

INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO NA BNCC-ENSINO MÉDIO: Uma leitura do apagamento do político na ciência e na escola

*Information and knowledge at BNCC-High School:
a reading of political deletion in science and school*

*Información y conocimiento en la BNCC-Escuela Secundaria:
una lectura del apagamento del político en la ciencia y en la escuela*

Viviane dos Ramos Soares 

Carolina Vianna Dantas 

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar as relações entre conhecimento, informação e poder na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). A partir da expressão “divulgação científica”, do lugar que ocupa nas diferentes áreas do conhecimento e de como é significado, observamos que seu funcionamento nesse documento é representativo de como a informação tem primazia sobre o conhecimento, indicando a instrumentalização, o esvaziamento e o empobrecimento do acesso ao conhecimento científico, especialmente pela juventude das periferias brasileiras matriculada em escolas públicas. Como suporte teórico-metodológico utilizamos a Análise de Discurso Materialista.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Divulgação Científica; Conhecimento; Informação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationships between knowledge, information and power in the Common National Curriculum Base-High School (2018). From the expression “scientific dissemination”, the place it occupies in different areas of knowledge and how it is meant, we observe that its functioning in this document is representative of how information has primacy over knowledge, indicating the instrumentalization, emptying and impoverishment of access to scientific knowledge, especially for youth from Brazilian outskirts enrolled in public schools. As theoretical-methodological support, we used the Materialist Discourse Analysis.

Keywords: Common Core National Curriculum; Scientific Dissemination; Knowledge; Information.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las relaciones entre conocimiento, información y poder en la Base Curricular Nacional Común-Escuela Secundaria (2018). A partir de la expresión “divulgación científica”, el lugar que ocupa en las diferentes áreas del conocimiento y cómo se entiende, observamos que su funcionamiento en este documento es representativo de cómo la información tiene primacía sobre el conocimiento, indicando la instrumentalización, vaciamiento y empobrecimiento del acceso. al conocimiento científico, especialmente para los jóvenes de la periferia brasileña matriculados en escuelas públicas. Como soporte teórico-metodológico se utilizó el Análisis Materialista del Discurso.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Divulgación Científica; Conocimiento; Información.

Introdução

Nosso objetivo nesse artigo é analisar os sentidos e as relações estabelecidas entre conhecimento, informação e poder a partir de uma leitura discursiva de como o termo “divulgação científica” é significado na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM, 2018). Isso quer dizer que não tomamos “divulgação científica” isoladamente como item lexical, mas como forma material “encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, [1999]2012, p. 19): uma forma linguístico-histórica em que “há uma relação entre o já-dito e o que está se dizendo” (ORLANDI, [1999]2012, p. 32). Em outras palavras, uma relação entre o eixo da memória (constituição) e o da atualidade (formulação).

Essa análise está ancorada na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso Materialista que considera a determinação histórica dos processos de significação (Cf. PECHÊUX [1988]2014) e que se fundamenta na relação constitutiva entre linguagem e exterioridade (ORLANDI, 1996). Considerando que o sentido é construído na e pela história, sustentamos, a partir de Orlandi (1996, p. 30), que “a língua não é só um código ou um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato. Não há conteúdos ideológicos, há funcionamento, modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. A língua funciona ideologicamente, e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento”.

Escolhemos “divulgação científica” como “janela” para essa análise em função de três constatações: a primeira refere-se às demandas crescentes do público por uma “ciência de acesso aberto” e por informação científica (HICKS,

2022); a segunda relaciona-se ao fato de que, embora a divulgação científica possa se dar em espaços educativos não formais variados, a escola tem sido considerada um lugar estratégico para o compartilhamento da ciência (PIN; FARIA; GIMENES, 2015. QUINQUIOLO; SILVA, 2022) e a última diz respeito às problemáticas evidenciadas com a pandemia de Covid-19 em torno da desinformação e do negacionismo científico (PERINI-SANTOS, 2022).

