

Um cotejo a respeito da concepção de língua entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

*A comparison regarding the conception of language between the Brazilian
Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Guidelines of the
State of Paraná*

Ellen Petrech Vasconcelos
Universidade Federal de Santa Catarina
ellenpetrech@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0006-5906-7076>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo estabelecer o cotejo entre dois documentos norteadores da educação, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Em nossa análise, daremos enfoque à concepção de língua adotada, pois esse é um aspecto central para a compreensão de seus posicionamentos com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, utilizaremos a metodologia do cotejo que nos permite ir muito além da mera comparação entre documentos. Contaremos também com o aporte teórico de Bonini e Costa-Hubes (2019), Rossi e Souza (2019), Pina e Gama (2020) e Souza (2010). Iremos retomar o processo de formatação dos documentos, apresentar a concepção de língua adotada por eles e, posteriormente, abordaremos as influências das teorias neoliberais na educação e na BNCC. A partir do cotejo entre os documentos normativos, constatou-se a que a BNCC sofre fortes influências das teorias neoliberais na sua elaboração, o que reflete na concepção de ensino de língua portuguesa adotada.

Palavras-chave: BNCC; diretrizes; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This article aims to establish a comparison between two documents that guide education: National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Guidelines of the State of Paraná. In our analysis, we will focus on the conception of language adopted, as this is a central aspect for understanding their positions in relation to the teaching of the Portuguese language. To this, we will use the comparison methodology that allows us to go far beyond the mere comparison between documents. We will also rely on the theoretical support of Bonini and Costa-Hubes (2019), Rossi and Souza (2019), Pina and Gama (2020) and Souza (2010). We will summarize the process of formatting the documents, present the conception of language adopted by them and, later, we will address the influences of neoliberal theories on education and the BNCC. From the comparison between the normative documents, it was found that the BNCC is strongly

influenced by neoliberal theories in its preparation, which reflects on the adopted concept of teaching the Portuguese language.

Keywords: BNCC; guidelines; Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Desde a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à rede pública de ensino no estado do Paraná, em 2019, muitas das discussões entre os professores de Língua Portuguesa centram-se nas mudanças ocorridas após a adoção do novo documento normativo. Diversos profissionais têm adotado um tom de crítica ao documento por acreditarem que apresenta uma visão mais limitada que o documento anterior. Por essa razão, acreditamos ser pertinente o cotejo dos dois documentos norteadores para que se possa examinar as abordagens adotadas e, assim, verificar se mediante a mudança de documento norteador houve significativa mudança na abordagem do ensino de Língua Portuguesa.

Adotaremos como caminho metodológico o cotejo que não deve ser percebido como simples comparação, pois, segundo Kuiava (2017), cotejar textos pressupõe uma postura teórica, um método de análise que implica necessariamente o exame dos textos, em leituras e releituras oblíquas, confrontando as categorias de análise, os conceitos formulados e seus sentidos e significados no espaço e no tempo dos acontecimentos materiais da história. (Kuiava, 2017, p. 144 e 145)

Assim sendo, neste artigo, propomos o cotejo entre as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as propostas das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, antigo documento norteador da educação no estado, fixando o nosso olhar aos interesses do ensino de Língua Portuguesa. Devido à extensão dos documentos, não será possível abarcar todos os aspectos abordados por eles; então, vamos ater-nos a um ponto que julgamos ser central para nossa reflexão: a concepção de língua adotada. Para tanto, iniciaremos retomando o processo de produção da BNCC e das Diretrizes; partiremos, então, para o cotejo entre os documentos, focando no ponto já destacado; em seguida, apontaremos a presença do neoliberalismo na formulação da BNCC; e, por fim, apresentaremos algumas considerações.

