o fato de que, a partir da promulgação do documento, o sujeito passa a adquirir o direito de ter cidadania, independentemente de sua posição ou classe social. Isso nos remete, através de seus implícitos, que anteriormente a esse texto os sujeitos não possuíam este direito, uma vez

---

<sup>4</sup> Grifos nossos.



que dentro de uma formação discursiva (FD) militar, como a que guiava o país durante a ditadura, a repressão e o sufocamento de direitos era algo muito presente. Esse efeito é acentuado quando observamos que o direito à cidadania situa-se no discurso praticamente ao lado de *fundamento de dignidade da pessoa humana*, pois isso ratifica o princípio de que tais direitos não aconteciam anteriormente, como se essa condição fosse uma das benesses da transição para o sistema democrático.

Um segundo gesto possível, diz respeito ao modo como o sentido produzido pela palavra cidadania é amplamente deslocado de uma formação discursiva (FD) para outra. Afinal, dentro de uma FD militar, comumente o *direito à cidadania* é identificado como algo “fortemente negativo” (INDURSKY, 1997, p. 112), visto que ser um cidadão para os militares indicava “ser aquele que abdica voluntariamente de seus direitos em nome de seus deveres cívicos” (ibidem); enquanto para aqueles que se filiam a uma FD democrática, como a da CF, ele é identificado como fundamental e necessário para a população e sua existência, pois traz consigo competências indispensáveis à vida humana.

Ao observamos a elaboração dos temas que compõem os fundamentos que norteiam a construção do documento, somos remetidos mais uma vez às condições de produção que o envolve. Desse modo, o discurso anti-repressão que permeia a constituição do documento pátrio, assume características de um discurso fundador (ORLANDI, 1993), que o faz funcionar enquanto uma procuração oficial que representa os anseios do povo.

O ideal de representar as necessidades do povo frente à conjuntura política que se apresentava, fica claro nos recortes que trazemos abaixo. Vejamos:

**SD02:** *Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].*

**SD03:** *I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.*

**SD04:** *II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.*

**SD05:** *III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante.*

**SD06:** *IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.<sup>5</sup>*

Através da SD02 o discurso constitucional constrói uma noção de que a população brasileira está livre das “mordaças” e das discriminações que eram recorrentes durante a Ditadura Militar. Assim, em *todos são iguais*, por exemplo, é dito que independente de etnia, classe socioeconômica ou identificação ideológica, todos que residem no país são considerados cidadãos brasileiros. Inclui-se aqui, dentre outros, estrangeiros, sindicalistas,

---

<sup>5</sup> Grifos nossos.

artistas, repórteres, jornalistas, partidos políticos de esquerda e trabalhadores, no geral. De tal maneira, o segmento *sem distinção de qualquer natureza*, somado à SD03, enfatiza não haver essa diferenciação de crença, sexualidade ou posicionamento político, bem como remete ao preconceito sofrido pelos grupos de “minorias”, compostos por mulheres, negros e LGBTQ+ no período.

Isso é projetado discursivamente sobre o formato de defesa de um futuro diferente, como indica o recorte, *garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade*. O uso das garantias contra a violação do direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade joga com um sentido que se fundamenta no discurso humanista, construído a partir da filosofia iluminista, que inspira a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que antecede e inspira o desenvolvimento da Declaração dos Direitos Humanos, no final dos anos quarenta. O modo como são colocados lado a lado os direitos que a população passa a ter garantidos faz circular o efeito de sentido de liberdade, individualidade e proteção dos seus direitos básicos enquanto cidadãos, como podemos observar nas expressões recortadas acima.

Não só isso, as análises das SD04, SD05 e SD06 nos ajudam a entender a qual FD o discurso da CF se filia. Note-se que ao repetir a expressão *ninguém*, cria-se um efeito de evidência que dá a entender que, a partir do texto que orientará a sociedade brasileira após a redemocratização do país, não será permitido que qualquer sujeito que seja venha a ser excluído do processo de cidadania brasileira. Isto é, que nenhuma pessoa, independentemente de sua natureza, etnia, crença, etc, terá sua dignidade ou vida colocada em risco por vontade de terceiros. As formulações, *ninguém será obrigado (SD04)*, *ninguém será submetido (SD05)*, *é livre a manifestação de pensamento (SD06)*, fornecem maior visibilidade a este gesto interpretativo.

A posição-sujeito predominante nestas formulações traça uma oposição entre a negação da “imperatividade” de ser obrigado e/ou ser submetido a fazer algo e a liberdade para não fazer este algo, tornando visível a passagem de um sistema social que obrigava os sujeitos a seguirem costumes morais e cívicos, para outro que, agora, os dá mais liberdade para que façam suas próprias escolhas.

Abaixo, apresentaremos novos recortes em que temos uma primeira aproximação evidente entre o direito à cidadania, à educação e ao que é ser um cidadão. Vejamos:

**SD07:** Art. 205. *À educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

**SD08:** Art. 206. *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...].*<sup>6</sup>

Nestas duas materialidades percebe-se que a presença da noção de cidadania se junta a da educação, fazendo com que uma defina a outra. Assim, desse recorte infere-se que a educação deve tratar de desenvolver um trabalho que busque a capacitação plena do indivíduo enquanto sujeito, não focando somente qualificação profissional dele, como FDs capitalistas normalmente indicariam.

Na SD07, no trecho *visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania*, chama a atenção o modo pelo qual o discurso sobre a formação do cidadão recorta e atualiza um saber vindo do interdiscurso, cuja memória discursiva remete à imagem de um cidadão que só será, de fato, um cidadão caso consiga lidar consigo e com as problemáticas a sua volta. Isso desconstrói o imaginário do indivíduo técnico e desenvolvido para o trabalho, construído a partir de *efeitos de memória* produzidos dentro de uma FD sobre as escolas militares criadas durante a ditadura militar brasileira. Destacamos que, para Pêcheux ([1983]/ 1999, p. 56), a memória configura-se enquanto um “espaço móvel, de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. Ou seja, um local de produção de sentidos não homogêneo, mas que comporta a diferença e a ruptura com a paráfrase, isto é, a polissemia de sentidos.

Já na SD08 tem-se reiterados os princípios de liberdade de pensamento e da pluralidade de ideias, trazendo luz ao rompimento com as formações ideológicas repressoras existentes durante a ditadura militar brasileira. É, também, a primeira vez em que a palavra pluralismo aparece no discurso oficial brasileiro no domínio da CF e observando o conjunto das materialidades acima, percebe-se que seu efeito de sentido é construído anteriormente, isto é, indica que buscar um ensino plural, diverso e voltado à cidadania rompe com o tecnicismo de outrora. Assim, parece lícito afirmar que a mudança de concepção acerca da cidadania e da educação é resultado discursivo da conjuntura política daquele tempo.