As discussões em torno da definição e do papel da divulgação científica estão assentadas em duas bases. Uma é a necessidade de se romper com a oposição presente no cientificismo corrente no mundo ocidental no século XIX, entre os cientistas – especialistas portadores do conhecimento universal – e o restante da sociedade - leiga, tábula rasa – para quem esse conhecimento deveria ser transmitido (PIN; FARIA; GIMENES, p. 25). A outra envolve um consenso de que a ciência promove benefícios e melhorias das condições de vida da humanidade, tendo se tornado um conhecimento estratégico para a formação e desenvolvimento das sociedades contemporâneas (LORDELO; PORTO, 2012). Logo, transmitir e difundir o conhecimento científico para o público em geral contribuiria para a formação/incorporação de uma cultura científica por meio da qual se poderia promover melhorias na qualidade de vida e no desenvolvimento social do país (PIN; FARIA; GIMENES, 2015, p. 24).

As críticas ao Iluminismo no século XX, especialmente a partir da Escola de Frankfurt – cujos filósofos colocaram em evidência as relações entre Ciência e poder no contexto da expansão do nazifascismo, do Holocausto e da produção de armas nucleares – puseram em xeque a natureza emancipadora da Ciência bem como questionaram a neutralidade do saber científico e de suas implicações políticas (SILVA; SILVA, 2009, p. 56-58). Tais críticas têm contribuído para tornar a compreensão das relações entre ciência, poder, mercado e sociedade, certamente, mais complexas, mas também para reafirmar a própria centralidade da ciência nas sociedades contemporâneas.

Conforme Albagli (2016, p. 397), os debates sobre divulgação científica e de seu papel passaram a ter uma importância crescente partir do século XX como uma estratégia orientada para cumprir objetivos educacionais (“a ampliação do conhecimento e da compreensão do público leigo a respeito do processo científico e sua lógica”); cívicos (“desenvolvimento de uma opinião pública informada sobre os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico sobre a sociedade, particularmente em áreas críticas do processo de tomada de decisões”); e de mobilização popular (“ampliação da possibilidade e da qualidade de participação da sociedade na formulação de políticas públicas e na escolha de opções tecnológicas (...).”(ALBAGLI, 2016, p. 397). Ainda, segundo a autora, “(...) Trata-se de transmitir informação científica que instrumentalize os atores a intervir melhor no processo decisório” (ALBAGLI, 2016, p. 397).

A partir do século XXI, intensificaram-se profundas transformações e incertezas de um mundo atolado em crises (social, econômica, política, educacional, ambiental). Na tentativa de superar esse cenário, cresce a demanda por ciência na sociedade. A questão é como se dá esse crescimento: pela capacitação ou pela formação de um sujeito? No domínio discursivo em que nos inscrevemos, um sujeito capacitado significa diferente de um sujeito bem formado, porque, “a informação é um efeito de linguagem. O conhecimento tem história” (SOARES, 2020, p. 23).

Quando essa necessidade de ciência é pensada a partir da escola, o efeito produzido pelo discurso de divulgação científica é o de “ocupar um espaço de falta” (PFEIFFER, 2011, p. 42) de qualidade da educação, que, segundo discurso jurídico-administrativo, busca a preparação para a cidadania, significando-a como uma questão pedagógica e não – como de fato é – histórica. Um dos efeitos que se cria é o de que, sob o efeito ideológico de que todos têm acesso à educação e sob a lógica da capacitação como possibilidade de exercício da cidadania, “a divulgação científica é vista como um instrumento indispensável para a construção e consolidação da democracia e da cidadania. Assim sendo, a democracia só se tornaria possível pelo entendimento da ciência por toda sociedade” (BAALBAKI, 2014, p. 382). A formação social capitalista em que vivemos conjuga consumo e cidadania. Se o conhecimento começa a se produzir como mercadoria, nas palavras de Orlandi (2004, p. 145), “a cidadania vai se constituir então como um bem de mercado, e o conhecimento tornado um saber terminológico adquire um sentido empresarial, e não se constitui um bem social geral”.

O afastamento da perspectiva de que educar é formar – e não capacitar – não produz a possibilidade do sujeito se apropriar de processo de produção da ciência e não desfaz a ilusão do sujeito como origem do dizer e da transparência da linguagem e dos sentidos, o que é não só um equívoco, como também uma redução. Para compreender como os gestos de interpretação materializam o discurso no texto, é preciso que a língua se inscreva na história para significar.