O PROCESSO DE FORMATAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, por essa razão, é considerado um documento de caráter normativo com o objetivo de estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

O contexto de elaboração da BNCC é abordado pelos autores Bonini e Costa-Hubes (2019), que nos esclarecem que a proposta inicial era garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Um grupo de trabalho denominado GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (conhecido como GT-DiAD) desenvolveu discussões no período entre 2013 e 2015, reunindo diferentes segmentos e cerca de 70 pessoas. Segundo os autores, os integrantes do grupo de trabalho tinham o entendimento que as reflexões necessitavam ser discutidas no “chão da escola” para, posteriormente, se definir os objetivos de aprendizagem. Contudo, em fevereiro de 2015, houve a interrupção dos trabalhos desenvolvidos pelo GT e seus membros foram dispensados. À ocasião, uma nova equipe assumiu a produção de uma primeira versão do documento. A partir de maio de 2016, após o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e com o início do governo Temer, uma nova equipe, agora com 31 componentes, ficou responsável por definir uma terceira versão para a BNCC.

Durante o ano de 2017, foram realizados por região seminários estaduais e audiências públicas, em dezembro do mesmo ano, e o documento foi homologado pelo então ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho. Bonini e Costa-Hubes (2019) observam que o documento homologado era muito diferente daquele apresentado nos seminários ao longo do ano, chegando até mesmo a ser chamado de quarta versão. Assim, já no ano seguinte (2018), houve o início da implementação da BNCC no Ensino Infantil e Fundamental.

Acerca especificamente do documento estadual em pauta, no ano de 2004, o estado do Paraná iniciou a construção do documento norteador da educação pública: as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo não havendo muita documentação de todo o processo de elaboração desse documento, conseguimos resgatar algumas etapas que constituíram esse processo.

Entre 2004 e 2006, a Secretaria de Estado e Educação promoveu encontros, simpósios e estudos pedagógicos para elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Segundo Noda e Galuch (2007), nessa etapa, houve a formação de um Grupo Permanente, composto por professores representantes de cada um dos 32 núcleos regionais. Ainda segundo as autoras, os eventos para a elaboração do texto contaram com Encontros Centralizados, que ocorriam na Universidade do Professor e Encontros Descentralizados realizado em cada um dos municípios paranaenses.

Paraná (2008) aponta que, entre os anos de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais com um evento chamado DEB Itinerante, oferecendo aos professores 16 horas de formação continuada. Nesse evento, os grupos eram organizados por disciplinas para discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos do documento. Ainda nesses mesmos anos, as Diretrizes passam por leituras de especialistas nas disciplinas e em história da educação. Esses especialistas estavam vinculados a diferentes universidades brasileiras e contribuíram para os ajustes finais dos textos.

Sobre a abordagem teórica escolhida para direcionar o documento normativo paranaense, Souza (2010) afirma que desde o início da formulação do documento, as concepções bakhtinianas estavam presentes e foram amadurecidas em cada etapa do processo.

Durante a retomada do processo de elaboração da BNCC, percebemos que o documento normativo nacional sofreu, em sua fase final, forte influência das movimentações políticas ocorridas no período. O documento inicia com uma proposta muito diferente da que aparece no documento finalizado, de forma que as consultas públicas, as Universidades e os pesquisadores da área vão tendo cada vez menos influência na elaboração do documento. Com relação às Diretrizes estaduais, contrariamente, vemos que o documento recebe ampla contribuição da comunidade acadêmica e dos professores da rede estadual de ensino em todas as fases da sua elaboração. Os dois documentos tiveram processo de elaboração distintos, na medida em que a BNCC é um documento que tenta abarcar todos os estados brasileiros e foi escrito em meio a um golpe político, enquanto as Diretrizes, por outro lado, foram escritas em um momento de estabilidade política e com objetivo de apenas atender a um estado. Porém, as diferenças dos documentos não se reduzem à conjuntura política e à conformação do grupo de produção, conforme analisaremos a seguir.

CONCEPÇÃO E LINGUAGEM

Para discutir a concepção de língua/linguagem presente nos documentos, precisaremos também abordar a perspectiva teórica eleita, pois ela irá direcionar o posicionamento do documento com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Iniciaremos abordando o item 4.1.1. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental* da BNCC (2017), cujo texto introdutório apresenta a perspectiva teórica adotada pelo documento:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Destacamos que, apesar de o documento afirmar estar pautado na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, parece-nos que os aspectos social, dialógico e ideológico fundamentais a essa teoria não receberam a devida importância no documento, o que se confirma com a leitura das competências específicas.

