

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR NO PCNEM: VOZES SILENCIADAS E AUTONOMIA LIMITADA

PROFESSOR REPRESENTATIONS ON PCNEM: SILENCED VOICES AND LIMITED AUTONOMY

Fernanda Ramos Machado
IFSC

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise crítica do discurso (ACD) de partes selecionadas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) a fim de saber como os professores são representados neste documento. Propõe-se também contribuir para a pesquisa sobre o uso da ACD para a análise de políticas educacionais uma vez que, de acordo com Taylor (2004), há poucos trabalhos na literatura sobre o assunto. Para alcançar os objetivos propostos, eu recorro ao modelo para ACD proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999) para a análise da forma como os professores são representados no PCNEM. Minha intenção é utilizá-lo como uma ferramenta para me guiar na tentativa de incluir: a) uma análise dos textos a partir da identificação de características através das quais discursos podem ser reconhecidos; b) uma análise da natureza interdiscursiva dos textos e c) uma análise das práticas sociais e culturais. A análise das partes selecionadas do documento aponta para a posição de subordinação em que professores são geralmente representados em políticas educacionais.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Políticas Educacionais. Representações de Professor.

Abstract: This work aims at presenting a critical discourse analysis (CDA) of selected parts of the *National Curriculum Guidelines for Secondary Education* (PCNEM) in order to learn how teachers are represented in this document. It also proposes to contribute to the body of research on the use of ACD as a tool for the analysis of educational policies since, according to Taylor (2004), there are few studies in the literature on this matter. To achieve the proposed objectives, I draw on CDA theoretical and methodological framework proposed by Chouliaraki & Fairclough (1999) for the analysis of how teachers are represented in PCNEM. My intention is to use it as a tool to guide me in my attempt to include: a) an analysis of texts with the identification of textual features through which discourses can be recognized; b) an analysis of the interdiscursive nature of the texts and c) an analysis of social and cultural practices. The analysis of selected parts of the document points to the subordinate position in which teachers are generally represented in educational policies.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Educational Policies. Representation of Teachers.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Taylor (2004), há muitas abordagens de análise do discurso que são baseadas em diferentes suportes teóricos das ciências sociais (VAN DIJK 1997, TTTSCHER, MEYER, WODAK e VETTER, 2000; citado em TAYLOR, 2003), sendo algumas mais textualmente orientadas por um lado e outras que, por outro lado, prestam pouca atenção às características linguísticas. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), no entanto, a Análise Crítica do Discurso (ACD) é um campo de pesquisa e ensino interdisciplinar baseado nas ciências sociais críticas e nas ciências humanas (história, geografia, sociologia, etc.). Como Norman Fairclough afirma, "ela estabelece um diálogo entre disciplinas relacionadas com a análise linguística e semiótica (...) e disciplinas relacionadas com a teorização e pesquisa dos processos sociais e mudança social" (Fairclough, 2001, p. 229, tradução nossa¹). Em outras palavras ainda, a ACD refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para o estudo crítico da linguagem como prática social (RAMALHO; RESENDE, 2011) e procura "fornecer um relato crítico coerente da sociedade moderna tardia e sua transformação" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.19, tradução nossa²).

Na perspectiva sociodiscursiva da ACD, baseada na teoria dialética da linguagem de Bakhtin (1981, como citado em CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, o que pressupõe uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade (RAMALHO; RESENDE, 2011). Partindo do pressuposto de que a vida social é constituída de práticas, Chouliaraki e Fairclough afirmam que a ACD "parte da percepção do discurso (...) como um elemento das práticas sociais, que constitui outros elementos, bem como é constituído por eles" (1999, p.VII, tradução nossa³). Práticas são definidas pelos autores como "formas habitualizadas, vinculadas a determinadas épocas e lugares, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto no mundo" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21, tradução nossa⁴). Discurso, portanto, é o momento constitutivo e irreduzível de práticas sociais que envolve a linguagem em articulação com outros elementos dessas práticas, sendo eles: as relações sociais, as atividades materiais e os fenômenos mentais (RAMALHO; RESENDE, 2011).

¹ Tradução "it opens a dialogue between disciplines concerned with linguistic and semiotic analysis (...) and disciplines concerned with theorizing and researching social processes and social change".

² Tradução "provide a coherent critical account of late modern society and its transformation".

³ Tradução "starts from the perception of discourse (...) as an element of social practices, which constitutes other elements as well as being shaped by them".

⁴ Tradução "habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world".