Nesse imaginário, “há a mediatização do discurso da ciência na escola” (ORLANDI, 2004, p. 145). A mídia seria a salvação, a saída, o passaporte para intermediar “um conhecimento de forma mais didatizada e rápida para os alunos e para os professores que precisam de reciclagem, mas não tem condições de fazê-la” (ORLANDI, 2004, p.145). Nessa direção, podemos dizer que, quando se passa da produção da ciência para sua divulgação mais ampla, o deslocamento da responsabilidade da escola para a mídia produz, no processo simbólico, o efeito de *transporte* de sentidos – e não de *transferência* de sentidos. Isso significa que “não se está mais falando da produção do conhecimento, está-se falando da produção da informação” (ORLANDI, 2004, p. 137). O lugar do conhecimento é, então, suturado pelo excesso de informação. Ao assumirmos a

distinção formulada por Orlandi (2014; 2020) de que a capacitação está para a informação e de que a formação está para o conhecimento,

quando pensamos a escola e a educação, temos a observar que um discurso pedagógico construído no excesso de informação não substitui a importância de um conhecimento bem formado, pois este excesso apresenta-se, na maior parte das vezes, como um a-mais que sutura a relação linguagem/pensamento/mundo, não deixando espaço para a descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção. (ORLANDI, 2020, p. 71)

O conhecimento escolar tratado a partir de uma homogeneidade lógica encontrou no discurso da divulgação científica produzido pela mídia um grande aliado. Uma aliança sustentada pela discursividade do fracasso – da própria escola, dos estudantes e dos professores – que toma a ciência como um lugar de respostas para os problemas da sociedade e a mídia, posta em relação à tecnologia, como um lugar associado a um imaginário de progresso e inovação. A ciência e a mídia tornam-se, assim, parte fundamental da solução das crises no capitalismo.

A combinação entre, de um lado, o discurso do prestígio, da neutralidade e da objetividade de uma ciência e, de outro, a utilização de instrumentos de mídia enquanto dispositivos tecnológicos é o cenário construído e sustentado pelo Estado por meio de políticas públicas para tornar a Escola um lugar institucional privilegiado que “se deixa dizer pela mídia” como forma de “mostrar a ciência existindo *na* sociedade e não com ou por ela” (ORLANDI, 2008, p. 160). Esse movimento não se dá sem consequências. Trabalha-se com um referencial pré-construído de que “temos o mundo todo ao nosso alcance”, logo o efeito de sentido produzido é o de que “só não aprende, só não lê, só não sabe, quem não quer” (PFEIFFER, 2003, p. 41). Dessa forma, o indivíduo é o responsável por sua própria exclusão da sociedade, ou seja, por sua ignorância diante de um Estado educador, cujas práticas foram redefinidas por meio de uma nova relação entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil com o objetivo de estabilizar o projeto neoliberal de sociedade (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Nessa direção, a divulgação científica tem um papel muito importante em relação ao modo de circulação do conhecimento e ao sentido de ciência em nossa sociedade. Entrar neste campo de questões significa tomar uma posição frente a duas formas de ligar ciência e sociedade: como informação ou como conhecimento. Ao ocupar um lugar no cotidiano dos sujeitos, a ciência se legitima. O que precisamos interrogar é se a sociedade consegue se apropriar do processo de produção da ciência, o que significa explorar mais os processos e as relações e menos o resultado no trabalho com o conhecimento científico.

Sobre uma política pública de ensino: quem (se) forma?

A BNCC, instituída em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, é um instrumento normativo que estabeleceu obrigatoriedades, e não orientações, sobre os direitos de aprendizagem. Passados seis anos de sua homologação, uma pandemia e o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, os problemas e as críticas surgidos com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e as discussões sobre a BNCC voltaram ao debate público, assim como a continuidade da intensa interlocução dos setores e entidades privados com o Ministério da Educação (MEC).

