



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 1, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 1 - EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. LEIS DA EDUCAÇÃO.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.01.28>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **08/08/2020**

ANALISANDO O DISCURSO DO "APRENDER A APRENDER" NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; ANALYZING THE "LEARN TO LEARN" DISCOURSE IN THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE ANALYSER LE DISCOURS; APPRENDRE À APPRENDRE» DANS LA BASE PÉDAGOGIQUE NATIONALE COMMUNE

JACYELLE KARINNE BENTO

<https://orcid.org/0000-0002-9673-6551>

MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA CAVALCANTE

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o discurso do “aprender a aprender” materializado em sequências discursivas retiradas do documento que trata da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, iremos recorrer ao referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa, filiada a Michel Pêcheux, segundo o qual o discurso é entendido como prática social, lugar de materialização da ideologia. Para alcançar nosso objetivo investigamos as condições de produção desse discurso, discutindo as suas raízes na Escola Nova do início do século XX e como ele foi ressignificado no contexto neoliberal dos anos 90. Concluimos, por meio da análise, que este discurso se utiliza da educação para reforçar a adaptação às demandas impostas do sistema capitalista para formação de trabalhadores aptos ao mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Aprender a aprender. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT: This article aims to analyze the discourse of "learning to learn" that is materialized in discursive sequence taken from the Common National Curricular Base. To do so, we will use the theoretical and methodological framework of the French Discourse Analysis, affiliated with Michel Pêcheux, according to which the discourse is understood as a social practice, a place of materialization of ideology. To reach our goal, we investigated the conditions of production of this discourse, discussing its roots in the New School at the beginning of the 20th century and how it was reframed in the neoliberal context of the 90s. We conclude through the analysis that this discourse uses education to reinforce the adaptation to the demands imposed by the capitalist system for the training of workers able to the Market.

KEYWORDS: Discourse. Learn to learn. Common National Curricular Base.

RESUMÉ: Cet article vise à analyser le discours «apprendre à apprendre» qui se matérialise dans des séquences discursives tirées de la Base Curriculaire Commune Nationale. Pour ce faire, nous utiliserons le cadre théorique et méthodologique de l'analyse du discours français, affilié à Michel Pêcheux, selon lequel le discours est compris comme une pratique sociale, un lieu de matérialisation de l'idéologie. Pour atteindre notre objectif, nous nous sommes penchés sur les conditions de production de ce discours, discutant de ses racines dans la Nouvelle École au début du XXe siècle et de la manière dont il a été recadré dans le contexte néolibéral des années 90. Nous concluons par l'analyse que ce discours utilise l'éducation pour renforcer l'adaptation aux exigences imposées par le système capitaliste pour la formation d'ouvriers aptes au marché.

MOTS-CLÉS: Discours. Apprendre à apprendre. Base du curriculum national commun.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o discurso do “aprender a aprender” que está materializado em sequências discursivas retiradas do documento que trata da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é apresentada como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). O documento tem como objetivo, nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, assim como também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas, devendo ser utilizado como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular. Afirma ainda que é o resultado de grandes avanços para a educação, uma vez que a BNCC visa modernizar o currículo, direcionar a educação brasileira para a “formação integral”, para a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, pois determina os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e apropriação durante sua trajetória na educação básica. Essa determinação dos conhecimentos essenciais diminuiria a desigualdade, uma vez que, existindo um currículo único em todo o território nacional, os estudantes teriam acesso aos mesmos conhecimentos. No entanto, apesar de a BNCC ser considerada como documento norteador, partimos do pressuposto de que ela possui diferentes impactos sociais, pois estamos inseridos em uma sociedade capitalista que é dividida por classes e que visa ao lucro acima de tudo e de todos. A BNCC é um produto desta sociedade. Com relação às reformas da educação brasileira, diz Cavalcante (2007, p. 10): “elas se sucedem periodicamente, às vezes como receitas milagrosas, provocando ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação – os educadores –.” Assim, continua a referida autora (idem, p. 9):

[...] no campo da educação, sob a denominação de reformas, abriga-se uma infinidade de iniciativas e programas. Fala-se de reforma, quando se efetua uma mudança de estrutura (de níveis e de ciclos de ensino); quando se incorporam novos conteúdos e novas tecnologias; quando se mudam os procedimentos na organização escolar; quando se introduzem novas metodologias; enfim, quando se pretende acomodar a educação às exigências de mercado. Logo, uma reforma em si, não é sinônimo de progresso; ao contrário, pode representar um retrocesso.