Fairclough (2003) explica que a linguagem pode figurar nas práticas sociais como gênero (formas de agir), discurso (formas de representação) e estilos (formas de ser), e chama a atenção para dois significados diferentes que têm sido atribuídos ao discurso: 1) “abstratamente (...) significando linguagem e outros tipos de semiose como elementos da vida social”⁵; 2) “concretamente (...) significando maneiras particulares de representar partes do mundo”⁶ (p.26). De acordo com Ramalho e Resende (2011), maneiras particulares de representar partes do mundo são normalmente conectadas a campos sociais específicos e projetos que podem ser divulgados como sendo o mais correto, justo, legítimo e aceitável. As autoras enfatizam que essas representações específicas podem tornar-se uma das armas mais poderosas na luta pelo poder, especialmente em nossa sociedade da informação.

De acordo com Taylor (2004), estudos têm chamado atenção para a importância da linguagem na vida social na modernidade tardia e, desta forma, "tentativas mais conscientes de moldar e controlar isso para atender aos objetivos institucionais e organizacionais" têm surgido. (TAYLOR, 2004, p. 433, apud FAIRCLOUGH, 2001a, p.231, tradução nossa⁷). Além disso, Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que o mundo vem passando por um período de intensas mudanças econômicas e sociais, em grande parte devido aos avanços na tecnologia da informação, especialmente os meios de comunicação, que oferecem não apenas novas formas de experiência e conhecimento, mas também possibilidades de criar novas formas de relacionamento através da televisão ou da Internet.

Os autores seguem, afirmando que, ao mesmo tempo em que essas mudanças sociais criam novas oportunidades, elas também causam muito sofrimento para indivíduos, comunidades e sociedades, aumentando a sensação de impotência e incompreensão (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que "essas mudanças são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares, seguidas por pessoas particulares, por interesses particulares, dentro de um sistema particular" (p.4, tradução nossa⁸). Assim, há uma necessidade urgente de análise e teorização crítica da modernidade tardia, que não só ajude as pessoas a obter uma melhor compreensão desse novo mundo, mas também indique a existência de caminhos alternativos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nesse sentido, a ACD preocupa-se com "a desestabilização do discurso 'autoritário' à medida que ela investiga como o poder, a identidade e as relações sociais são negociados, legitimados e disputados para fins

⁵ Tradução “abstractly (...) meaning language and other type of semiosis as elements of social life”.

⁶ Tradução “concretely (...) meaning particular ways of representing parts of the world”.

⁷ Tradução “more conscious attempts to shape it and control it to meet institutional and organizational objectives”.

⁸ Tradução “these changes are at least in part the outcome of particular strategies, pursued by particular people, for particular interests, within a particular system”.

políticos" (THOMAS, 2005b, p.47 apud APPLE, 1989; 1996, tradução nossa⁹).

De acordo com Thomas (2005a), as identidades individuais e coletivas das pessoas são construídas por elas mesmas à medida que elas agem no mundo e essas identidades “não são entidades estáveis, mas estão em constante fluxo à medida que elas são negociadas por meio do discurso” (p.30, tradução nossa¹⁰). Neste sentido, o discurso - entendido como um momento da vida social que envolve a linguagem em articulação com as relações sociais, as atividades materiais e os fenômenos mentais - constitui identidades que podem posicionar o indivíduo de maneiras possivelmente contraditórias (RAMALHO; RESENDE, 2011; THOMAS, 2005b). É importante notar que, se por um lado, tal posicionamento "fornece recursos para a criatividade e diferenciação, permitindo que as pessoas se representem como uma identidade coletiva" ¹¹, por outro, ele também pode "ser homogeneizador, de modo que grupos determinados de pessoas são representados de formas que privilegiam a voz de alguns grupos sobre outros" ¹² (THOMAS, 2005a, p.29, tradução nossa).

Thomas (2005a), afirma que as políticas educacionais podem ser entendidas como práticas discursivas e que discursos de políticas educacionais são locais de lutas e negociações sobre a construção de identidades contraditórias e concorrentes. Além disso, baseada em Allan (1998), Ball (1993) e Schram (1993), a autora chama a atenção para o fato de que

discursos políticos são formas de prática social, sujeitos a determinadas regras e transformações através das quais determinadas representações da verdade e do *self* são construídas dentro de relações de poder específicas. Discursos políticos trabalham para definir não só o que pode ser dito e pensado, mas também quem pode falar, onde, quando e com que autoridade (p.47, tradução nossa¹³)

A ACD visa, portanto, contribuir para uma “consciência do que (algo) é, de como (esse algo) veio a ser e o que (esse algo) pode se tornar, para que sirva de base para que as pessoas possam ser capazes de fazer e refazer suas vidas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 04, tradução nossa¹⁴). A ACD é “um veículo para responsabilidade e crítica públicas, fornecendo

⁹ Tradução “the destabilization of “authoritative” discourse as it investigates how power, identity and social relations are negotiated, are legitimated, and are contested towards political ends”.