Estruturada a partir do conceito de competência (RAMOS, 2001; 2009)¹, a BNCC contou com intensa participação de agentes e de grupos privados da educação desde as primeiras discussões até a versão final, bem como em sua implementação, inclusive por meio de parcerias e de programas financiados pelo MEC, como o Programa de Apoio à implementação da BNCC (ProBNCC) (MACEDO, 2019; JOHAN; MALANCHEN, 2021). O *Movimento Todos pela Base*² e o grupo *Todos pela Educação*³ são expressivos do espaço que o setor privado da educação teve na formulação e tem tido na implementação da BNCC e em sua defesa midiática.

A gênese da BNCC - em que pese a participação e gestão do processo por agentes públicos, conforme indicam Johann e Malanchen (2021), foi bastante marcada pela presença de atores privados, como Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto

¹ A ascensão do conceito de competência como regulador das práticas e projetos educativos está relacionado ao caráter individual a partir do qual as questões sociais são explicadas no discurso neoliberal. Segundo Ramos (2009, p. 304), “a ‘pedagogia das competências’ pretende preparar os indivíduos para adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade”.

² O **Movimento Todos pela Base** (MBNC) foi formado em 2013 para debater e buscar aprovar uma base nacional curricular comum a fim de promover, segundo a própria entidade, a equidade educacional em nível nacional, conjugando não só a aprendizagem dos estudantes, mas a formação de professores, a produção metodologias de ensino e de material didático e de processos de avaliação e classificação da qualidade da educação no Brasil para o seu aprimoramento. Tem entre seus membros pessoas e instituições como: o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, a Comunidade Educativa (CEDAC), a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Roberto Marinho, o Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna etc. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016).

³ O **Todos pela Educação** (TPE), fundado em 2006, é um dos grupos mais representativos da ampliação da participação do setor privado na Educação Pública no Brasil concretizada, por exemplo, por meio de inúmeras (e lucrativas) parcerias, convênios etc. com a União, influenciando, inclusive, consensos, agendas para a construção de políticas públicas e para a diluição dos limites entre o público e o privado na Educação. O TPE tem desempenhado um papel importante na coalizão em torno da imposição uma lógica privada e de mercado à Educação Pública. Essa entidade tem a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco e o Itaú BBA, Banco Santander, Dpaschoal, Faber Castell, Suzano Corrêa, Fundação Bradesco e o Instituto Camargo Corrêa entre suas principais mantenedoras. Entre as suas instituições parceiras está o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e a Fundação Victor Civita.

Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Iungo, Unibanco, Itaú etc. Alguns dos indicados na ficha técnica da BNCC como membros do *Comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio* e da *Equipe de especialistas* que redigiu ou foi leitor crítico da própria Base são, inclusive, membros de algumas dessas entidades (BRASIL, 2018, p. 581). Sobre isso, Macedo (2019) aponta para a produção de novas formas de sociabilidade na educação pública alicerçadas na articulação e parceria entre gestores públicos (como a Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação) e entidades privadas, já citadas anteriormente.

Além disso, a BNCC - e as competências, habilidades que estabelece - passou a ser o parâmetro nacional para o investimento e para a distribuição de recursos públicos, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), bem como para a formação de professores (Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁴ e para toda a política de avaliação da Educação Básica e Superior por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).. Estamos tratando, portanto, de uma grande engrenagem na qual o setor privado tem tido participação direta, articulada e sistemática (PIOLLO; SILVA; HELOANI, 2015).

Assim, ao reduzir e ao igualar os direitos de aprendizagens (e, por fim, o próprio conhecimento) a competências, a BNCC busca naturalizar essa associação em meio a ausência de referências teóricas sobre conhecimento, aprendizagem, educação pública e suas demandas sociais. As referências utilizadas no texto da BNCC se resumem aos documentos de órgãos internacionais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) etc. , filiando-se explicitamente à tendência mais fortemente constituída a partir do Consenso de Washington (1990) de uma (suposta) superação da pobreza por meio da educação, como o que denominam de “foco no desenvolvimento de competências” e “compromisso com a educação integral” fosse a única saída, inclusive para fazer parte do “novo cenário

⁴ Para sustentar a importância de uma prática leitora e autoral como gesto de resistência no/do trabalho do professor, Soares (2023) reflete sobre a BNC-Formação (2019) como política pública que, ao cancelar o movimento de alinhamento e estreitamento curricular da formação de professores à Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415, 2017), à BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e à BNCC do Ensino Médio (2018), consolida uma agenda de formação – diríamos capacitação – em que o professor deixa de assumir uma posição de autoria, esvaziando, portanto, a historicidade daquilo que diz, que formula para ser aquele capaz de aplicar um currículo, estruturado na lógica das competências, alinhado às regras de mercado.

mundial”, assim como “Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros”, já teriam feito (BRASIL, 2018, p. 13-14).