No fim do item 4.1.1., são apresentadas as dez competências específicas da área de Língua Portuguesa, as quais apresentamos em seguida:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).

Percebemos haver a adoção de uma perspectiva em que a língua é vista como fenômeno cultural, histórico e social. A abordagem adotada também é sensível aos contextos de uso e compreende a língua como meio de construção de identidades dos usuários e das comunidades, aspectos realmente importantes. Porém, percebemos não haver destaque à língua como uma arena de lutas de classes, perdendo a oportunidade de se agregar ao estudo da língua a questão da divisão social.

À competência dois se vinculam a uma concepção de linguagem como expressão de pensamento e instrumento de comunicação, algo que não condiz totalmente com uma perspectiva dialógica de linguagem, que considera a língua como um fenômeno social de interação verbal entre sujeitos sócio-histórico e ideologicamente constituídos. Mesmo considerando as multissemioses de diferentes campos de atuação, a proposta é apenas ler, escutar e produzir textos com objetivo de expressar e partilhar, dando pouca ênfase a criticidade necessária a essas atividades.

Na competência quatro é tratada a questão do preconceito linguístico, contudo, a abordagem adotada é apenas a de desenvolver a tolerância, perdendo-se aqui novamente a oportunidade de se trabalhar as questões sociais, as diferenças de classes sociais presentes no país e, principalmente, a ideológica por trás da valorização e desprestígio de determinadas variantes linguísticas. Rossi e Souza (2019) apresentam a seguinte reflexão sobre a competência em questão:

Isso pressupõe mais que rejeitar preconceitos linguísticos, mas também evidenciar as relações ideológicas por trás do uso da língua. Por mais que os alunos respeitem e evitem estes preconceitos, eles próprios podem ser vítimas de desrespeito e de preconceito. Por isso, há a necessidade de conscientizar sobre estas questões (Rossi e Souza, 2019, p. 90).

Na competência sete, temos o único momento em que o documento normativo trata da negociação de sentido, valores e ideologias. Porém, o assunto é tratado de maneira superficial, mesmo sendo de extrema importância para a perspectiva enunciativo-discursiva o caráter sócio-histórico e ideológico da linguagem e como tais deveriam ter papel central no estudo sobre linguagem.

Somente na competência nove os gêneros literários são apresentados, porém apenas em uma abordagem estética em busca de fruição, desconsiderando dessa forma a capacidade de a literatura agir sobre o mundo. A análise de Rossi e Souza (2019) nos apontam que:

[...] podemos verificar que as práticas de leitura literária focalizam a noção do senso estético e da fruição, desconsiderando a literatura como jogo de linguagem que também age sobre o mundo (Rossi; Souza, 2019, p. 91).

Na competência dez, ao analisarmos alguns dos verbos empregados tais como “mobilizar”, “expandir”, “produzir”, “aprender”, “refletir” e “realizar”, observamos que estão sendo utilizados para se referir a aprender e refletir sobre o que já está posto, tais verbos não apresentam um caráter de ruptura, transformação e possibilidade de agir e modificar a sociedade, alterando o que está posto.

Se considerarmos esta competência, em relação à concepção de linguagem enfocada, junto à concepção de educação subjacente à definição das competências gerais, verificamos uma lacuna importante: a possibilidade de agir sobre o mundo, para então transformá-lo (Rossi; Souza, 2019, p. 91).

Após essa retomada das competências presentes da BNCC, percebemos que em determinados aspectos, o documento se distancia da perspectiva enunciativo-discursiva. Poderíamos concluir que são falhas na produção do documento, mas acreditamos que os aspectos deixados de lado foram suprimidos para não entrar em desacordo as competências gerais da educação básica, pois alguns aspectos da teoria enunciativa-discursiva não corroborariam com a proposta apresentada nas *Competências Gerais da Educação Básica*. Os pontos pertencentes à perspectiva enunciativo-discursiva abandonados suscitam discussões acerca das questões sociais, diferenças de classes no país, lutas sociais, criticidade e a capacidade de agir para transformar a realidade. Então, apresentar esses aspectos para o estudo da Língua Portuguesa traria uma contradição em

relação à diretriz fundamental adotada pelo documento normativo e exposta pelas competências gerais.