¹⁰ Tradução “identities are not stable entities but are in constant flux as they are negotiated through discourse”.

¹¹ Tradução “provide resources for creativity and differentiation, allowing people to represent themselves as a collective identity”.

¹² Tradução “be homogenizing, in that particular groups of people are represented in ways that privilege the voice of some groups over others”.

¹³ Tradução “policy discourses are forms of social practice, subject to particular rules and transformations through which particular representations of truth and self are constructed within particular power relations. Policy discourses work to define not only what can be said and thought, but also who can speak, where, when and with what authority”.

¹⁴ Tradução “awareness of what is, how it has come to be, and what it might become, on the basis of which people

uma ferramenta analítica e política importante para responder ao discurso público (...) e para questionar suas construções de poder e agência” (THOMAS, 2005b, p.47 apud LUKE, 1997, p. 365, tradução nossa¹⁵).

Em sintonia com os pensamentos apresentados acima e baseando-me em Thomas (2005a, 2005b), o presente trabalho apresenta uma análise crítica do discurso de partes selecionadas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) lançado no ano 2000, a fim de saber como os professores são representados neste documento. Embora dois anos depois os *Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio* (PCN+EM) (BRASIL, 2002) tenham sido publicado pelo Ministério da Educação, este documento figura como um complemento ao que havia sido proposto no PCNEM (BRASIL, 2000). Além disso, o endereço eletrônico oficial do Ministério da Educação do governo brasileiro oferece apenas o PCNEM (BRASIL, 2000) para consulta pública, o que demonstra que este documento continua servindo como referência aos professores. Em vista disso, este trabalho pretende contribuir para o corpo de pesquisas sobre o uso da ACD como ferramenta para a análise de políticas educacionais uma vez que, de acordo com Taylor (2004), há escassez de publicações sobre esse assunto, algumas contribuições vindo de Fairclough (1993), Falk (1994), Luke (1997a), Taylor (1997, 2004) e Thomas (2002, 2003, 2005a, 2005b). A fim de alcançar os objetivos propostos, eu recorro ao modelo de ACD proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) para a análise de como os professores são representados no PCNEM. Minha intenção não é operacionalizar o modelo, mas sim, similarmente a Thomas (2005b), usá-lo como uma ferramenta de suporte para me guiar na minha tentativa de incluir, mesmo que rapidamente, a) uma análise das práticas sociais e culturais; b) uma análise dos textos através da identificação de características textuais por meio das quais os discursos podem ser rastreados e c) uma análise da natureza interdiscursiva dos textos. Nas próximas seções, portanto, eu primeiramente apresento o modelo proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) seguido da análise e, por fim, ofereço algumas considerações finais.