“Nesse novo cenário mundial”, segundo a BNCC, é preciso formar um jovem que, ao final do ensino médio, possa:

(...) 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 (BRASIL, 2018, p. 14, grifos nossos).

Destacamos em negrito, algumas marcas linguísticas que nos apontam para a presença do ideológico subjacente ao discurso empresarial. A presença de jargão corporativo não é mera coincidência, mas um indício de quais sentidos a BNCC busca fixar para a formação do jovem, “futuro novo trabalhador” para uma nova realidade. Como nos diz Orlandi ([1999]2012, p. 32), trata-se, no âmbito do interdiscurso⁵, de “remeter o dizer (...) a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos”.

Cabe, então, perguntar: onde ocorrerá a formação da maior parte desses jovens? Segundo o último Censo da Educação Básica, de 2021, a rede pública é responsável por 82,6% do total de matrículas da Educação Básica, restando à rede privada 14,4%. E no Ensino Médio a rede privada representa apenas 12% das matrículas. Ou seja, estudantes de Ensino Médio estão concentrados na escola pública, especialmente nas redes estaduais evidenciando um corte de classe. Além disso, 54,8% dos estudantes matriculados no Ensino Médio se declarou preta/parda e 43,9% branca (INEP, 2021), o que demonstra que há, conjugado a esse corte de classe, um corte racial relevante. Ou seja, que há uma

⁵ Na AD, a exterioridade é constitutiva, o que significa compreender o texto, numa perspectiva discursiva, não como unidade fechada, já que um ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção. Nessa direção, como afirma Orlandi (2008, p. 11), “todo dizer (intradiscurso, dimensão horizontal, formulação) se faz num ponto em que (se) atravessa o (do) interdiscurso (memória, dimensão vertical estratificada, constituição)”. Se o interdiscurso é, portanto, “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (IDEM, p. 33), seu efeito é o de que “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória” para que, nos termos de Courtine (1984 *apud* Orlandi, [1999]2012), possa falar uma voz sem nome. Assim é que se faz fundamental “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”. (ORLANDI, [1999]2012, p. 34).

concentração maior de pessoas negras na escola pública. Logo, as desigualdades geradas pela implantação da BNCC e do NEM poderão aprofundar ainda mais as desigualdades sociorraciais no Brasil.

É a esse estudante – majoritariamente preto/pardo, que frequenta uma escola estadual e que não pertence às classes dominantes do Brasil – que o Estado/escola deve assegurar “(...) uma formação que, **em sintonia com seus percursos e histórias**, permita-lhes definir seu projeto de vida (...)”, como explicitado na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 463, grifos nossos). Que relações entre informação e conhecimento estão postas na BNCC? Numa perspectiva discursiva de leitura desse documento, como essa *sintonia* significa em termos de acesso ao conhecimento por esse jovem? Dentro da lógica da colonialidade (QUIJANO, 2005) na qual o Brasil está inserido, poderíamos considerar a BNCC como uma política de gestão da pobreza na mesma direção que Lôic Wacquant sugere em relação ao Estado penal?

Lôic Wacquant (2001) relacionou o desmoronamento do Estado de Bem-estar social na Europa e na América do Norte, a partir dos anos de 1970, à emergência de um “Estado penal” ao identificar a adoção do princípio de “tolerância zero” originado nos Estados Unidos. Esse “Estado penal”, segundo o autor, surgiu com o objetivo de otimizar e de maximizar as formas de repressão a populações marginalizadas – sobre quem recai a suspeição criminal –, inseridas progressiva e precariamente no mercado de trabalho e distantes das políticas de proteção social. Tal forma de penalidade, contudo, nasceu e tem sido ampliado independente dos índices de criminalidade e sem ter nenhum efeito direto sobre ele.