É isso que representa com a BNCC. Mesmo que em um primeiro momento passe a ideia de ser progressista, capaz de conduzir a avanços significativos na educação, ela apresenta reflexos de um contexto nacional marcado por desigualdades econômicas, sociais, educacionais e culturais que, ao longo da história tem produzido reformas no sentido de adequar a educação aos interesses do capital. A temática deste trabalho surgiu, a partir de outros estudos discursivos realizados sobre a BNCC, onde foi possível detectar a presença do discurso do “aprender a aprender”, oriundo da Escola Nova, na década de 30, retomado nas reformas dos anos 90 e reafirmado na atualidade.

Na perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana, todo processo de produção discursiva surge a partir de uma conjuntura histórica, que possibilita sua irrupção. Assim, é necessário considerar as condições de produção do discurso da BNCC. Para isso iremos investigar as condições de produção amplas e estritas de produção desse discurso, que remete ao processo sócio-histórico, buscando compreender suas raízes na Escola Nova, na década de 30 do século XX e de que maneira ele foi ressignificado no contexto neoliberal dos anos 90, influenciando posteriormente a construção da BNCC, na atualidade.

2 Caminho teórico

Como já dito, este artigo será norteado pelo referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada à Michel Pêcheux. Nossa escolha por esse referencial deve-se à pertinência da teoria do Discurso, pois, segundo seus pressupostos, o discurso é práxis humana que se constitui nas relações históricas e sociais, que são materializadas na linguagem. Por isso para compreender os seus sentidos se faz necessário considerar as relações entre a língua, a história e a ideologia. Ao eleger o discurso como objeto de estudo da AD, Pêcheux nos mostra que o discurso é prática social e não se limitar a um estudo puramente linguístico. Segundo Orlandi (2009, p. 15),

[...] a Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. **Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.** [grifo nosso]

Segundo Florêncio (*et. al.*, 2009, p. 25), “todo discurso é produzido socialmente, em um momento histórico”. Ele não nasce a partir do nada, mas sim de um trabalho sobre outros discursos, materializando-se para responder as necessidades colocadas pelas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência. Desse modo, a partir do referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD) foi possível compreender que o discurso do “aprender a aprender” que está materializado na Base Nacional Comum Curricular, não aparece de maneira neutra, uma vez que por trás desse lema existe um processo histórico e ideológico que (re)vela determinados efeitos de sentido. Portanto, para alcançar nosso objetivo, se faz necessário investigar as Condições Amplas e Estritas de Produção do Discurso, que dizem respeito à totalidade do processo sócio-histórico e ideológico que possibilitou seu surgimento. Amaral (1999, p. 18) afirma que:

[...] tratar das condições de produção do discurso (CPD) requer compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciência ou formações ideológicas. A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. **É como discurso que ela tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam.** [grifo nosso]

Nessa perspectiva para compreender os efeitos de sentido de um discurso é necessário, além de investigar as circunstâncias imediatas de sua enunciação se faz necessário também englobar o contexto sócio-histórico no qual esse discurso foi produzido. Segundo Amaral, (2005, p. 35), as Condições de Produção de um Discurso

[...] estão relacionadas à totalidade do processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura, a sociedade e a economia, tudo isso constituindo a substância da história. O que se destaca na noção de condições de produção não é a situação empírica, as circunstâncias imediatas que constituem o ‘contexto’ no qual o discurso

foi produzido; é a representação da situação empírica no imaginário histórico-social, a ‘exterioridade constitutiva do discurso’.

As Condições de Produção do Discurso possuem duas dimensões: amplas que dizem respeito às relações de produção do discurso com sua carga sócio-histórico-ideológica e atuam no processo de constituição de sentidos, trazendo a memória discursiva, buscando aquilo que foi produzido anteriormente pelas instituições; e estritas, que dizem respeito às condições imediatas da enunciação que são importantes para a sua formulação (MELO, 2011). Compreendemos portanto que ao produzir um discurso o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, colocando os seus valores, crenças, o seu modo de ver e viver o mundo.