2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

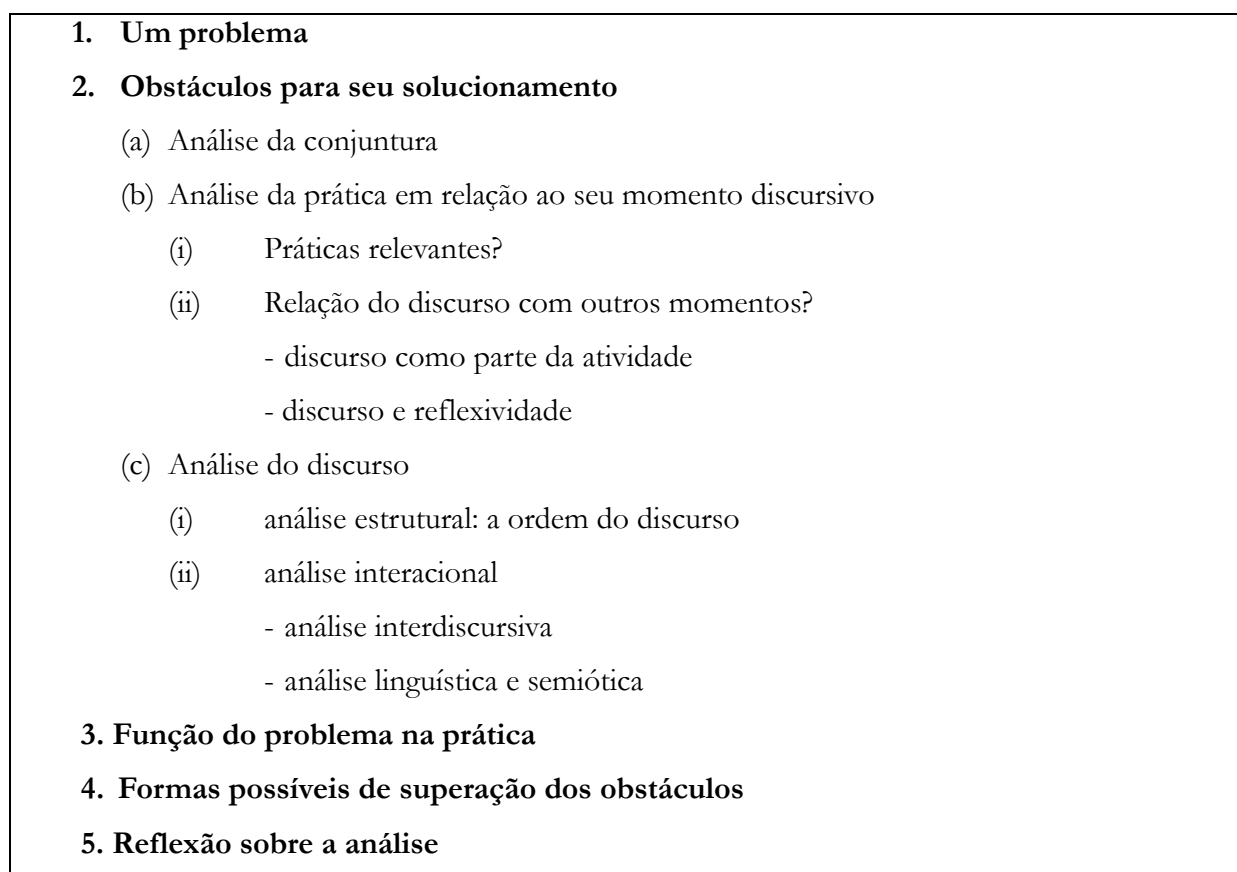
Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem um modelo para a Análise Crítica do Discurso (ACD) baseado nas suas visões de vida social e discurso discutidos na seção anterior. Para os

may be able to make and remake their lives”.

¹⁵ Tradução “a vehicle for public accountability and critique, providing a useful analytical and political tool for talking back to public discourse (...) and for questioning its constructions of power and agency”.

autores, este modelo oferece uma visão do que está de fato envolvido em fazer ACD. Enfatizam ainda que, dependendo de seus propósitos, analistas podem tanto focar em partes específicas do modelo em detrimento de outras, bem como decidirem não seguir a ordem dos cinco estágios proposta por ele. Como o objetivo deste trabalho é analisar como os professores são representados nos discursos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), não tendo a pretensão, portanto, de sugerir possíveis formas de superação do problema, optou-se por utilizar os dois primeiros estágios do modelo apenas. Abaixo, apresento o modelo adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60).

Figura 1: Modelo para a Análise Crítica do Discurso



Adaptado pelo autor a partir de Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60)

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), na ACD a análise inicia-se com a identificação de um problema em alguma parte da vida social relacionado ao discurso. No caso deste trabalho, o problema refere-se às representações de professor nos PCNEM (BRASIL, 2000) lançado em 2000 pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

O objetivo do PCNEM (BRASIL, 2000) é apresentar os princípios da reforma curricular do ensino médio sugerida naquele momento, que deve servir como um guia para o professor em sua busca por novas abordagens e metodologias. Este documento é dividido em quatro partes. A Parte I - Bases Legais, foco deste trabalho, oferece primeiramente uma carta endereçada aos professores, seguida de uma apresentação dos motivos que levaram o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a organizar um projeto de reforma do Ensino Médio que levasse em consideração os seguintes aspectos: o processo de trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, o papel da educação na sociedade tecnológica e a reforma curricular e a organização do ensino médio. Constituem a Parte I, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b). Em relação à Parte II do PCNEM - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apresenta-se as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes e Informática. A Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, diz respeito às competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas em Biologia, Física, Química e Matemática. Finalmente, a Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias, refere-se às competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas em História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia.