A escolha por enfrentar a miséria em maior medida por meio da esfera penal e, cada vez menos, a partir da esfera social é mais grave em países como o Brasil, marcado por desigualdades sociais e raciais estruturantes e pela rotineira violência policial. Nessa direção, segundo o autor, a sociedade brasileira,

(...) por um conjunto de razões ligadas à sua história e sua posição subordinada na estrutura das relações econômicas internacionais (estrutura de dominação que mascara a categoria falsamente ecumênica de "globalização"), e a despeito do enriquecimento coletivo das décadas de industrialização, (...) continua caracterizada pelas disparidades sociais vertiginosas e pela pobreza de massa que, ao se combinarem, alimentam o crescimento inexorável da violência criminal, transformada em principal flagelo das grandes cidades. (...) Em tais condições, desenvolver o Estado penal para responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletariado urbano, aumentando os meios, a amplitude e a intensidade da

intervenção do aparelho policial e judiciário, equivale a (r)estabelecer uma verdadeira ditadura sobre os pobres (WACQUANT, 2001, p. 3 e 6).

Trata-se assim de um movimento intenso de deslocamento do social para o penal dentro de um cenário do qual fazem parte a acumulação flexível e a precarização crescente do trabalho e uma massa de “grupos supérfluos” (WACQUANT, 2001, p. 63) que, muito possivelmente, não irão ocupar espaços na economia formal nesse novo capitalismo que se desenha desde 1970. Foi nesse cenário que o Estado penal se configurou e expandiu como uma nova forma de governo/gestão da miséria (WACQUANT, 2001).

Numa sociedade em que o dominante não exclui o dominado, mas o incorpora como tal, educar para o consenso é fundamental para que todos pensem que num mundo em que tudo está disponível e ao alcance de todos, só fica fora quem quer. Nessa direção, qualquer produção que não considere que os sentidos de nossos enunciados estejam atravessados pela colonialidade perde de vista que, quando essa produção, trata-se de um documento normatizador, de uma política pública de Estado, há um *modus operandi* do caráter controlador do Estado brasileiro que está assentado em pressupostos relacionados à raça, à classe, ao gênero/à sexualidade. A partir das reflexões de Angela Davis (2018) sobre as prisões, poderíamos também nos perguntar: a escola pública também passa a funcionar como *depósito de indesejáveis* na tentativa de sustentar a equação escola pública:aluno pobre = aluno pobre:aluno fraco⁶?

Os sentidos que a expressão “divulgação científica” mobiliza e busca fixar na BNCC fornecem elementos importantes para a busca de respostas a essas questões e para a compreensão do lugar do conhecimento e de como ele deve (ou não deve) ser socialização/universalizado nas escolas.

Entre a informação e o conhecimento: a divulgação científica na BNCC

Considerando, então, que a divulgação científica circula produzindo efeitos de “conhecimento” (ORLANDI, 2010), trabalhamos a forma material “divulgação científica”, tendo como ponto de partida um levantamento de suas ocorrências na textualidade da BNCC-EM. Há onze ocorrências da expressão “divulgação científica”, sendo nove na área de Linguagens e suas Tecnologias,

⁶ Lê-se: escola pública está para aluno pobre assim como aluno pobre está para aluno fraco. Essa equação foi problematizada na tese defendida por Soares (2020) com o objetivo de refletir sobre a costumeira associação entre as condições socioeconômicas e a qualidade – má qualidade – do rendimento escolar dos alunos na direção de que a língua seria reflexo das condições de vida do sujeito. Como essa equação poderia ser verdadeira se a tão propalada dificuldade em ler e escrever, por exemplo, se manifesta em qualquer escola?

especificamente na parte referente ao componente curricular Língua Portuguesa, e duas em Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A expressão está ausente tanto na área de Matemática e suas Tecnologias quanto nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ainda que as Ciências da Natureza apareçam como o lugar de autoridade da ciência, da produção do conhecimento científico relevante, a ênfase recai sobre procedimentos, práticas e habilidades instrumentalizados e pautados na informação. Tanto nas Ciências da Natureza quanto nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas há direcionamentos para a compreensão do processo histórico de produção do conhecimento científico, seus limites, potencialidades e relações com o poder, porém, isso permanece circunscrito aos campos da constatação, da tomada de atitudes e da criação/aplicação de soluções individuais.