Nosso *corpus* de análise será constituído de sequências discursivas que materializam o discurso do “aprender a aprender”. Segundo Courtine (2009, p. 54) um *corpus* pode ser definido como:

[...] um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção de um discurso. A constituição de um *corpus discursivo* é, com efeito, uma operação que consiste em realizar, por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado de acordo com um plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.

As sequências discursivas fornecem pistas para identificar as posições que o sujeito ocupa em relação às Formações Ideológicas, entendidas, segundo Florencio *et. al.* (2016, p. 42),

[...] as Formações ideológicas são, pois a expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe. Trata-se de realidades contraditórias, na medida em que, em uma conjuntura dada, as relações antagônicas de classe possibilitam o confronto de posições políticas e ideológicas.

Amaral (2005, p. 32-33) também contribui nesse sentido, ao afirmar que: “cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito”.

Pêcheux (1995, p. 93) nos diz que: “[...] as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes.”

A partir desse entendimento, iremos inicialmente buscar as raízes desse discurso na Escola Nova do no início do século XX, para analisar o discurso do “aprender a aprender” materializado na BNCC.

3 A escola nova e o discurso do “aprender a aprender”

Embora o lema “aprender a aprender” tenha sido apresentado nos anos 90 como algo inovador que surgiu de debates e estudos contemporâneos, suas raízes são as ideias pedagógicas da Escola Nova. A memória deste lema nos remete ao movimento dos pioneiros da educação que buscava renovar a educação, inspirados em Dewey. Surgiu como uma opção progressista no cenário educacional, colocando-se em oposição à pedagogia Tradicional em vigor, vista como ineficaz e ultrapassada. Dewey encontra território fértil para as suas ideias em um mundo que passava por profundas e

rápidas transformações econômicas, políticas e sociais e que estava em busca de uma escola que estivesse sintonizada com os princípios de uma sociedade que se encontrava em constante movimento.

Segundo Pereira (*et. al.*, 2009, p. 154) a filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno de elaborar suas próprias certezas, seus próprios conhecimentos, suas próprias regras morais, cabendo ao professor estar atento ao princípio geral de que as condições do meio em que os alunos vivem modelam o seu aprendizado e também reconhecer de que nas situações concretas, as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento. O professor não é mais o detentor de todo o saber, mas aquele que possibilita ao aluno chegar até ele por um caminho construído pelo próprio aluno. Saviani (2007, p. 429) nos diz ainda que esse movimento se caracteriza, por deslocar

[...] por deslocar o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se **uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.** E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. [grifo nosso]

Inegavelmente, este movimento alcançou um certo sucesso em alguns países europeus e americanos. No Brasil, inspirou a criação de um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi publicado em 1932 e que buscou difundir o ideário escolanovista no país. Esse manifesto foi assinado por vinte e cinco intelectuais da educação que estavam envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil a fim de conceber uma nova concepção da escola, entre esses intelectuais estão: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto, Lourenço Filho, Pascoal Leme

Segundo o site oficial do INEP, em um breve texto publicado em comemoração aos 80 anos de publicação do manifesto, este almejava “uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos”. Assim como Dewey, tinha o propósito de defender também “o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional”. As escolas brasileiras, nesta época, eram vistas sob o signo do atraso, das condições de trabalho precárias, com professores que, em sua maioria, não tinham a formação adequada para exercer a função, impossibilitando a realização de um trabalho pedagógico que atendesse as demandas que o país exigia para se modernizar. Segundo Schueler; Magaldi (2008, p. 35), Para esses intelectuais a escola tradicional estava ultrapassada, assim como suas

[...] assim como suas ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes.

Já nas páginas iniciais do manifesto (AZEVEDO *et. al.*, 1932, p. 196) ele é descrito como uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional,

justificando que, em sua concepção, a atividade que deve estar na base do trabalho escolar “é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” e ainda enfatiza a sua “superioridade pedagógica”. O autor (idem) reforça que:

[...] o que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse**, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os por de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Como citado anteriormente a Escola Nova partia do princípio de que o aluno tinha que ter a iniciativa do seu aprendizado, a partir do seu interesse (que é considerado um fator psicobiológico) e que ele aprendia principalmente através da experiência. O professor atuava como um mediador para que o aluno alcançasse o conhecimento desejado, não estando mais no papel central do processo de aprendizagem. Para Saviani (2007, p. 430), no âmbito do escolanovismo, o lema “aprender a aprender”,

[...] significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando [...] em direção ao pleno emprego [...].