Como já apontado anteriormente, o estado do Paraná já possuía um documento norteador, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, utilizadas pela rede estadual de ensino como base para a elaboração de documentos como o PPP, PPC e PTD. Na parte inicial das Diretrizes, é apresentada a concepção de linguagem adotada:

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (Rodrigues, 2005, p. 156).

Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (Paraná, 2008, p. 49).

Nesse trecho, fica bem claro que a concepção aqui adotada é também dialógico-enunciativa. A diferença está em, desde o início, já esclarecer que a questão ideológica deve ser ponto importante nesta concepção. Outra questão relevante é que logo em seguida é elucidado que esta perspectiva tem como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin. O documento vai além e assevera como deve ser encarado o ensino de língua portuguesa nessa perspectiva:

Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos (Paraná, 2008, p. 49).

Assim, as diretrizes esclarecem que, para se compreender a palavra, é necessário perceber que ela procede de alguém e se dirige a alguém, além de se constituir nesse processo de interação, sendo território comum de locutor e do interlocutor.

A questão ideológica, como mencionamos, é pouco considerada no texto da BNCC; contudo, encontramos outra realidade nas diretrizes paranaenses, as quais afirmam que as palavras são carregadas de conteúdo ideológico, tecidas a partir de múltiplos fios ideológicos, e completam dizendo:

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida

como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (Paraná, 2008, p. 50).

Dessa forma, considera-se importante conceber a palavra como o lugar onde se entrecruzam e lutam valores sociais muitas vezes contraditórios.

Outro ponto importante relacionado à perspectiva enunciativo-discursiva é a noção de que a língua é um instrumento de poder, ponto também negligenciado pelo documento da BNCC, que, nesse caso, nem chega a ser citado mesmo superficialmente como os outros pontos já abordados nesta análise. A diretriz paranaense, a seu turno, traz a questão da língua como instrumento de poder, assim como o acesso ao poder e a crítica a ele é abordado:

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta (Paraná, 2008, p. 53).

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (Paraná, 2008) inicia com a seguinte epígrafe: “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (Gnerre, 1991)”. Por essa citação e todo o exposto, é possível perceber que a concepção de língua/linguagem presente no documento subjaz de uma visão que compreende a língua como arena de embate por poder, instrumento legítimo de luta e posicionamento distinta da apresentada na BNCC.

Ao analisarmos os documentos normativos, reconhecemos que as Diretrizes do Estado do Paraná seguem os pressupostos da Análise Linguística. Segundo Mendonça (2006), essa perspectiva não põe em dúvida a necessidade de se refletir sobre a metalinguagem, porém propõe um estudo seguindo um outro paradigma, em acordo com o qual a análise linguística se une em uma tríade com a leitura e a produção de texto. Nessa perspectiva, o objetivo seria de refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, as estratégias discursivas com o foco no uso das linguagens. Giacomini (2020), em síntese, destaca que a Análise Linguística deriva das teorias bakhtiniana que concebem a língua como interação social e entra em cena como uma alternativa ao ensino normativista.

No que tange à BNCC, percebemos que a metodologia adotada é muito diferente, pois o documento se baseia nas competências. Segundo Bonini e Costa-Hubes (2019), a noção de competências ancora-se nas teorias funcionalistas e construtivista, as quais entendem que é papel da escola formar um cidadão capaz de adaptar-se à realidade e de desempenhar satisfatoriamente sua função em ambiente de trabalho, subjetivando o indivíduo para a manutenção da estrutura social, proposto pela ideologia neoliberal. De forma diferente, o documento paranaense opta por realmente seguir uma teoria enunciativa de linguagem, baseando-se em Bakhtin e pesquisadores com Geraldi, Faraco, Brait, as quais, segundo Souza (2010):

[...] estão em consonância com uma concepção de sociedade e de educação que reconhece a trajetória humana no mundo como resultado de um processo dialético de contradições e disputas pelo poder e se ocupa de desnudar a trama discursiva em que a palavra se constitui (Souza, 2010, p. 14).