Essa visão, como notaremos a seguir, liga-se à construção de um sujeito-cidadão que passa a ter direitos de participação em sua sociedade.

**SD09:** *Qualquer cidadão, partido político, associação ou sindicato é parte legítima para, na forma da lei, denunciar irregularidades ou ilegalidades perante o Tribunal de Contas da União.*

---

<sup>6</sup> Grifos nossos.

**SD10:** Art. 161. *A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição.*<sup>7</sup>

Ocorre na análise das últimas sequências discursivas desta seção uma relevante ruptura discursiva acerca do modo os quais os direitos dos cidadãos eram pensados no regime militarista e como eles passam a ser imaginados a partir do sistema democrático. Afinal, se tínhamos no período de ditadura militar – principalmente após o AI-5 – a supressão de direitos dos cidadãos brasileiros comuns, com a promulgação da primeira constituição após a redemocratização, eles passam a ter alguns direitos que se assemelham, a sua maneira, àquilo que os políticos, juízes, procuradores e demais sujeitos pertencentes a grupos mais prestigiados, viriam a ter. Ou seja, procura-se estabelecer um equilíbrio sobre os direitos dos sujeitos brasileiros, independentemente de suas posições ou classes sociais.

A partir das sequências discursivas 09 e 10, busca-se tornar visível os ganhos que os cidadãos brasileiros comuns passaram a possuir com seus direitos. Notemos que, por meio dessa relação, distancia-se de uma FD militar, buscando a igualdade de direitos sociais, como jamais havia acontecido no período de golpe.

Nesta perspectiva, os efeitos de sentidos da SD09, ao enunciar que *qualquer cidadão pode denunciar irregularidades ou ilegalidades*, indica que os sujeitos têm a capacidade de se envolver politicamente com as questões do seu país, o que se configura como parte direta da “utilização” de seu direito à cidadania.

Feita essa primeira abordagem a partir da CF de 1988, no próximo capítulo nos aprofundaremos nos documentos oficiais que serviram como norteadores da educação brasileira nos anos seguintes, bem como na aproximação entre o cidadão da Constituição Federal e os sujeitos-cidadãos orientados por estes textos.

### **3. OS ANOS 1990: EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA TODOS**

*Educação para todos.*  
Conferência Mundial de Educação para todos, 1990.

Com o final da Ditadura Militar no Brasil, a sociedade começou a se organizar de uma forma diferente da qual acontecia anteriormente, com a população passando a ganhar direitos de participação, voz e de escolha, nas decisões legais do país.

---

<sup>7</sup> Grifos nossos.

No entanto, nos anos de 1990, se no espectro político o país passava por mudanças decorrentes do final do período militarista em conjunto da promulgação da CF de 1988, no âmbito educacional, seus governantes não possuíam um projeto que abrangesse tais mudanças, “pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes na educação” (ARELARO, 2000, p. 96). Em decorrência disso, começou-se a desenvolver planos para a elaboração de diretrizes que dessem conta, dentre outras coisas, de abolir o analfabetismo até o final do século (FONSECA, 1995).

Neste mesmo período, fora realizada na Tailândia a *Conferência Nacional de Educação para todos*, que teve o Brasil como um de seus participantes, junto de outros oito países, que à sua época, possuíam as nove maiores taxas populacionais do mundo. Essa conferência incumbiu-se de traçar planos e metas para as décadas futuras da educação nos países subdesenvolvidos, visando um ensino de qualidade e também o crescimento econômico desses locais (ibidem).

Numa conjuntura de crise econômica mundial, organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, propuseram o financiamento aos setores os quais atendiam às classes sociais mais baixas da sociedade “com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p. 169) e ajudar na inserção desse projeto. Isso tratou de incorporar uma política de capital financeiro no Brasil, fazendo com que ele passasse a organizar suas metas educacionais através das propostas advindas destes organismos financeiros.

Além do mais, nos oito anos que sucederam a promulgação da CF de 1988, com objetivo de alinhar as propostas educacionais à nova Carta Magna do Brasil, vários foram os fóruns, colóquios e espaços propensos ao debate acerca do ensino público no Brasil. É justamente neste contexto que surgem os primeiros levantamentos para a elaboração, tempos depois, da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e dos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998).

Analisaremos no próximo tópico (3.1) algumas das principais características da LDB (1996), dando enfoque, principalmente, na temática da educação. Enquanto, deixaremos para nos aprofundarmos nos discursos sobre cidadãos no tópico 3.2, que terá como intuito analisar os PCN (1998).

### 3.1 Lei de Diretrizes e Bases

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 substituiu e atualizou a LDB de 1971, buscando alinhá-la com o discurso apresentado pela Constituição Federal de 1988.

O texto aprovado em 1996 foi resultado de um longo processo discursivo, bem como também de embates que discutiam desde um maior papel do Estado na educação, até qual deveria ser o grau de envolvimento dos educadores brasileiros na escolha daquilo que teria de nortear os princípios educacionais do país.

Ao final deste processo, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionara a lei de número 9394/96 que teve como relator o pedetista, Darcy Ribeiro. Com o tempo, constatou-se que se o documento não conseguiu contemplar, em sua totalidade, uma lógica que priorizasse amplamente as demandas dos educadores, tendo servido como um meio que, a partir de uma perspectiva mais democrática de ensino, atentou para quais seriam os objetivos da educação brasileira.

***SD11: Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.***

***SD12: § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.***<sup>8</sup>

A sequência discursiva 11 abrange, de forma ampla, aquilo que faz parte do processo educacional brasileiro. Nela é destacada a relação que ele tem com o convívio social, as relações familiares, o trabalho e também com a cultura. Essa correlação nos permite interpretar que o ato de educar ultrapassa o ambiente escolar, já que os demais segmentos da sociedade fazem parte do processo educativo. Isso produz um efeito que indica a complexidade de um desenvolvimento gradual e não segmentado. Isto é, que se dá através de um olhar conjunto para vários eixos da sociedade civil, deslocando a noção existente de que a educação poderia se dar somente numa ou em outra área. Esse gesto é acentuado pela aparição de *processos formativos* no início do recorte, que dá a entender que a execução desse trabalho é uma ação continuada e conjunta entre escolas e demais setores, acontecendo pouco a pouco, de forma gradual.

Ainda na SD11 chama a atenção o destaque dado para a ligação que ocorre entre *educação* e a *convivência humana*, retomando e aproximando-se do discurso que rege o documento, como aqueles de sujeitos normalmente filiados a uma FD humanista, tal qual a da Constituição Federal (1988).

---

<sup>8</sup> Grifos nossos.