A sociedade precisava de pessoas capacitadas para ocupar boas posições em um mercado que estava em expansão. Nessa época, estudar era garantia certa de uma boa posição social, até porque a educação não estava disponível para todos e eram poucos aqueles que tinham o privilégio de ter acesso a ela. A Escola Nova veio como um enfrentamento à Escola Tradicional, famosa por seus processos rígidos. Buscava redefinir a relação entre professor e aluno e ampliar as possibilidades de um processo de ensino aprendizagem mais dinâmico. O lema “aprender a aprender” é ressignificado no contexto neoliberal dos anos 90, sob o discurso da formação humana em que o indivíduo precisa estar em constante adaptação às necessidades do mercado, como veremos a seguir.

4 O discurso do “aprender a aprender” no contexto neoliberal dos anos 90

O lema “aprender a aprender” ressurge entre 1993 e 1996 e ganha força na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO. Essa comissão foi composta por diversos especialistas que foram coordenados pelo francês Jacques Delors, que produziu um relatório de 41 páginas com o propósito de fazer um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” (FRIGOTTO *et. al.*, 2003, p. 99). Este relatório, que ficou conhecido popularmente como Relatório Delors, tinha como título “Educação: um tesouro a descobrir” e foi publicado em

1996. Nele ficou evidente que mesmo países ricos sofriam com problemas sociais, como desemprego e exclusão social, portanto era necessário além disso apontar caminhos para que estes problemas não atrapalhassem o desenvolvimento dos países. Segundo Frigotto (*et. al.*, 2003, p. 99) “o relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização”, pois mesmo que não seja possível extinguir esses problemas dentro do sistema capitalista, ao menos é possível minimizar os danos causados por esses problemas oriundos do próprio sistema.

Apontando como um dos problemas da mundialização a perda das referências e das raízes e buscando resolver as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação que estavam ganhando força, o relatório, segundo Frigotto *et. al.* (idem) aponta a educação como “um instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média” Esta educação média se materializa no relatório, em uma prática pedagógica fundamentada em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Esses quatro pilares são descritos por Delors *et. al.* (1998, pp. 101-102) da seguinte forma:

* aprender a conhecer, **combinando uma cultura geral**, suficientemente ampla, **com a possibilidade de estudar**, em profundidade, **um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender**, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. * aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a **competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe**. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. * aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e **preparar-se para gerenciar conflitos** – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. * aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e **estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal**. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

O discurso presente nesta descrição dos quatro pilares do conhecimento nos possibilita diversas reflexões. Com efeito, é possível identificar que seguindo a lógica desta “prática pedagógica”, os alunos teriam acesso a uma cultura geral, mas estudando um número reduzido de assuntos, pois o importante é “aprender a aprender”, ou seja, não é necessário se aprofundar no conteúdo das disciplinas, mas sim conhecer de maneira geral, sabendo como se apropriar do tema e utilizar quando for necessário. Sobre essa questão, Duarte (2001, p. 58) nos diz que

[...] trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. [...] o indivíduo, nessa concepção, só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma.

Aprendendo o básico, posteriormente, o aluno deveria aproveitar “as oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” para se especializar em um assunto para atender as demandas da função que virá a exercer. Esta prática pedagógica, baseada nos quatro pilares do conhecimento, torna-se perigosa, pois ela trata o conhecimento como se fosse algo inato, onde não é necessário esforço para ele afluir. Existe apenas a necessidade de saber utilizar os instrumentos para operacionalizar esses conhecimentos quando eles surgirem, consequentemente, é possível compreender que existe uma valorização dos conhecimentos práticos que o indivíduo adquire para “se virar” nesta sociedade em detrimento dos saberes historicamente produzidos, mas isto acontece apenas na “educação média”. O perigo existe justamente em formar um abismo educacional em países que já possuem uma grande desigualdade social, uma vez que aqueles que podem pagar uma educação com acesso a um “número amplo de assuntos” têm vantagem sobre aqueles que estudam em escolas públicas que seguem este receituário do “número reduzido”, criando assim uma espécie de competição onde aquele que tem o privilégio de ter uma educação completa sabe que sempre vai estar à frente, em termos educacionais. Por exemplo, quando um aluno de escola pública consegue passar em um dos primeiros lugares do curso de medicina, isto se torna um evento, com matérias publicadas em revistas e jornais, pois esta é uma exceção à regra em um curso considerado “de elite”.