Sobre a influência de tal ideologia na formulação do documento normativo, vamos nos aprofundar um pouco mais a seguir.

O NEOLIBERALISMO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A influência das teorias neoliberais na educação observadas na elaboração da BNCC não é nova. Para compreendermos como chegamos ao panorama atual, é importante resgatarmos como essas teorias foram inseridas no cenário educacional.

Freitas (2014) nos esclarece que na década de 1990, ele já falava do impacto das teorias neoliberais na educação e alertava que o neotecnicismo era uma consequência da onda neoliberal presente em toda a América Latina.

Ainda segundo o autor, nos anos seguintes houve uma gradativa diminuição das reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico da sala de aula, o que abriu espaço para propostas que visavam a introduzir melhorias na escola tradicional como a escola nova, o tecnicismo e até mesmo uma mistura das teorias.

O pesquisador registra que atualmente estamos vivendo uma versão renovada do tecnicismo. Nessa nova versão do tecnicismo, temos um forte incentivo à melhoria das formas didáticas recentes, porém agora com foco no fortalecimento da gestão, inclusão da tecnologia e avaliações externas.

Conforme esclarece Freitas (2014), teorias que já rodaram o cenário educacional brasileiro estão sendo revitalizadas devido à crescente concepção de que a educação pode ser componente para aumentar a produtividade e a competitividade das empresas no cenário internacional, pois a mão de obra barata foi se tornando cada vez mais escassa, a média salarial aumentou, mas a acumulação de riqueza da classe empresarial não obteve crescimento significativo.

Para Freitas (2014), a implementação das avaliações externas se segue de um processo de responsabilização que vai desde a divulgação de médias das escolas até o bônus por desempenho. Assim, a elevação das médias dos estudantes passa a representar a boa educação, não havendo uma preocupação se a organização da prática pedagógica das escolas está em direção à participação social. Para o autor, tenta-se se apregoar que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz, associada às novas tecnologias educativas, conjuntamente com a responsabilização, a meritocracia e a privatização, levando a uma consolidação de um neotecnicismo educacional.

Freitas (2014) ainda nos esclarece que as avaliações não são simples verificações do processo de organização pedagógica, mas sim estão assumindo a centralidade do processo de organização pedagógica, reorganizando todo o processo do começo ao fim, e criando uma trava aos possíveis avanços progressistas e fortalecendo o controle ideológico sobre toda a estrutura educacional, a fim de ajustar os jovens a padrões de instrução básicos.

Em síntese, identifica-se que o processo que vemos se repetir nos dias atuais se iniciou na primeira onda neoliberal, ocorrida no início dos anos 1990. Naquele momento, os reformadores empresariais fizeram um esforço para garantir um papel central das avaliações externas na organização pedagógica.

Conforme esclarece Freitas (2014), as elites têm também como foco controlar o conhecimento disponível às camadas populares da sociedade. Por muito tempo, esse não foi um problema para elites que conviviam muito bem com o analfabetismo, mas com a necessidade de mão de obra mais especializada. Controlar o acesso ao conhecimento, sem abrir mão do controle ideológico, passa a fazer parte de seus objetivos. Manter o equilíbrio entre acesso ao conhecimento sem perder o controle ideológico parece ser, assim, o que motiva os reformadores empresariais a disputarem a agenda da educação. Nesse processo, responsabilizam a escola pela falta de equidade, defendendo uma

correlação entre baixa escolaridade e pobreza, incumbindo a escola a compensar as desigualdades sociais e a garantir o acesso ao conhecimento. O autor assevera:

Tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento (ainda que não só isso) das camadas populares, mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores. Suas concepções reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir estas concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário – sem ideologia (Freitas, 2014, p. 1091).

Esse processo de assumir as rédeas do processo educativo passa pela desmoralização do magistério e dos profissionais da educação, mobilização de forças conservadoras e privatização da educação. Os reformadores possuem uma visão de mundo que promove uma adaptação da escola de forma a criar paradigmas de exclusão e subordinação das classes mais pobres, e, por isso, querem definir os objetivos de ensino sem que haja uma reflexão sobre os objetivos da formação humana, propondo uma matriz formativa restrita à dimensão cognitiva.