A reforma curricular apresentada no PCNEM teve a LDB9394/96 como principal referência legal, uma vez que é ela que estabelece os princípios e metas para a educação brasileira. Desta forma, como o PCNEM faz parte de uma política educacional que os professores devem utilizar como um guia para as suas práticas de ensino, a análise de como eles são representados neste documento se torna especialmente relevante levando em consideração a "não-inocência de como 'problemas' são anunciados dentro das propostas políticas, como esses anúncios afetam o que se pode pensar sobre eles e como isso afeta as possibilidades de ação" (THOMAS, 2005a, p. 29 apud BACCHI, 2000, tradução nossa¹⁶).

Seguindo o segundo estágio do modelo, a fim de obter uma melhor compreensão de como os professores são representados no PCNEM, é importante analisar o contexto em que este documento foi desenvolvido ou, nas palavras de Chouliaraki e Fairclough (1999), fazer uma "análise da conjuntura - ou seja, uma especificação da configuração das práticas em que o discurso em foco está localizado" (p.61, tradução nossa¹⁷).

¹⁶ Tradução "problems" get framed within policy proposals, how the frames will affect what can be thought about and how this affects possibilities for action".

¹⁷ Tradução "analysis of the conjuncture – i.e., a specification of the configuration of practices which the discourse

Na década de 1990, o Brasil estava passando por mudanças políticas e econômicas que trouxeram transformações substanciais no campo da educação. Durante seu governo, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) deu continuidade aos projetos neoliberais através da abertura para investimentos internacionais, a privatização e a diminuição do controle do Estado sobre a economia. Nesse período, houve investimento maciço no setor privado, fortalecimento dos grandes monopólios privados e desindustrialização e desnacionalização da economia nacional (SILVEIRA, 2009). Em relação à educação, houve um deslocamento do foco na melhoria da qualidade da educação, juntamente com a noção de equidade - como pode ser observado na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB4024/61) (BRASIL, 1961) lançado durante a presidência de João Goulart (1961-1964) cujo governo foi marcado por medidas econômicas e sociais mais nacionalistas - para um foco no papel central que as escolas exercem na natureza da sociedade e da economia, como pode ser observado na LDB9394/96, lançado durante o governo Fernando Henrique Cardoso. É interessante notar que essa mesma mudança foi relatada por Thomas (2005a) em sua análise das políticas educacionais australianas, como resultado do impacto de discursos neoliberalistas e conservadoristas e a eleição de um governo conservador na Austrália em 1996.

Além disso, muitos documentos no âmbito da educação que acompanhavam o momento político e econômico apresentado acima foram lançados no Brasil, apontando para uma rede de práticas sociais em que estão localizados discursos *para os e/ou acerca dos* professores, mas com muito menos frequência, o discurso *dos* professores. Um exemplo é a LDB9394/96, publicada em 1996, a fim de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, apresentando seus princípios e objetivos, na qual documentos referentes à educação no Brasil devem se basear. Outros exemplos são o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), o PCNEM (BRASIL, 2000) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Quanto ao ENEM, este é um exame padronizado que foi criado em 1998 a fim de avaliar os resultados de aprendizagem de estudantes de todo o país para que as autoridades pudessem propor melhorias para esse nível de ensino através do PCNEM, como também unificar o ensino no país. Em relação ao PNE (BRASIL, 2001), os seus objetivos gerais são aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis educacionais e reduzir as desigualdades sociais em relação ao acesso e permanência na educação pública. Em 2001, uma versão do PNE foi lançada, apresentando diretrizes e metas claras e objetivas seguidas de estratégias específicas para que os professores pudessem segui-las e alcançá-las.

in focus is located within”.

É possível perceber como tais documentos, juntamente com o PCNEM descrito anteriormente, visam fortemente não somente a padronização e o controle rigoroso sobre os currículos e as pedagogias, como também maior responsabilização por parte dos professores pelo sucesso na educação. Desta forma, uma rápida observação da rede de práticas sociais, representada pelo PCNEM e os documentos citados acima, aponta para a posição de subordinação em que os professores são geralmente representados em políticas educacionais. Esta representação é mais claramente percebida no próximo parágrafo, em que apresento uma análise do discurso de partes selecionadas do PCNEM especificamente.