No Brasil, o relatório foi publicado em 1998 com prefácio do então ministro da Educação, Paulo Renato Souza que, em sua escrita, ressalta a importância do documento que evidencia o papel essencial da educação “no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades”, reafirmando assim o compromisso do MEC com a UNESCO de repensar a educação brasileira. Esse discurso se concretiza, por exemplo, na publicação dos PCN, assim como em outras reformas que viriam a seguir, inclusive na BNCC 20 anos depois. Segundo Souza (1998, p. 11), no prefácio do então ministro, a educação é idealizada “como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”. Diante dessas afirmações é concebível refletir se a superação desses problemas sociais é possível através de uma educação inserida no sistema econômico capitalista que tem a desigualdade em suas raízes mais profundas. Mesmo que em uma primeira leitura o relatório aparente ter uma natureza progressista, buscando uma educação capaz de formar cidadãos mais conscientes, é possível identificar o caráter de adaptação dessa pedagogia, pois torna-se evidente, segundo Duarte (2008, p. 12), quando se tem como objetivo:

[...] preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado[...]. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de **uma educação destinada a formar indivíduos criativos**, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

E essas questões não são apresentadas de modo explícito, como podemos ver ainda no prefácio escrito pelo ministro da educação Paulo Renato Souza (1998, p.16), onde se afirma que cabe à educação “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal”. Cada um é responsável por si, as oportunidades estão sendo dadas, tudo depende da sua criatividade, pois é você que vai construir o seu caminho e só você é

responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Duarte (2008, p. 13) nos diz que a sociedade do conhecimento de Delors é uma ideologia produzida pelo capitalismo, sendo “essa sociedade, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”, que não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que buscam a superação desse modo de sociedade pois é preciso compreender o papel que a educação desempenha no capitalismo, que no seu entender, conforme Duarte (2008, p. 14):

[...] seria justamente o de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Em suma, o papel da educação seria justamente o de buscar a conciliação, o consenso, a cooperação, a solidariedade, com o propósito de apagar/silenciar as contradições de classe desse sistema, uma vez que essas “simples diferenças” estariam superadas e as questões atuais seriam outras. O Relatório Delors, foi produzido na perspectiva de, no futuro, inspirar e orientar as reformas educacionais a serem feitas nos países pastoreados pela UNESCO. Essa “inspiração” e “orientação” estaria presente na elaboração dos programas de reforma assim como também na definição de novas políticas pedagógicas. Devido a essa questão, esse discurso ganha mais peso em países que possuem uma grande desigualdade social, que são justamente aqueles onde os organismos internacionais atuam e norteiam as reformas educacionais.

No Brasil, o discurso do “aprender a aprender” se materializa com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantados em 1997. Elaborados pelo MEC definidos como sugestões para o planejamento de ensino e essenciais para a realização da capacitação docente, os PCN buscaram redirecionar e uniformizar o currículo das escolas. Seu material foi amplamente divulgado à época e afirmava que seu objetivo principal era o de garantir que todos os estudantes, mesmo aqueles que tivessem condições socioeconômicas desfavoráveis, tivessem o direito de aprender o conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. No entanto, como vimos anteriormente, o lema “aprender a aprender” reforça a concepção de formação humana em constante adaptação e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado. Segundo os PCN, a educação trata agora de capacitar os estudantes para adquirir novas competências e habilidades, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca ‘aprender a aprender’, [...] (um) processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 34). Ao ler esses documentos, podemos perceber o quanto todos eles estão alinhados ao Relatório Delors e ao receituário neoliberal, onde a educação passa a ser um meio utilizado para competir pelos empregos disponíveis, a estar apto para exercer o trabalho, a possuir o status de empregabilidade, pois dentro desta conjuntura não há mais empregos disponíveis para todos. Esse discurso do “aprender a aprender” ressurge mais uma vez com a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, como veremos a seguir.