Não só isso, esta mesma SD traz consigo a primeira aparição de *movimentos sociais* em um documento oficial do país escrito após o período de reabertura democrática, ligando-o a um contexto em que se está falando sobre educação. Essa associação, logo no princípio do documento que rege a educação brasileira, permite com que seja feita a relação de que os processos educativos se referem, também, aos movimentos sociais que, por sua vez, são identificados a FDs de esquerda. Parece-nos parece possível dizer, portanto, que através desta interpretação, começa a surgir o imaginário da educação enquanto algo relacionado somente a pessoas filiadas a uma FD humanista, mesmo isso não sendo necessariamente verdadeiro.

A produção desse efeito ganha força quando observamos na SD12 a afirmação de que além de se vincular ao mundo do trabalho, a educação escolar deverá se relacionar à *prática social*, ratificando o imaginário das escolas enquanto AIE, disseminador de ideologias e discursos progressistas.

Todo caso, como veremos a seguir, a LDB (1996) surge como um mecanismo para se pensar o ato educacional nos mais amplos eixos, como é indicado na sequência discursiva abaixo:

**SD13:** *Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*<sup>9</sup>

Examinando o recorte acima, percebe-se que a aparição de educação no discurso da Lei de Diretrizes e Bases (1996) produz alguns efeitos de sentido bastante específicos. Assim, dessa sequência infere-se que a educação busca contemplar o *pleno desenvolvimento do educando*, o tornando um sujeito apto à reflexão social, quanto às competências do trabalho. Esse efeito é enfatizado em *eu preparo para o exercício da cidadania* que, ao retomar a memória da CF (1988), indica um sujeito com liberdade de pensamento, com direito civis e também deveres com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por outro lado, esse sujeito tem como parte de seu processo educacional a sua qualificação para o trabalho, indicando um dos objetivos que a lei apresenta estar também em consonância com as formações ideológicas neoliberais. Em outras palavras: a educação, a partir da LDB (1996), deve cuidar de formar cidadãos conscientes e aptos a serem bons profissionais.

Além disso, acreditamos ser importante trazer luz mais uma vez à forma como ressoa o discurso humanista da Constituição Federal sobre a educação brasileira, como indicando no

---

<sup>9</sup> Grifos nossos.

trecho: *inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*, onde aparecem as concepções de liberdade e solidariedade humana.

Com o desenrolar de nossa análise, notamos que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) não se propõe a discutir o que é ser um cidadão, apenas materializando a importância destes sujeitos serem formados nas escolas brasileiras. Assim, no tópico que segue, buscamos tornar visíveis os sentidos por de trás dessa palavra, em suas aparições dentro dos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998), que surgem como documentos orientadores para a execução prática daquilo que a LDB (1996) propunha às escolas brasileiras.

### 3.2 A representação do que é ser um sujeito nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) surgem como uma das formas de auxílio para o alinhamento do discurso constitucional do país com os seus objetivos educacionais. Cabe lembrar, entretanto, que eles não foram os primeiros documentos a fazer isso, uma vez que dois anos antes, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) tratou de dar início a esse processo. De tal modo, se a CF de 1988 apresenta a noção de um sujeito social, repleto de direitos e deveres, os PCN apresentam-se com o objetivo de orientar e ajudar na construção desses sujeitos dentro das escolas brasileiras.

Buscando tornar isso visível, trazemos a seguir recortes que apresentam os objetivos desse documento, relacionando-os com os princípios fundamentais desse cidadão pensante e reflexivo que estava sendo debatido naquele momento.

*SD14: Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.*

*SD15: Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.*<sup>10</sup>

As sequências discursivas 14 e 15 nos permitem alguns interessantes gestos interpretativos que, como veremos, são complementares. Primeiramente, na SD14 chama-nos

---

<sup>10</sup> Grifos nossos.



a atenção o modo como são orientados os conteúdos curriculares corroborarem à formação dos alunos, ao invés de serem o foco principal de suas atividades na escola. Isso quer dizer, portanto, que as matérias normalmente tratadas em sala de aula devem ser o meio pelo qual os alunos se utilizarão para se desenvolverem e não o contrário. Na mesma sequência, temos em: *aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um processo interativo* (grifo nosso), a presença da valorização da integração na aprendizagem dos sujeitos. Esse efeito de sentido se dá por meio da compreensão de que interagir é trocar conhecimentos, de maneira a essa troca só ser possível a partir da existência de um outro sujeito-social. Na primeira parte desse recorte, temos ainda um efeito que evoca o desenvolvimento da autoria dos alunos, num processo em que os jovens parem de unicamente reproduzir outros dizeres, passando também a produzir textos com efeitos de originalidade e autenticidade, pois isso coloca os sujeitos em posições-autor (Fernandes; Santos, 2019).

A presença desse *outro*, inclusive, é ratificada na SD15, que discorre sobre a busca por dinâmicas que, além de favorecerem o crescimento individual de cada sujeito, ajudem, principalmente, no trabalho coletivo, sugerindo a identificação com uma FD humanista, se afastando do discurso apresentado na ditadura militar. É, portanto, interessante notar o modo como os PCN se fundamentam procurando uma construção coletiva do sujeito de modo a recuperar, pelo pré-construído e pela memória discursiva, o imaginário social do cidadão brasileiro, presente na Constituição Federal de 1988 e nos princípios básicos da Lei de Diretrizes e bases, de dois anos antes.

Na SD14, chamamos a atenção para a aparição da palavra *professor* complementada por *se veja como sujeito de conhecimento*, uma vez que isso nos remete a uma memória em que o professor foi desvalorizado e colocado numa posição de quem só repetia dizeres, como no Discurso Pedagógico Escolar (DPE) autoritário (ORLANDI, 1983). Assim, para o documento, após a reabertura democrática uma busca pela polissemia (ibidem) de sentidos, buscando discursos que venham a produzir esses efeitos de inovação.

Além do mais, é interessante notarmos a escolha do posicionamento lexical de: *níveis de interlocução mais complexos e diferenciados* ao lado de *integrado num trabalho de equipe*, fazendo alusão à relevância do porquê se atuar coletivamente e não individualmente. Esse sentido é produzido por meio daquilo que não está dito, indicando o trabalho individual e pouco dinâmico, como acontecia antes, ajudar pouco no desenvolvimento de tais competências.

Sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais, examinaremos a seguir uma ocorrência que foca justamente nessa parte:

**SD16:** *Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As idéias “equivocadas”, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos.<sup>11</sup>*

Examinando o recorte acima, se percebe que a abordagem sobre o desenvolvimento dos sujeitos nos PCN produz alguns efeitos bastante peculiares. Notemos, primeiramente, que nesse recorte, *sujeito* aproxima-se daquilo que o restante do texto trata como “cidadão”. Isto é, de um indivíduo pensante que é construído, dentre outras coisas, pela prática social com o outro. Nesse mesmo recorte, se assume um discurso de que errar faz parte dos processos de desenvolvimento dos sujeitos e que isso, ao contrário do que ocorria durante a ditadura militar, não deveria ser entendido única e exclusivamente como uma falha, mas, sim, como parte dos processos cognitivos dos cidadãos.