Freitas (2014) esclarece que, na primeira onda neoliberal, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que, nessa segunda onda, temos a defesa de uma Base Nacional Comum. Nessa perspectiva, a BNCC também se configuraria como um instrumento de cobrança e controle que visa a uma formação mínima às camadas populares. O documento utiliza a pedagogia das competências como uma forma de viabilizar seu projeto.

Sobre a produção da BNCC, Bonini e Costa-Hubes (2019) atentam para a participação de agentes privados na produção do documento e suas consequências. Para os autores, além da comissão de especialistas e setores no MEC, agentes privados como representantes de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas e até mesmo de instituições internacionais também influenciaram o documento. Sobre essa questão, os autores afirmam:

Nessa perspectiva, destaca-se, com a produção da BNCC, uma reterritorialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas, principalmente, empresariais (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 27).

Assim, para os autores, essa questão permeou a decisão de o documento ser centrado nas competências, pois essa perspectiva aparece apenas em sua última versão do documento, quando as instituições privadas passam a ter mais influência nas decisões. Ao

adotar a perspectiva das competências, abandona-se a noção inicial que era centrada no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Os pesquisadores completam:

No que diz respeito à BNCC, o que parece evidente é o interesse em implementar uma educação direcionada para trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 29).

A metodologia por competências deslocaria os direitos e o desenvolvimento do indivíduo para segundo plano, colocando como foco central a capacidade de se adaptar ao mercado de trabalho. Ainda segundo Bonini e Costa-Hubes (2019), isso ocorre porque a metodologia por competências traz em sua base as teorias funcionalistas e construtivista, que vão entender que a escola tem o papel de formar um cidadão que tenha a capacidade de se adaptar à realidade posta e que consiga desempenhar uma função no trabalho, visando a promover a manutenção da estrutura social.

Dessa forma, fica claro que, ao se escolher pautar o documento em competências e não em direitos, marca-se o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho. Para Bonini e Costa-Hubes (2019):

Fica evidente, ao considerar esse prisma, que a BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer com *autonomia*, as exigências empresariais (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 31, grifos dos autores).

Assim, fica justificado o envolvimento de grandes grupos econômicos na produção do documento, imputando à educação pública uma ideologia pautada na produtividade e no controle. Para finalizar, os autores complementam:

A noção de competência, além disso, apaga os embates sociais (pois a competência, como habilidade cognitiva, não envolve luta, disputa) e ainda favorece a meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia na qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada para o próprio bem-estar, para os produtos que pode e almeja consumir, supostamente como resultado de seu esforço individual) é alçado à condição de herói de si mesmo. (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 31)

Ou seja, a metodologia por competências serve ao propósito de se colocar a escola como propagadora de uma ideologia voltada ao consumo, na qual o indivíduo tem por

objetivo de vida conquistar bens de consumo, acreditar que seu sucesso econômico está atrelado unicamente a seu esforço individual e sem perceber ela ajuda a manter as estruturas e divisões sociais sem nenhuma mudança.

Pina e Gama (2020) revelam que a formação escolar, assentada no desenvolvimento das competências e habilidades, visa ao desenvolvimento das chamadas competências consideradas úteis ao padrão dominante de sociedade, oferecendo aos futuros trabalhadores uma escolarização restrita ao uso funcional e ao rudimentar do saber.

Os autores nos esclarecem que a incorporação das pedagogias das competências na política educacional brasileira já vem desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, com uma relação de continuidade das pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo e a pedagogia das competências, perspectivas teóricas chamadas de pedagogias do “aprender a aprender”.

Segundo Pina e Gama (2020), a perspectiva das competências volta sua formação à adaptação, à flexibilização e ao trabalho simples e precário. Essa perspectiva serve aos interesses neoliberais, pois adapta o trabalhador a novas demandas do mercado, ao mesmo tempo que auxilia a alienação e a desorganização da classe trabalhadora.