5 A base nacional comum curricular e o discurso do “aprender a aprender”

Dentro de um contexto de mais uma crise mundial do sistema de produção capitalista, o Brasil se mantém um país com enorme desigualdade econômica, social, educacional e cultural, marcado por golpes da classe dominante recorrentes para manutenção de seus privilégios. A educação brasileira desperta interesses, uma vez que sempre foi um importante dispositivo de regulação para o projeto de sociedade das classes dominantes, assim como por seguir o receituário neoliberal dos organismos

internacionais desde os anos 90, como vimos anteriormente. Antes de analisar o discurso presente na BNCC, compreendemos que seja importante, ainda no âmbito de suas condições de produção estritas, compreender o contexto em que se deu a elaboração e implantação da BNCC no Brasil.

A BNCC foi apresentada em seu site oficial, como o resultado de grandes avanços. Com a sua implantação, a educação brasileira iria se alinhar aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo, estabelecendo assim uma “nova era”. A sua primeira versão teve o início de elaboração no primeiro semestre de 2015 ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff e houve ainda duas versões, até o governo de Michel Temer aprovar a terceira versão no fim de 2017. No site oficial, afirma-se que o processo de elaboração do documento foi democrático, com o envolvimento de educadores e sociedade, através de seminários em cada estado e de consultas públicas através do site, cerca de 12 milhões. Entretanto, alguns setores que estavam atuando no processo de elaboração afirmam ter acontecido uma quebra na continuidade entre a segunda e a terceira versão da BNCC. Neira (2017, p.4) afirma que o que aconteceu foi um “esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” alinhadas assim à orientação dos organismos internacionais para a educação. Sobre o processo de elaboração da BNCC, Marsiglia (*et. al.*, 2017, p. 108) nos diz que:

[...] em seu processo de produção e organização, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

A ONG Movimento pela Base Nacional Comum atuou de maneira incisiva no processo de elaboração da BNCC, além de ter relações estreitas com membros do Ministério da Educação (que atuavam na época do processo de implantação da Base) como o ex-ministro Rossieli Soares da Silva e a ex-secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, é composta, por fundações e institutos da iniciativa privada, como: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, entre outros que são financiados por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Compreendemos que as influências dessas fundações e institutos da iniciativa privada, assim como dos organismos internacionais, estão ali impondo um modelo de educação que convém ao mercado, aos seus interesses privados, ao nortear as reformas educacionais, impondo um modelo de educação que define um projeto de sociedade que segue os ditames do receituário neoliberal. Segundo Peroni (2018, p. 213)

várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, **reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional.** [grifo nosso]

Para as fundações e institutos da iniciativa privada que participam da ONG Movimento pela Base Nacional Comum existe um projeto de classe para a sociedade e isso se configura de maneira clara, quando o termo “mundo do trabalho” aparece inúmeras vezes na BNCC, expondo assim que esta é

uma reforma empresarial para a educação. Segundo Silva (1996, p. 83), essa dinâmica é possível pois consideramos “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. O currículo revela relações de poder, a partir do momento que elege os conteúdos a serem dados em sala de aula e aqueles que não devem ser inseridos. Sobre essas reformas curriculares, Favaro e Lima (2009, p. 308), nos dizem que:

[...] as diretrizes pedagógicas veiculadas privilegiam o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a inserção engajada no mercado de trabalho, **sendo o principal objetivo o de desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”**, para que o indivíduo assim consiga sobressair-se. Estas propostas pedagógicas contribuem para a naturalização das relações capitalistas, impedindo que os indivíduos compreendam seu mecanismo interno, sua estrutura social de classes, limitando-se a adestrá-los para o trabalho. [grifo nosso]

Compreendemos que este “aprender a aprender” se materializa na BNCC e este é o objetivo de nossa análise neste trabalho. A sequência discursiva (SD) selecionada para análise que constitui o nosso *corpus* foi retirada do documento oficial da BNCC, no capítulo que discute os seus fundamentos pedagógicos (BRASIL, 2018, p.14). Ela foi selecionada de acordo com as condições amplas e estritas de produção do discurso, que foram discutidas anteriormente e por considerarmos que ela possibilita reflexões importantes para este trabalho a partir de nosso objetivo.