Nesta mesma sequência tem-se um efeito de encorajamento provocado pela normalização que o ato de equivocar-se passa a ter. Ou seja, os sujeitos devem começar a acreditar naquilo que estão construindo. Essa realização acentua-se ao retomarmos a SD15 que em: *segurança em relação às suas próprias capacidades*, é reiterada a importância dos cidadãos acreditarem em si mesmos e nas suas escolhas.

Essas distinções sobre “o que é errar” se fazem de igual maneira observáveis no nível do discurso. Na SD16, o termo *erro* só é utilizado no final do recorte, sendo antecedido por *incoerente e equivocada*, deslocando a alcunha de que errar é algo estritamente negativo. Isso remete a um dos discursos fundamentais da Declaração dos Direitos Humanos, que é comumente parafraseado pela afirmativa de que “errar é humano”, tornando visível a FD humanista a qual se filia o discurso presente nos PCN.

Pautando-se justamente nos princípios desse cidadão que não somente é afetado por seus equívocos, sendo, igualmente, construído por eles, no tópico seguinte, buscamos analisar a construção dos sujeitos-cidadãos, bem como a importância da escola nesse processo.

### **3.3 A construção de sujeitos-cidadãos e a participação da escola no modelo de ensino do século XXI**

A palavra *sujeito* foi frequentemente utilizada na construção do *corpus* de análise dos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998). Por causa disso, é preciso destacar que ela comumente refere-se a uma noção ampla do que é um cidadão, como vimos no início do

---

<sup>11</sup> Grifos nossos.

tópico anterior. No entanto, nos recortes dos PCN que seguiremos veremos qual o envolvimento do ambiente escolar neste processo de cidadania, bem como que tipo de aluno os ambientes escolares se propunham a formar até então.

***SD17: O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.***

***SD18: A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.***<sup>12</sup>

Dentre os gestos interpretativos possíveis para a SD17, um dos que mais nos chama a atenção é o que liga as experiências dos alunos dentro da sala de aula às suas vivências exteriores a ela, pois isso permite que percebamos a tentativa de diálogo entre os parâmetros e as necessidades sociais da população, assim como acontece na Lei de Diretrizes e Bases de dois anos antes.

Assim, por exemplo, ao discursivizar que a escola deve buscar garantias essenciais para o desenvolvimento da formação de cidadãos críticos e participativos, numa mesma sentença em que comenta sobre o ensino de qualidade demandado na época, deixa explícito qual o tipo de educação considerada como de qualidade por aqueles que participaram – direta ou indiretamente – da escrita do documento. De tal maneira, ao enfatizar que ensino deveria levar em conta os interesses e as motivações dos alunos, se produz um efeito, por meio de implícitos, que dá a entender que tais especificidades não eram levadas em conta no planejamento escolar, até então.

Destacamos a recorrência do uso da palavra *dignidade* tanto na SD17, quanto na SD18, ao lado de *competência*. A utilização de tal expressão nos permite retomarmos dois sentidos cristalizados em nossa história: o primeiro, diz respeito ao comprometimento contra as violações que ameaçam os direitos básicos do ser-humano, como está exposto na Constituição Federal (1988) e até mesmo na Declaração dos Direitos Humanos; enquanto, o segundo se relaciona à falta de direitos durante a Ditadura do país. Ou seja, a partir da criação dos PCN, as escolas, funcionando como Aparelhos Ideológicos do Estado, passam a ajudar na construção da sociedade democrática descrita na CF.

---

<sup>12</sup> Grifos nossos.

Ainda na SD18, o modo como é indicado que os professores tratem das questões sociais contextualizadas de acordo com os seus respectivos momentos históricos, busca fazer com que não ocorra o esquecimento de fatos ocorridos no passado, tornando visível que somente um ensino que valoriza e conhece sua história pode ter um caráter realmente transformador, seja da sociedade no sentido amplo ou da vida dos estudantes em um sentido restrito.

O discurso que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais assume, ainda, no decorrer de seu desenvolvimento, diretrizes as quais atentam para a participação ativa dos jovens em suas comunidades, como indicam as SDs que seguem.

***SD19:*** [...] as propostas, de forma geral, apontam como grandes ***diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, e que o ensino deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes.***

***SD20:*** A conquista dos objetivos propostos para o ensino [...] depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um ***cidadão autônomo e participativo.***<sup>13</sup>

Na análise das últimas SDs deste tópico, pontuaremos alguns gestos interpretativos desenvolvidos por meio dos sentidos expressos a partir da noção do que é ser um cidadão autônomo e participativo na sociedade, tendo em vista a conjuntura social do momento.

Começamos, de tal maneira, pela SD19 que coloca os Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto uma *grande* diretriz rumo a uma perspectiva democrática e participativa dos cidadãos brasileiros, afastando-se daquilo que os discursos durante a Ditadura pregavam, pouco mais de dez anos antes. Esse movimento “pró-voz” contraporía o modo retrógrado de se fazer educação em vigor até então, uma vez que significaria um avanço para as escolas brasileiras. A escolha pelo uso de: *perspectiva democrática*, no interior do primeiro segmento do recorte, ratifica essa reação contrária aos ainda vívidos tempos militares. Não só isso, nos permitem buscar tornar visível que, se por um lado existia uma perspectiva democrática, por outro, não. Afinal, o campo político e ideológico é composto por forças antagônicas (INDURSKY, 1997).

Nesta perspectiva, o uso do termo *autônomo* na SD19 e na SD20, possibilita uma interpretação a qual atenta para a noção de que a liberdade, tanto de pensamento, quanto de discurso, é fundamental para o desenvolvimento da educação. Além do mais, recortes como os da SD20, que afirmam objetivar o ensino de práticas as quais tenham como intuito a formação de um *cidadão autônomo e participativo*, proporcionam duas interpretações: a primeira, que remete a uma memória discursiva da época de ditadura militar, onde ser

---

<sup>13</sup> Grifos nossos.

participativo e autônomo significaria estar reagindo à censura do regime ditatorial; e a segunda, indica que a construção de um cidadão relaciona-se à competência de fazê-lo ativo na sociedade por meio de sua capacidade de reflexão sobre as mais diversas temáticas transversais que o envolve, aproximando-se, assim, daquele que seria o cidadão proposto pela Constituição Federal (1988) e os sujeitos-cidadãos presentes nos PCN.