Uma compreensão dos processos de representação de professores nos discursos construídos no PCNEM é adquirida através de uma análise de aspectos gramaticais e discursivos desse documento. Tais características são referidas por Fairclough (2003a) como categorias de análise que, nas palavras de Ramalho e Resende (2001) são "formas e significados textuais associados a maneiras específicas de representar, (inter) agir e identificar em práticas sociais situadas" (p.112, tradução nossa¹⁸). No PCNEM, alguns recursos textuais e discursivos como, por exemplo, interdiscursividade, modalidade dêitica, repetição e omissões são identificados no texto e contribuem para a construção discursiva dos professores. Devido a restrições de tempo e espaço, este trabalho apresenta a análise de alguns textos selecionados da Parte I - Bases Legais do PCN-EM, que são: a) Carta ao professor e b) O papel da educação na sociedade da informação.

Começando pela análise da 'Carta ao professor', que foi assinada por Paulo Renato Souza, ex-ministro da Educação, é possível identificar o uso de omissão e modalidade dêitica, como exemplificado no trecho abaixo:

Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional. O objetivo é expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. Começamos pelo Ensino Fundamental e chegou a vez de reformar o Ensino Médio (...). Tudo isso está descrito nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, que estamos entregando aos professores. (BRASIL, 2000, p.4)

Neste trecho, é possível perceber a ausência/omissão dos professores no processo de transformação do sistema educacional para que esta possa lidar, tanto no nível fundamental quanto no médio, com as demandas de um mundo em constante mudança. A ausência dos

¹⁸ Tradução "textual meanings and forms associated with particular ways of representing, (inter) acting and identifying in situated social practices".

professores no discurso da carta *Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço (...)* dá impressão de que aquela é uma tarefa realizada apenas pelo Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, sem a participação dos professores. De acordo com Thomas (2005b), citando Fairclough (2001b),

Ausências e omissões são significativas na análise crítica do discurso de textos, incluindo documentos políticos, uma vez que frequentemente resultam em ambiguidade de significado quando os pressupostos subjacentes ao texto não são explicitados, resultando em suposições e pressuposições baseadas em senso comum. (p.53).

Além disso, é possível perceber como o uso da modalidade dêitica "nós", implícita em *'Começamos pelo Ensino Fundamental e chegou a vez de reformar o Ensino Médio (...)*', contribui para a construção de um discurso específico que exclui os professores do processo da reforma curricular tanto do ensino fundamental quanto do médio. Mais uma vez, esta é uma tarefa realizada pelo Ministério da Educação em colaboração com a sociedade, posicionando o governo, desta forma, como a voz autoritária que comanda a reforma curricular. Também é interessante observar que, mesmo que aquela seja uma carta dirigida principalmente aos professores, eles próprios são apresentados na terceira pessoa *'Tudo isso está descrito nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, que estamos entregando aos professores'*, o que reforça ainda mais a sua não-participação e falta de autoridade no processo de desenvolvimento de políticas educacionais.

No trecho seguinte, é possível observar que o uso da modalidade dêitica 'nós/nosso' também trabalhou para construir um discurso específico de inclusão e exclusão, posicionando desta forma "alguns grupos sociais dentro e outros fora do discurso"¹⁹ (Thomas, 2005b, p.54 citando Fairclough, 2001b),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Eles foram feitos para auxiliar você, professor, na execução de seu trabalho. (...) Ao entregá-los a você, reafirmamos a nossa confiança na sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso País e aguardamos por novas contribuições e sugestões, que permitirão a revisão permanente destes documentos. (BRASIL, 2000, p.4)

Os professores estão estrategicamente posicionados tanto no discurso de exclusão quanto no de inclusão. No primeiro caso, o 'nós' implícito na afirmação *'Ao entregá-los a você, reafirmamos a nossa confiança (...)*' exclui os professores do discurso, uma vez que eles estão meramente recebendo

¹⁹ Minha tradução para "some social groups inside, and others outside that discourse"

o PCN-EM das autoridades que, por sua vez, esperam que os professores correspondam as suas expectativas. No segundo caso, o 'nosso' em '*sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso País*' inclui o professor na enorme responsabilidade de transformar a educação do país. Em outras palavras, os professores são responsáveis pelo sucesso do ensino médio no país, mas eles não fazem parte do grupo selecionado (especialistas e acadêmicos) que efetivamente desenvolve as políticas educacionais. É interessante notar que no único momento em que os professores estão sendo endereçados diretamente - em '*Ao entregá-los a você (...)*' -, o objetivo é deixar clara a tarefa que os professores devem realizar que, neste caso, é a utilização do PCNEM para auxiliá-los em suas práticas de ensino.