SD: No novo cenário mundial, **reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer **o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, **atuar com discernimento e responsabilidade** nos contextos das culturas digitais, **aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades**. [grifo nosso]

Observamos que por ser um documento que baseia o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC indica em vários momentos, de maneira clara e objetiva, o que os alunos devem “saber”: a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. A mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as “demandas complexas da vida cotidiana”, “do pleno exercício da cidadania” e também do “mundo do trabalho”, termos que são muito presentes em seu texto. Esse discurso se alinha ao discurso do “aprender a aprender” no contexto neoliberal dos anos 90 e esta **SD** revela este processo na BNCC.

Ao ressaltar que estamos em um “novo cenário mundial”, a **SD** produz efeitos de sentido que sugerem que este novo contexto exige que novas características precisam ser desenvolvidas nos estudantes, para que estejam adaptadas para o momento atual. Elas coincidem propositalmente com características que um bom profissional deve oferecer, capacitando esses estudantes para lidar com as novas demandas do “mundo do trabalho”. É preciso que no fim de sua jornada na educação básica, já em sua formação inicial, segundo esta **SD**, o estudante seja capaz de “[...]comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo, e responsável”além de “atuar com discernimento e responsabilidade”, “aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo [...] buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”. Essas características estão em alta no “mundo de trabalho” atual. Ser resiliente é a qualidade da vez, por caracterizar um ser humano que mesmo com

as adversidades continua se adaptando às novas demandas, sendo aberto, persistente e nunca desistindo, muito menos resistindo. Além disso, os estudantes precisam desenvolver outras competências e habilidades necessárias para lidar e atender a “numerosas situações” do mundo do trabalho, uma vez que eles não irão mais adquirir uma qualificação profissional para atender a apenas uma determinada função. Nem sabemos se ele conseguirá se posicionar no mercado, portanto, ele precisa ser flexível, realizando diferentes e inúmeras funções. Além de se desenvolver profissionalmente, a BNCC também norteia o desenvolvimento emocional do aluno, para ele estar preparado para trabalhar em equipe, gerenciar conflitos, buscando menos atritos no ambiente de trabalho, evitando desgastes, sempre fazendo uma autocrítica em cada possível situação, procurando entender como ele ajudou o problema a surgir e como ele pode resolver. Deve ter responsabilidade social e pessoal, pois ele e só ele responde por tudo o que acontece em sua vida: é preciso ter autonomia, saber desenvolver suas potências, entre outras características valorizadas em um excelente trabalhador em um mundo do trabalho cada vez mais flexível, uma vez que após a crise de 2008, não existe mais campo de trabalho para os profissionais qualificados, não existe mais o *status* de empregabilidade, não existem mais empresas competindo por profissionais capacitados, como nos anos 90. Portanto, é necessário neste momento também aprender a empreender, onde você se torna o seu próprio patrão.

É possível compreender, a partir da análise do discurso presente na **SD**, o tipo de cidadão que se pretende formar ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e para além disso; o tipo de formação humana que o Estado pretende ofertar e nortear para a sua população. O foco é a preparação de um trabalhador mais adequado as novas demandas da sociedade capitalista, pois o discurso presente na **SD** remete às competências profissionais necessárias ao mundo de trabalho. Segundo Nemeriano (2007, p. 59)

[...] as competências profissionais consistiriam na mobilização, por parte do trabalhador, de valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas tanto rotineiros quanto inusitados no campo profissional. Em contexto sócio-econômicos tão instáveis, o desenvolvimento de competências profissionais proporcionaria condições de laboralidade ao trabalhador.