Dessa forma, findamos esse capítulo e abaixo apresentamos as considerações iniciais sobre a Base Nacional Comum Curricular, que é publicada quase vinte depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo oriunda do artigo 210 da Constituição Federal Brasileira (1988).

#### **4. OS HIATOS E A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)**

*Eu não posso votar contra porque sou a favor de uma Base, mas eu ter me absterido é como se eu estivesse votado contra.*

Chico Soares, conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciou-se a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que por meio de seu Art. 210, tratava de estabelecer a necessidade de serem fixados conteúdos básicos os quais deveriam ser trabalhados nas escolas brasileiras, a fim de que se tentasse garantir uma formação basilar a qual respeitasse os mais diversos valores culturais do país. No entanto, apesar de sua primeira aparição na década de oitenta, é somente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 que o tema volta a estar em voga, uma vez que o Art. 26 do documento regulamentou a criação de uma base nacional comum que contemplasse os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio.

Ao contrário do que se poderia supor, entretanto, mais uma vez a elaboração deste documento ficou estagnada, por duas décadas, sendo trazida novamente para o debate somente em meados de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei 13005/2014, que garantiu:

2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Então, a partir desta aprovação, finalmente o Ministério da Educação (MEC), começou a elaborar a BNCC, em 2015, aprovando seu texto original para o ensino médio no ano de 2018<sup>14</sup>. Dentre as três versões da Base Nacional Comum Curricular (2018) que tramitaram pelo Congresso Brasileiro, a primeira, contou com uma enorme consulta pública, que foi desde a sociedade civil até entidades científicas em suas contribuições, como garantem Corrêa e Morgado (2018). A segunda, por sua vez, foi sistematizada por professores da Universidade de Brasília (UnB) junto a docentes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que trataram de realizar pelo Brasil seminários com especialistas na área e com a população, no geral; e, por fim, em sua terceira versão, aprovada, ela se deu por meio de um processo colaborativo, que baseado na segunda versão do documento, alterou alguns pontos-chaves de sua escrita, inserindo competências globais e modificando os seus principais objetivos educacionais.

Portanto, a partir das informações apresentadas, destacamos a elaboração da BNCC (2018) ter se dado em dois momentos históricos distintos do país, diferentemente, do que ocorrera nos demais documentos por nós analisados. De tal maneira, o seu desenvolvimento se dá inicialmente após a LDB (1996) designar a necessidade de sua existência e, depois, através da produção escrita do documento, ocorrida somente anos depois.

Assim, se já nos aprofundamos durante os tópicos anteriores no contexto inicial, da definição da necessidade de se ter uma base nacional para guiar a educação brasileira, na próxima seção nos deteremos nas condições de produção da escrita do documento, ocorrida na metade final da segunda década dos anos dois mil.

#### **4.1 A ameaça da tendência conservadora e as condições de produção da BNCC (2018)**

Como destacamos no tópico anterior, a Base Nacional Comum Curricular (2018) só começa a ter seu texto desenvolvido, de fato, após a aprovação do PNE do Brasil em 2014. Assim, observamos a conjuntura política do país à sua época é importante para entendermos quais as condições de produção da escritura desse documento. Atentemos, então, para o fato de que se a ideia inicial de se construir uma base comum é oriunda da fase de reabertura democrática, sendo influenciada por FDs progressistas, sua execução se desenrola em outro momento sócio-histórico, no qual as ações políticas defendidas por estes grupos demonstravam-se desgastadas perante a população.

Segundo estudiosos da área, esse desgaste se deveu a uma somatória de fatores, incluindo desde os mais de quatorze anos do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência

---

<sup>14</sup> A BNCC para o ensino fundamental foi aprovada e homologada no final de 2017.

do país, as investigações sobre crimes de corrupção, a uma mídia contrária às políticas mais progressistas e também em decorrência da ascensão da extrema direita a nível mundial.

Em decorrência disso, é interessante ponderarmos que, a partir de 2015, quando o Ministério da Educação começou a elaboração desse documento jurídico, a então presidenta, filiada ao PT, Dilma Rousseff, estava prestes a passar por um discutível processo de *impeachment*, iniciado em dezembro daquele ano e estendido até meados de 2016 quando o seu vice, emedebista, Michel Temer, assumiu o seu cargo, acabando por apropriar-se da presidência da República.

Ainda assim, mesmo com o tenso processo político vivido pelo país, a BNCC (2018) continuou a ser desenvolvida. Todavia, com o passar do tempo e a ascensão de Michel Temer à presidência do Brasil, não só os Ministros nomeados pela petista mudaram, também a política ideológica e educacional sofreu com uma grande ruptura, com o que já havia sido desenvolvido e pensado até então. Além disso, novos acordos e concessões foram firmados, começando a mudar os rumos e o norte da educação brasileira, como veremos nos recortes presentes no próximo tópico:

#### **4.2 A consonância da Base Nacional Comum Curricular (2018) com os documentos oficiais anteriores**

Apesar de ser elaborada num momento quando discursos conservadores ganhavam repercussão em meio à sociedade brasileira, em alguns poucos pontos, a Base ainda dialoga com os preceitos educativos presentes nos documentos anteriores. A sequência discursiva abaixo aponta tais consonâncias:

***SD21: Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.***<sup>15</sup>

A partir da SD21, podemos vislumbrar os compromissos adotados pela Base Nacional Comum Curricular (2018) no corpo de seu texto. Observemos os efeitos de sentido que *integral*, *complexibilidade* e *desenvolvimento* produzem ao estarem se relacionando com termos, como: *educação*, *formação* e *não linearidade*, indicando, este documento pensar em uma educação completa e contínua do cidadão, aproximando-se dos sentidos produzidos pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e os PCN (1998).

---

<sup>15</sup> Grifos nossos.

Na parte final da SD, chama a atenção o efeito produzido pela aparição de *rompendo com visões reducionistas*, uma vez que isso nos permite interpretar que algumas das perspectivas de ensino anteriores a essa da BNCC (2018) privilegiavam uma educação fragmentada, não conseguindo aliar aquilo presente no âmbito intelectual com o que era afetivo.

A recorrente utilização da palavra diversidade nas sequências discursivas seguintes indicam ainda o perfil “agregador” assumido pelo documento. Afinal, o “diverso”, nesse sentido, remete ao diferente, seja no campo do pensamento, do sujeito ou da própria cultura, como é indicado no domínio discursivo analisado a seguir:

**SD22:** *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*

**SD23:** *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*

A SD22 nos permite alguns interessantes gestos de interpretação a partir da utilização de *diversidade*. O primeiro deles refere-se à diversidade de pensamento, essencial para a cidadania do sujeito, indicando que a sua valorização contribui para a reflexão sobre o seu si e o mundo a sua volta. Essa SD remete-se aos saberes diversos das experiências de trabalho, como se quanto mais conhecimento um sujeito adquirir, mais bem-sucedido profissionalmente ele será. Enquanto, se a “diversidade” na primeira sequência remete ao cognitivo, na segunda, na SD23, passa a direcionar-se às competências no âmbito individual e social. Ou seja, são próprias dos sujeitos e dos grupos aos quais eles normalmente pertencem. Esse gesto é ratificado quando percebemos *respeito ao outro e aos direitos humanos* assumir um papel importante nesse discurso, antecedendo o trecho sobre valorizar aquilo que é diverso.