Passando para a análise das características textuais do texto 'O papel da educação na sociedade da informação' mencionado anteriormente, foi possível identificar o uso de repetição, interdiscursividade e omissão como exemplificado nos trechos a seguir:

(...) o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno *desenvolvimento humano* passa a coincidir com o que se espera na esfera da *produção* (...). O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao *pleno desenvolvimento humano* aproximam-se das necessárias à inserção no processo *produtivo*. (BRASIL, 2000, p.12; ênfase do autor)

Embora não seja possível ver neste pequeno trecho, os cognatos produção/produtivo/produtividade foram utilizados catorze vezes em um texto de quatro páginas, que correspondem às páginas 12 a 15 do PCNEM (BRASIL, 2000). De acordo com Thomas (2005b), citando Fairclough (2001b), a repetição constitui "uma forma específica de dividir algum aspecto da realidade que é construído sobre uma representação ideológica específica daquela realidade" (p.51, tradução nossa²⁰). Além disso, o autor explica que essa divisão da realidade "serve para estabelecer um entendimento comum dos significados construídos no texto. Tal entendimento é privilegiado como incontestável e trabalha para estabelecer a voz autoritária dentro do discurso" (p.51, tradução nossa²¹). No caso do trecho acima, a repetição das palavras produção/produtivo/produtividade (sublinhadas na citação) contribui para a construção de uma realidade em que o pleno desenvolvimento humano só é possível se ele atender às expectativas da esfera da produção. Espera-se então, por parte das autoridades que escreveram o documento, que esta realidade seja interpretada como verdade absoluta pelos professores, já que

²⁰ Tradução "a particular way of dividing up some aspect of reality which is built upon a particular ideological representation of that reality".

²¹ Tradução "serves to set up a common sense understanding of meanings constructed in the text. Such an understanding is privileged as uncontested, and works to establish the authoritative voice within the discourse".

são eles os principais leitores do PCNEM. Além disso, a interdiscursividade é identificada no trecho acima através do eco do discurso neoliberal, em que o papel da escola é formar os recursos humanos e competências necessárias para lidar com as demandas econômicas (SILVEIRA, 2009), como está evidente na afirmativa ‘cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo’.

Por fim, outra característica textual identificada no texto ‘O papel da educação na sociedade da informação’ foi a omissão, como pode ser observado no trecho abaixo:

(...) Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (BRASIL, 2000, p.13)

Esse trecho é notável pela omissão dos professores, muito embora exista a intenção de se dirigir diretamente a eles ao personificar a palavra ‘escola’ em ‘*Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos (...)*’. Assim, a escola é a personificação do professor para quem o documento se direciona. Como já foi dito anteriormente, ausências e omissões “frequentemente resultam em ambiguidade de significado quando os pressupostos subjacentes ao texto não são explicitados, resultando em suposições e pressuposições baseadas em senso comum” (THOMAS, 2005b, p.53 citando FAIRCLOUGH, 2001b). Além disso, em minha opinião, este trecho atribui aos professores, de maneira generalizada, a identidade de professor tradicional e obsoleto, aquele que ‘*pretende formar por meio da imposição de modelos, exercícios de memorização, fragmentação do conhecimento e da ignorância dos instrumentos mais avançados de comunicação e de acesso à informação*’, sendo ainda responsável pela marginalização da escola. Por fim, o fato de os professores terem sido omitidos ou referidos indiretamente, indica mais uma vez sua posição de subordinação e exclusão. Como Thomas (2005b) afirma, citando Fairclough (2001b) “quando grupos sociais são suprimidos, ou colocados em segundo plano (...) esse grupo é excluído do discurso” (p. 53, tradução nossa²²).

²² Tradução “when social groups are suppressed, or backgrounded, (...) that group is excluded from the discourse”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma análise crítica do discurso (ACD) de partes selecionadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) a fim de saber como os professores são representados naquele documento. Para tanto, utilizei os dois primeiros estágios do modelo de ACD proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999) como uma ferramenta para me guiar na tentativa incluir uma análise dos textos pela identificação de características textuais através das quais os discursos podem ser rastreados, uma análise da natureza interdiscursiva de textos e uma análise das práticas sociais e culturais (THOMAS, 2005b, citando FAIRCLOUGH 1993, 1995a, 1998, 2001a).