Para os autores, a imposição por parte do capitalismo às escolas públicas para que formem a capacidade adaptativa dos sujeitos, a fim de que se adequem constantemente às necessidades dos novos padrões de produção, é uma das razões para se optar pelo esvaziamento da formação escolar por meio da adoção da pedagogia das competências, pois assim formar-se-iam indivíduos adaptados às instabilidades da contemporaneidade. Os pesquisadores ainda completam:

Portanto, trata-se de uma defesa explícita da formação de um sujeito resiliente, produtivo, colaborativo, aberto ao novo, em suma, de alguém capaz de “aprender a aprender”. Predomina-se o pragmatismo e o utilitarismo, que se desdobram no desenvolvimento de competências necessárias para a resolução de demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, no incentivo ao autocuidado, às relações interpessoais de boa convivência, à flexibilidade e à resiliência (Pina; Gama, 2020, p. 92).

Uma formação voltada para a valorização de um trabalhador adaptável, produtivo e resiliente, bem como aos moldes do mercado é um dos pontos que norteiam a educação nacional. Ou seja, o modelo de educação, proposto pela BNCC através da pedagogia das competências, propõe formar sujeitos que aceitam com passividade as desigualdades

sociais, as restrições de apropriação das riquezas e da falta de acesso ao conhecimento sistematizado.

O neoliberalismo também teve influência no documento normativo paranaense, mas de maneira bem distinta. Em 2003, iniciou-se uma reformulação da estrutura didático-pedagógica na educação do Paraná. Segundo Souza (2010), o objetivo era retomar os princípios da educação progressista, principalmente da teoria Histórico-Crítica de Saviani, teoria que já havia embasado outro documento oficial da educação paranaense no ano de 1990, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Porém, os movimentos que originaram o documento foram silenciados por políticas neoliberais, tanto no governo federal quanto estadual, no período de 1995 a 2002. Com a chegada de um novo governo, com uma nova equipe, em 2003, os educadores paranaenses foram convocados a um processo coletivo de escrita de novo documento norteador da educação estadual.

Para Souza (2010), a criação das novas diretrizes paranaenses faz parte de um projeto de governo que tem o objetivo de combater as ideias neoliberais vigentes no estado e esteve fortemente articulado à educação estadual. A pesquisadora ainda esclarece:

Ao situar a elaboração das DCE na conjuntura social, política e econômica a partir das quais se legitimam as mudanças nela pretendidas, encontra-se, como marco histórico, a eleição de um governo que se declarava empenhado com o combate aos ideais neoliberais que, fortemente engendrados pelo capitalismo, colocavam a educação a serviço mais do desenvolvimento econômico e individual, que gera desigualdades, do que para a qualidade das relações sociais mais igualitárias e justas (Souza, 2010, p. 13).

Então, o documento é criado inspirado pela ideia de se construir uma educação que seja instrumento para questionar a sociedade e sua injusta divisão em classes; por essa razão, opta-se por uma tendência progressista e crítica de ensino, apropriada para a pretensão de ir contra a educação conservadora e neoliberal presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Souza (2010) resgata um pouco desse processo:

Assim, as políticas governamentais, através desse documento em processo de elaboração conclamaram os professores e profissionais da educação para a tomada de posicionamento crítico aos ideais veiculados pelos referenciais de educação considerados como representantes das tendências neoliberais e conservadoras, fortemente difundidos naquele momento em âmbito federal,

via Parâmetros Curriculares Nacionais, e a se engajar na elaboração de um documento curricular pautado pelos princípios da educação progressista e transformadora (Souza, 2010, p. 13).

Dessa forma, havia uma crítica à metodologia de projetos presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à epistemologia genética de Jean Piaget. Segundo Souza (2010), a equipe de educação do estado criticava o documento por seu caráter idealista e positivista. Assim, a nova proposta paranaense esteve voltada à adoção de uma visão mais progressista e atenta às temáticas sociais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, propusemo-nos ao cotejo entre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, dando maior enfoque à concepção de linguagem adotada, por julgarmos esse um ponto crucial para se compreender a perspectiva adotada nesses documentos, especialmente no que compete ao ensino no componente curricular Língua Portuguesa. Para tanto, fizemos uma retomada do processo de formação da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; em seguida, apresentamos a concepção de linguagem apresentada pelos documentos; e, por fim, verificamos as teorias que influenciaram as escolhas de perspectiva adotada pela BNCC.