A BNCC (2018) entende os estudantes enquanto sujeitos dotados de história e constituídos por processos coletivos e sociais. Isso se torna visível no recorte abaixo:

**SD24:** *A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.*

**SD25:** *As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo*



*mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.*<sup>16</sup>

A menção a *sujeito* na SD24 desencadeia o efeito de sentido de cidadania, haja vista a colocação da escola enquanto um espaço propício ao desenvolvimento da conscientização dos estudantes. É, portanto, aludida a figura de um sujeito, histórico, que se constitui por meio das relações sociais as quais vive, sendo o ambiente escolar um dos espaços mais propícios à manutenção dessas relações entre os alunos. Dessa maneira, o modo como um indivíduo é interpelado em sujeito relaciona-se com a interação dele com outros sujeitos. Os colégios, assim, auxiliam nesse processo, funcionando como um Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1992) o qual tende a operar a partir de ações que incluem, excluem, selecionam e, por fim, direcionam a formação pensada para esses sujeitos.

Na SD25, a expressão *sujeitos sociais* assume sentidos semelhantes aos presentes no discurso anterior sobre ser um sujeito-cidadão constituído através do outro.

***SD26:*** [...] *constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.*

Aqui somos apresentados talvez a um dos mais curiosos gestos interpretativos dessa seção. Como é possível notarmos, temos primeiro um efeito que retoma a temática da valorização da individualidade do sujeito, através da memória discursiva do “direito à liberdade individual”, presente na Constituição Brasileira (1988). Não só isso, o texto deixa explícito o que considera um sujeito social, o significando enquanto um *cidadão ativo, democrático e solidário* para com o outro, como indica o art. 5º da Constituição Federal (1988). Além disso, pela primeira vez em nossa análise é apresentada uma relação mútua entre a sociedade que auxilia na constituição do sujeito e o sujeito que passa a assumir uma posição ativa na construção da sociedade na qual habita. Isto é, ele não é encarado somente enquanto um produto de sua comunidade, mas é também um agente ativo capaz de transformá-la.

No tópico seguinte, apresentamos, por fim, a última sequência discursiva dessa sessão, na qual buscamos tornar visíveis os fins para os quais a BNCC (2018) trabalha a educação, bem como a influência neoliberal que formações discursivas capitalistas passam a ter sobre ela.

---

<sup>16</sup> Grifos nossos.

### 4.3 A BNCC (2018) e a ideologia neoliberal

Apresentamos a última SD desse capítulo, de modo a tentar tornar visível a influência de iniciativas internacionais e neoliberais sobre a BNCC (2018).

***SD27:** No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em **competências** é verificada em grande parte das **reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países** desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas **avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês)**, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).<sup>17</sup>*

O recorte acima apresenta uma mudança significativa no que diz respeito à elaboração dos currículos escolares brasileiros, pois, a partir deste documento, passa-se a pensar em *competências* de ensino, direcionadas aos princípios de expectativa de aprendizagem. Ou seja, o Estado começa a especificar aquilo que os alunos têm de aprender<sup>18</sup>.

Esse modelo de competências influencia na maneira como os conteúdos serão formulados e dispostos pelos professores aos seus alunos, de modo a priorizar uma avaliação sistêmica dos conteúdos estudados. Isso joga com um sentido que fragmenta, delimita e indica os assuntos os quais podem e devem ser trabalhados no ambiente escolar. Assim, excluindo os demais debates que não parecem ser do “interesse” de serem abordados nos colégios brasileiros, quando estes são considerados “polêmicos”, como, por exemplo, as temáticas de gênero e sexualidade que sequer são citadas dentro do seu texto<sup>19</sup>. De tal maneira, esse apagamento endossa o discurso presente em diferentes formações discursivas conservadoras, contrapondo às FDs humanistas, norteadoras dos rumos educacionais até então.

Além disso, ao serem materializadas discursivamente práticas globalistas, cria-se um efeito de legitimação o qual tenta validar essas mudanças por meio de um discurso colonialista, que afirma os países subdesenvolvidos terem de copiar as atitudes tomadas pelas nações estrangeiras desenvolvidas. Não obstante, a BNCC (2018) procura se utilizar referenciais internacionais como exemplo de qualidade e, ao fazer parceria com elas, torna visível a aproximação do discurso neoliberal com o sistema educacional brasileiro.

<sup>17</sup> Grifos nossos.

<sup>18</sup> Apesar da obrigatoriedade do desenvolvimento de certas competências em sala de aula, nos parece lícito afirmar que muitas vezes, na prática, elas não são trabalhadas.

<sup>19</sup> Acreditamos esse discurso ter sido influenciado por projetos declaradamente filiados a FDs conservadoras, como o “Escola Sem Partido”.

Para Laval (2019, p.13), isso somado ao modo como empresas estrangeiras têm influenciado na educação de nosso país, permite dizermos “que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do ‘capitalismo escolar e universitário’, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino”. Afinal, essa prática acaba por tornar a educação consonante aos interesses capitalistas e neoliberais, modificando os objetivos anteriormente previstos para o ensino.

É interessante ainda salientarmos que, nesse mesmo contexto, surge a Reforma do Ensino Médio (2016) que, a partir de Medida Provisória, apresenta um discurso tecnicista, estreitando os laços entre as práticas neoliberais e o sistema de ensino brasileiro.

Assim, como mostraremos no capítulo seguinte, essa formação técnica, se extrapolada, tende se tornar um discurso pedagógico escolar (DPE) autoritário, tal qual o proposto pelas escolas cívico-militares.

## 5. O BOLSONARISMO E O EFEITO DE MUDANÇA

*Tem que mudar isso aí!*

Jair M. Bolsonaro, durante sua campanha.

No ano de 2018, o político e ex-capitão, brasileiro Jair Messias Bolsonaro (JMB) foi eleito presidente do Brasil por produzir o efeito de ser um sujeito defensor da moral conservadora e da “família tradicional brasileira”. Inicialmente, escolheu para ocupar a pasta do Ministério da Educação o teólogo e professor, Ricardo Vélez, o substituindo pouco tempo depois pelo economista, Abraham Weintraub.