Através da análise da conjuntura, observando a rede de práticas sociais onde estão localizados discursos para os e/ou sobre os professores, e da análise de recursos textuais e discursivos tais como interdiscursividade, modalidade dêitica, repetição e omissões, foi possível perceber a posição de subordinação em que os professores são geralmente representados nas políticas educacionais. Representações semelhantes foram encontradas em Thomas (2005a, 2005b, Taylor, 2004). O PCNEM, à semelhança de outros documentos mencionados ao longo do desse trabalho (ENEM, DCNEM, PNE), tem como objetivo a padronização, o controle rigoroso sobre os currículos e as pedagogias e uma maior responsabilização dos professores pelo sucesso ou insucesso da educação no país. Desta forma, os professores estão representados como receptores passivos das regras, uma vez que eles parecem não ter suas vozes incluídas no processo de formulação das políticas educacionais, além de lhes ser atribuída a identidade de professor tradicional e obsoleto, cabendo-lhes a culpa da marginalização da escola. Além disso, a comissão que elaborou o PCNEM é quem parece deter o poder de entregar aos professores um documento pronto explicando como eles devem proceder, restringindo, deste modo, a sua autonomia. Como Kress & van Leeuwen (2001) observam "quando o design e a produção se separam, o design se torna um meio de controlar as ações dos outros (...) não havendo mais espaço para os 'produtores' imprimirem suas vozes e sotaques ao design"²³ (p. 7, em Thomas, 2005b, p.50). Por fim, os professores parecem estar sendo utilizados como reprodutores de discursos neoliberais e estão sendo responsabilizados pela inserção bem ou mal-sucedida dos alunos na sociedade tecnológica.

²³ Minha tradução para "when design and production separate, design becomes a means for controlling the actions of others ... and there is no longer room for the "producers" to make the design "their own", to add their own accent".

Finalmente, por mais que este trabalho tenha analisado apenas algumas partes selecionadas do PCNEM e utilizado apenas os dois primeiros estágios do modelo de Chouliaraki & Fairclough (1999) para ACD, espera-se que esta análise faça uma pequena contribuição para o corpo de pesquisa sobre o uso de ACD para a análise de políticas educacionais uma vez que poucos estudos têm se dedicado e esse tópico, como apontado por Taylor (2004). Espera-se também que estudos futuros supram essas limitações oferecendo análises mais extensas e aprofundadas de políticas educacionais a fim de saber como professores são representados em outros documentos que norteiam a educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, S. (1998). News from nowhere: televisual news discourse and the construction of hegemony. In BELL, A. & GARRET, P. **Approaches to Media Discourse**. Blackwell Publishers, Oxford.
- BALL, S. J. (1993). **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes, discourse**. The Australian Journal of Educational Studies, vol. 13, no. 2, pp. 10-7.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998b.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961.
- CHOULIARAKI, L.; N. FAIRCLOUGH. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M; TAYLOR, S; YATES, S. J. **Discourse as Data**. London: Sage Publications, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse and Text: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. **Discourse and Society**, v.4, n2, p.133-68, 1993.
- FALK, I. The making of policy: media discourse conversations. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v.15, n.2, p. 1-12, 1994.
- LUKE, A. Critical discourse analysis. In: SAHA, L. **International Encyclopaedia of the Sociology of Education**. Oxford: Elsevier, p. 50-57, 1997a.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V.M. **Análise de Discurso (para a) Crítica: O Texto como Material de Pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.
- SILVEIRA, M. C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, nº 1, p. 50-66, 2009.

SCHRAM, S. F. (1993). **Postmodern policy analysis: discourse and identity in welfare policy**. Policy Sciences, vol. 26, pp. 249-70.

TAYLOR, S. Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v.18, n.1, p. 23-35, 1999.

TAYLOR, S.C. Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. **Journal of Education Policy**, v. 19, n. 4, p. 433-451, 2004.

THOMAS, S. Contesting education policy in the public sphere: media debates over policies for the Queensland school curriculum. **Journal of Education Policy**, v.17, n. 2, p. 187-192, 2002.

THOMAS, S. 'The trouble with our schools': a media construction of public discourses on Queensland schools. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v.24, n.1, p. 19-33, 2003.

THOMAS, S. Taking teachers out of the equation: constructions of teachers in recent education policy documents. **Australian Education Researcher**, n.32, p. 45-61, 2005b.

THOMAS, S. The Construction of Teacher Identities in Educational Policy Documents: a Critical Discourse Analysis. **Melbourne Studies in Education**, v. 46, n. 2, p. 25-44, 2005a.

FERNANDA RAMOS MACHADO

Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formação complementar na Universidade de Bristol, na Inglaterra, e mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela UFSC. Atuou como professora substituta do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC e tutora do curso de Licenciatura em Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa - modalidade à distância - também da UFSC. Atualmente, é professora efetiva de inglês no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).
fernanda.machado@ifsc.edu.br

Enviado em 20/04/2017.

Aceito em 30/05/2017.