A BNCC apresenta a possibilidade de empreender, caso você não consiga uma posição no mercado. Compreendemos, a partir da análise da **SD**, que este discurso reforça as atuais relações de dominação e exploração do trabalhador além de impor novas formas de disciplina e controle da mão de obra, uma vez que retira um conjunto de direitos sob uma falsa ótica de liberdade. Apesar de aparentemente modernizar as práticas educativas o que percebemos na BNCC é a formação de indivíduos que estejam ajustados às novas demandas do sistema de produção capitalista. É importante refletir, segundo Marsiglia et. al. (2017, p. 116), como “essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim, para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos”, reproduzindo os valores inseridos neste sistema e garantindo assim a sua manutenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o discurso do “aprender a aprender” que está materializado em uma sequência discursiva retirada da Base Nacional Comum Curricular. A partir das Condições amplas e estritas de produção do discurso e da análise foi possível compreender que o discurso do “aprender a aprender” presente na Escola Nova do fim do século XIX e do início do século XX remetia à iniciativa de buscar conhecimentos por si mesmo, onde o estudante tinha a iniciativa de ocupar o espaço central do seu processo de aprendizagem, em um processo mais dinâmico, indo de encontro a concepção tradicional rígida vigente. A partir dos anos 90, o discurso do “aprender a aprender” é

ressignificado e passa a caracterizar um processo de educação contínua, onde o indivíduo precisa aprender a estar constantemente se adaptando às necessidades do mercado, em uma educação que seja feita ao longo da vida, voltada para atender as necessidades do mercado, desenvolvendo na escola apenas as competências e habilidades necessários para operacionalizar os saberes, em detrimento do acesso aos saberes que foram historicamente produzidos pela humanidade e possibilitam uma transformação social. A BNCC está alinhada ao Relatório Delors (1998) que norteia esse acesso da educação média a um número reduzido de conteúdos, sendo muito mais importante, como podemos ver na **SD**, “desenvolver” competências para aprender a aprender”. No entanto, neste momento se qualificar o máximo possível, ter o *status* de empregabilidade, não é mais uma garantia de emprego devido à oferta ainda mais reduzida do mercado. Temos agora uma formação voltada também para o empreendedorismo.

Consideramos que a SD analisada materializa o discurso de uma Formação Ideológica Neoliberal que sustenta uma Formação Discursiva do Mercado, uma vez que, ao reproduzir esse discurso, atende aos interesses privados da classe empresarial e dos organismos internacionais que participaram do processo de elaboração da BNCC. A Educação Básica brasileira diz está voltada para preparar os estudantes para a sua futura condição de empregado ou de empreendedor, Mas nesta posição, não estarão os alunos da classe trabalhadora oriundos da escola pública, pois mesmo que na BNCC exista uma tentativa de apagamento das contradições de classes existentes na nossa sociedade, elas continuarão existindo e determinando aqueles que terão uma educação completa e os que terão acesso a um número reduzido, ao mínimo de saberes, tornando possível uma educação esvaziada com um abismo educacional em nosso país.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **O avesso do discurso: análise de práticas discursivas no campo do trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- AZEVEDO, Fernando de [et.al]. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). IN: **Revista HISTEDBR**. On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 23.out.2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 10.jul.2020
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2018.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió, EDUFAL, 2007.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: Edufscar, 2009.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- FAVARO. Neide de Almeida Lança Galvão; LIMA, Michelle Fernandes. Resenha do livro: DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. IN: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, p.308-310, mai.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/res02_33esp.pdf Acesso em: 05.jul.2020
- FLORENCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do Discurso**: fundamentos & prática. Maceió: EDUFAL, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola

no Brasil. IN: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MELO, Kátia M. S. de. **Discurso, Consenso e Conflito: a (re)significação da profissão docente no Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. IN: **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vol. 20. 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. Ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A contribuição de John Dewey para a educação. IN: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 14.mar.2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. IN: **Currículo sem Fronteiras**. v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. IN: **Tempo**. 2008. pág. 32-55. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf> > Acesso em: 26.jun.2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. Petropolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Paulo Renato. Prefácio: A Educação ou a utopia necessária. IN: DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

* Graduada em Pedagogia. Pós-graduanda em Linguagens e Práticas Sociais. Mestranda em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, História e Discurso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). jacyellekbento@gmail.com

** Graduada em Letras. Mestre e Doutora em Linguística. É professora nos programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL da FALE e de Pós-Graduação em Educação PPGE do CEDU na Universidade Federal de Alagoas. É líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, História e Discurso. mdosaoc@gmail.com