A escolha por nomes declaradamente identificados com os discursos de JMB, deu-se a partir da necessidade do governo conseguir alinhar os preceitos educacionais básicos do país às suas ideologias conservadoras e neoliberais.

A ruptura com o discurso sobre educação durante os governos anteriores, tornou-se indispensável, uma vez que, defendendo mudanças profundas no âmago da sociedade brasileira, fora resultado de toda uma campanha ocorrida no período eleitoral. Temos como exemplo, na epígrafe dessa seção, uma materialidade bastante recorrente nos enunciados públicos de JMB. Ao discursivizar que *Tem que mudar isso aí!*, o, na época, pesselista, ataca diretamente às políticas sociais adotadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nos anos em que ele esteve governando o país. Isso provoca um *efeito de mudança* que, ao recortar uma formulação presente no interdiscurso, atualiza-a e a ressignifica, distanciando-se do discurso de mudança dos anos oitenta. Assim, esse “mudar” passa a produzir um sentido de ruptura com as políticas sociais e com os métodos de ensino os quais privilegiavam o

desenvolvimento da cidadania dos alunos, passando a dar enfoque numa formação técnica e voltada para o mercado de trabalho.

Nessa conjuntura política polarizada surge, em 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, funcionando como um aparelho o qual busca a militarização dos ambientes educacionais e também a tecnicidade das qualificações dos alunos da rede pública de ensino.

### 5.1 As escolas cívico-militares

O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, segundo garante no decorrer de seu texto, objetiva melhorar a qualidade da educação básica brasileira, tanto no ensino fundamental, quanto no nível médio. O projeto, que é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa, busca ações conjuntas nos âmbitos didático-pedagógicos e administrativos, para organizá-los através do corpo docente das escolas e com o apoio dos militares da reserva, que passam a ajudar na gestão escolar-educacional dessas instituições.

Um dos fatores que chamam a atenção quando buscamos observar o funcionamento das escolas cívico-militares, dentre as já atuantes, relaciona-se à colocação da disciplina militar como princípio base de sua organização. Desse modo, busca-se a padronização discente, dos uniformes aos cortes de cabelo, bem como a organização de filas antes do início das aulas e a obrigatoriedade de se bater continência para a autoridade militar presente no local.

Essa noção de hierarquia militar, estabelecida nesse tipo de escola, contrapõe os fundamentos democráticos naturais os quais normalmente regulam as relações nos ambientes educacionais, contradizendo, portanto, preceitos básicos da democracia que prezam pela igualdade política dos cidadãos, negando a existência de sujeitos considerados “superiores” uns aos outros.

Nas sequências discursivas seguintes, a partir de suas relações com o meio militar, buscamos analisar os objetivos desses tipos de agremiações, presentes em seu tópico de disposições gerais.

***SD28: § 1º A gestão na área educacional será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.***

***SD29: V – [...] promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula;***

***SD30: VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos;***

***SD31: VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão;***<sup>20</sup>

As SD28 e SD29 destacam a importância de serem desenvolvidas ações as quais corroborem para o exercício da cidadania dos sujeitos, dando a entender que o padrão cívico-militar, tal qual os demais documentos analisados neste trabalho, buscará formar sujeitos-cidadãos. No entanto, as SD30 e SD31 dão outra direção ao seu sentido, uma vez que relacionam a formação da cidadania com a formação cívica, indicando que o efeito humanista da palavra cidadão começa a perder espaço nas escolas brasileiras<sup>21</sup>. As duas últimas SDs tornam visível o destaque dado para a formação de sujeitos aptos às práticas cívicas. Neste sentido, atenta-se que “cívico” relaciona-se aquilo presente no âmbito patriótico, diferindo-se, portanto, do projeto de cidadania vislumbrado nos documentos oficiais anteriores.

Essa diferença mostra o modo como a apropriação de formulações presentes em outros discursos, como acontece nos demais documentos por nós analisados, produzem efeitos de sentido diversos, de acordo com as formações discursivas que os constituem. Por assim dizer, a concepção de formação cidadã para o atual governo significa um ato patriótico e disciplinatório; enquanto, para os sujeitos os quais ajudaram na elaboração das demais leis, um ato social, atuante e de conscientização. Esse sentido ambíguo é sensível às relações antagônicas que constituem o político, como garante Pêcheux (1990, p. 11):

essa barreira, invisível, não separa dois “mundos”; ela atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e de outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua não têm o mesmo “sentido”.

Também nos chama a atenção a forma como, através de não-ditos, dá-se a entender que o desenvolvimento de “bons comportamentos” por parte dos alunos, desenvolve-se, somente, por meio do contato disciplinatório propiciado pelos valores dos costumes militares. Ainda, em nosso entendimento, a determinação da disciplina militar defronta os preceitos básicos da política e da cidadania definidos na Constituição Federal brasileira, bem como buscaremos demonstrar através das análises das SD32 e SD33. Vejamos:

***SD32: II - utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares;***

---

<sup>20</sup> Grifos nossos.

<sup>21</sup> Referimo-nos por “efeito humanista” nas escolas aquilo que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) preveem em seus textos, ainda que na prática isso normalmente não aconteça.

**SD33: VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares.**<sup>22</sup>

Como se pode perceber, as SD32 e SD33 indicam que o projeto, ao ser determinado discursivamente por *utilização* (SD32) e *adoção* (SD33), irá transpor o modelo tradicional de ensino público comumente ofertado pelas escolas brasileiras, dando lugar à imagem de um ambiente que tem sua organização predefinida pelas normas do militarismo. Esse tipo de modelo, como já vimos, divide as responsabilidades das questões administrativas, patrimoniais e disciplinares, para os militares; cedendo para o corpo docente a administração da área pedagógica e de ensino.

A referida divisão, além de ser bastante tênue, ameaça diminuir a autonomia dos professores. Não só isso, permite gestos interpretativos os quais podem sugerir não ser o intuito desse tipo de escola o melhoramento estrutural e do ensino dos locais os quais a adotam, mas que, sim, elas foram criadas para cercear a liberdade de cátedra dos alunos, bem como às atribuições de sala de aula que são historicamente dos docentes.

Esse tipo de interpretação torna-se possível a partir do momento em que esse modelo tem como uma de suas condições básicas a obediência hierárquica, obrigando os alunos a seguirem as regras estipuladas. A não capacidade – ou até mesmo o interesse – de que os discentes passem por um processo de reflexão a fim de adquirirem responsabilidade e disciplina por vontade própria, os induz à reprodução de ações, gestos e dizeres. Ou seja, os jogam num mundo somente de paráfrases (ORLANDI, 1986), lhes tomando a capacidade de autoria.

Além disso, são apagadas do corpo do decreto palavras como “liberdade” e “diversidade”, dando lugar a concepções de organização e padronização. Decorre disso o aparecimento de uma formação discursiva preconceituosa, a qual os sujeitos por de trás da formulação do documento parecem se identificar.