Ao retomar o processo de elaboração da BNCC, percebemos que o documento normativo nacional sofreu, em sua fase final, forte influência de grandes grupos econômicos. Assim, adotou-se a metodologia por competências, imputando à educação pública uma ideologia pautada na produtividade e no controle e servindo ao propósito de se colocar a escola como propagadora de uma ideologia votada ao consumo e à subserviência ao mercado de trabalho, na qual o indivíduo tem por objetivo conquistar bens de consumo, distanciando da luta por transformações sociais. Constatamos ainda que documento normativo paranaense se propõe a ser um contraponto às teorias neoliberais.

Ainda com relação à concepção de linguagem, percebemos que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná partem da perspectiva enunciativo-discursiva e da metodologia da Análise Linguística. Por essa razão, considera que a língua é repleta de vozes sociais e está ligada a práticas sociais, não podendo ser um registro neutro, pois é caracterizada por significados e valores. Logo, o documento pretende nortear o ensino de

Língua Portuguesa com visão crítica da linguagem verbal, entendendo que ela não pode ser um instrumento neutro de comunicação. Vale ressaltar que mesmo o documento assumindo essa perspectiva, nos anos em que ele estava em vigência no estado, houve a troca de governo e isso ocasionou uma mudança de perspectiva da secretaria de educação, que optou por não assumir a plena aplicação do proposto no documento.

Sobre a concepção de língua/linguagem adotada pela BNCC, a metodologia das competências influenciou a perspectiva adotada, pois, apesar de o documento apresentar a visão enunciativo-discursiva, ela não se concretiza no decorrer do documento. Logo, não há uma preocupação em considerar a língua como repleta de vozes sociais e impregnada de ideologias e valores. Os termos mobilizados indicam uma visão pouco crítica da linguagem, contribuindo para que o ensino de Língua Portuguesa seja influenciado pelas ideologias neoliberais ao adotar apenas em parte da perspectiva enunciativa-discursiva, pela supressão exatamente dos pontos que divergem dessa ideologia. É também por isso que acreditamos ser necessário um olhar atento às influências neoliberais presentes em todo o documento, como buscamos destacar preliminarmente, para que possamos refletir sobre seus impactos no ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, concluímos que a troca do documento norteador da rede estadual de ensino do Paraná trouxe uma mudança na abordagem do ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, dentre outras razões, a BNCC adota a metodologia das competências e apresenta uma versão da perspectiva enunciativa-discursiva que suprime a visão de língua como lugar de luta e posicionamento, parecendo-nos estar fortemente influenciada pelas ideologias neoliberais.

REFERÊNCIAS

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. d. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compressões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17–40.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out./dez., 2014.

GIACOMIN, Letícia Melo. *O ensino de conhecimentos gramaticais na escola: em busca de ressignificações*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

MENDONÇA, Marcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NODA, M., & GALUCH, M. T. B. A elaboração das diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná – história: uma análise sobre a participação dos professores – *Imagens da Educação*, v. 2, n. 1, 2017, p. 101-111.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. In: *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, dez. 2020, p. 78-102.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andreia Cristina. Concepção de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexão para o ensino de Língua Portuguesa. In: COSTA-HÜBES, T. d. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compressões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 69–94.

SOUZA, Ivanize Ribeiro. *Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010, p. 104.

KUIAVA, José. Para quem e para além do cotejo dos textos. In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso – [GEGE]. *Palavras e contrapalavras: Entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João editores, 2017, p. 136-147.

Recebido em: 31/08/2023

Aceito em: 03/12/2023

Ellen Petrech Vasconcelos: Doutoranda em Linguística pela UFSC, Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017), possui curso de especialização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010) e pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (2010). Realizou graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2008). Atua como professora de Língua Portuguesa para o Governo do Paraná. Tem experiência na área de

Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: análise bakhtiniana, Círculo de Bakhtin, discurso político.