É interessante notarmos, ainda, que, se nos anos noventa existia uma preocupação acerca de métodos os quais conseguissem levar o ensino e a educação para todos os cidadãos, na atualidade, essa tendência perde força e se volta somente aos chamados “cidadãos de bem”, seguidores de ideologias conservadoras.

Por fim, voltamos a questionar as abordagens que essas instituições militares tentam seguir para controlar as relações sociais por meio de imposições hierárquicas, de disciplina e obediência. Afinal, se uma sociedade democrática obriga seus sujeitos a se organizem dessa

---

<sup>22</sup> Grifos nossos.

maneira, talvez ela seja tudo, menos, de fato, uma sociedade que segue uma democracia participativa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um pressuposto teórico em que a história, bem como o discurso jamais será cristalizada em si mesma, nos parece lícito afirmar que este trabalho não se finda aqui, visto que os acontecimentos históricos estão ocorrendo a todo instante. Ainda assim, destacamos, nesse momento, algumas reflexões proporcionadas por nossa pesquisa sobre a produção de sentido da palavra “cidadão”, no Brasil.

No que tange à teoria do discurso, destacamos ela ter sido fundamental para compreendermos a maneira como os “efeitos de sentido” (PÊCHEUX, [1975]/2009) entre os interlocutores se desenvolvem na prática discursiva, afastando a linguagem de uma rasa definição a qual a entende somente enquanto um veículo para a transmissão de informações. Perceber, também, como a identificação dos sujeitos às formações discursivas (FD) é preponderante para a atualização e a retomada de dizeres possibilitou com que entrássemos nos meandros das articulações discursivas antagônicas do campo político que, tensionadas, lutam para regular e desregular os já-ditos.

Dessa forma, pudemos notar por meio da análise de nossas materialidades, como a produção de sentido da palavra “cidadão” no Brasil é instável e desloca-se de acordo com a condição de produção a qual se desenvolve. Desse modo, num contexto logo após o final da ditadura militar, o discurso acerca dos “cidadãos brasileiros”, na Constituição Federal (1988), aparece como resposta às amarras repressoras do período, assumindo um caráter de defesa das liberdades individuais e dos direitos sociais dos sujeitos.

Esse mesmo contexto histórico do Brasil ainda determinou a elaboração de outros dois documentos, primeiro, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e, depois, os Parâmetros Comuns Curriculares (1998). Em ambos os casos, eles surgiram com o intuito de desenvolver as noções de cidadania no povo, por meio da escola, desde a educação básica. Neste sentido, a cidadania se relaciona com os princípios de uma formação escolar cidadã preocupada com a construção de um sujeito reflexivo, autônomo, consciente e com preocupações sociais.

O rompimento com essa formação discursiva começa a ocorrer em outro momento, quando discursos vindos de FDs que se opunham ao desgastado governo da petista, Dilma Rousseff, passam a funcionar transversalmente, deslocando e ressignificando o discurso humanista que influenciou na elaboração dos principais documentos do país durante o final do século passado. Desse modo, o discurso neoliberal começa a afetar os rumos pensados para a

educação brasileira, de maneira a um desenvolvimento técnico e pautado na preparação do jovem para o mercado de trabalho, começar a desenvolver-se nas escolas do Brasil, principalmente, após a Reforma do Ensino Médio (2016) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Então, com a ascensão do conservadorismo no mundo, junto da eleição de Jair M. Bolsonaro, político de extrema-direita, como presidente do Brasil, criou-se o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, que com discursos filiados a FDs conservadoras, limitou a autonomia dos alunos, em prol da ordem e da disciplina. Através desse deslizamento de sentidos, notamos que, se anteriormente o discurso sobre os cidadãos brasileiros se ligava ao social, agora ele passa a relacionar-se com o que está dentro de uma FD moral e patriótica.

Com isso, apontamos, a partir de nosso estudo, que se após a reabertura democrática buscou-se o desenvolvimento de cidadãos conscientes, sociais e participativos em nossa sociedade, nos últimos anos essa concepção, por nós intitulada aqui de humanista, ficou em segundo plano, fazendo com que os discursos sobre os cidadãos apresentados, principalmente após a eleição de Jair Bolsonaro, retomem uma memória discursiva militar e voltem a se aproximar dos existentes durante a Ditadura brasileira. Dessa forma, podemos afirmar que se a CF (1998), a LDB (1996) e os PCN (1998) sofrem uma grande influência do discurso humanista, esse efeito é reduzido drasticamente na elaboração da BNCC (2018) e, por fim, desaparece no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019), que tem seu discurso muito próximo do produzido durante a Ditadura Militar Brasileira, indicando, assim, uma certa circularidade na produção do sentido das noções de “cidadão” e “cidadania” em nossa sociedade.

Portanto, ao darmos por finalizado esse percurso, esperamos ter contribuído para o debate acerca de qual cidadão se tem como intuito formar em nossa sociedade, bem como ansiamos ter ajudado no desvelamento do modo como sorrateiramente o discurso neoliberal instaura-se pouco a pouco em nossas escolas, as afastando de suas funções: as de serem um ambiente social, receptivo à diversidade e agregador de vozes outras.



## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. (1983). **Memória e produção do sentido**. In: ACHARD, Pierre et al. (orgs). *Papel da memória*. São Paulo: Pontes, 1999, p.11-21.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ARELARO, R. G. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos; Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BRASIL. **A gênese do texto da Constituição de 1988**. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília. MEC, 2019.
- BUENO, E. **Os anos de chumbo**. In: *Brasil: uma História: cinco séculos de um país em construção*. Rio de Janeiro: Leya, 2012, p. 402-417.
- FERNANDES, C. **O imaginário de Veja sobre "os Lulas presidenciáveis"**. Porto Alegre, 2008.
- FERNANDES, C.; SANTOS, M. R. A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico escolar polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor. **Revista Scripta**, v. 23 n. 48, p. 165-178. Minas Gerais, 2019.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. (crítica ao neoliberalismo na educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.
- INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. 1 ed. Editora Boitempo, 2019.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1983.
- ORLANDI, E. P. **Segmentar ou Recortar**. In: *Série Estudos 10*. Uberaba: FIU, 1984.

ORLANDI, E. P. **A análise do discurso**: Algumas observações. Delta, v.2, n.1, p.105- 26, 1986.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas. Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formação e circulação do sentido. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. (1969). **Por uma análise automática do discurso**. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. (1983). **O papel da memória**. In: ACHARD, Pierre et al. (orgs) *Papel da memória*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). **Por uma análise automática do discurso**; atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

VALLE, M. R.. 1968 – **O Diálogo é a Violência**: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.