Ao contrastar o excesso de ocorrências da expressão “divulgação científica” no componente curricular Língua Portuguesa, na área de Linguagens e suas Tecnologias, com baixa ocorrência nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias e com sua ausência na área de Matemática e suas Tecnologias e nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, queremos destacar que a questão da divulgação científica, quando tomada na textualidade na BNCC, é significada como relevante apenas para o componente curricular Língua Portuguesa, apagando sua possível relevância para as outras áreas no EM. Cabe, então, questionar: como a relevância da divulgação científica é significada no componente curricular Língua Portuguesa?

Pensar sobre a relevância da divulgação científica na BNCC-EM implica pensar a questão da linguagem como uma questão do Estado em que o cidadão a ser formado pela escola está inserido num modelo de cidade imposto pela formação discursiva neoliberal em que a cidadania assume a forma de discurso da civilização, da escrita e da cultura dominantes. Isso significa que é preciso compreender a gestão político-pedagógica de um país multilíngue e colonizado como o Brasil a partir de uma política de sentidos que, para administrar a heterogeneidade linguística, escolhe naturalizá-la e não historicizá-la, “formando um outro tipo de leitor e de trabalhador, pela articulação entre unidade-diversidade linguística e igualdade-desigualdade social e política, deslocando as fronteiras linguísticas que se articulam às fronteiras econômicas” (SILVA, 2007, p. 142).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) é a política pública de ensino da Língua Portuguesa mais recente em que o Brasil, via Ministério da Educação (MEC) busca assumir a questão da língua numa relação de intertextualidade e interdiscursividade com políticas anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) como podemos ler a seguir:

(...) o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Na leitura desse recorte, podemos ver o funcionamento de um dizer que significa em relação a um não dito e a um já dito histórico. Explicamos: a BNCC, bem como as referências que a orientam, fazem ressoar o caráter tecnicista da Lei nº 5.692 de 1971. Na Resolução nº 3 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), lemos, na alínea “d” do inciso II do Art. 8º (grifos nossos), que: “as propostas curriculares do ensino médio devem garantir ações que promovam a língua portuguesa como **instrumento de comunicação**, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

É a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação que vai servir ao modelo de desenvolvimento da educação praticado no capitalismo que, com o objetivo de favorecer “a preparação básica para o trabalho e a cidadania, (...) supõe o **desenvolvimento de competências** que possibilitem aos estudantes (...) viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, como consta na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 465-466, grifos nossos).

É uma comunicação centrada nos usos da língua em detrimento do conhecimento sobre a língua que vai pautar a relação entre educação e mercado. O conhecimento assim significado é transformado em produto, em mercadoria. Nos termos de Orlandi (2017, p. 239), “não se educa para a inserção social do sujeito em um mundo do conhecimento, mas capacita-se esse sujeito para o trabalho e o mercado”. O conhecimento significado em relação ao emprego equivale à informação. Há, na textualidade da BNCC-EM, um deslizamento de sentido fundamental entre conhecimento e competência, posto que conforme aponta Silva (2021, p. 246-247),

(...) aprender por competência torna-se funcional para construção do capital humano – mensurável e quantificável por um sistema de equivalências construído pelas avaliações em larga escala nacionais e internacionais - sempre pronto para se

adaptar (SILVA, 2021). A questão não é mais de ter acesso ao conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mas adquirir competências ditas universais para o sujeito atuar no mercado global, em uma perspectiva do racionalismo idealista.

Numa visão restrita de mercado, esse modo de lidar com o conhecimento como mercadoria afeta a divulgação científica na medida em que trata o efeito de informação científica como mera informação, estabelecendo assim um processo de transmissão de conhecimento como notícia. A escola, por sua vez, alimenta a ilusão de que conhecimento e informação se equivalem e, na relação com a ciência, “passa a servir como um instrumento midiático, de informações sobre a ciência e não o lugar em que se podem criar condições para as pessoas produzirem ciência” (ORLANDI, 2004, p. 144). A mídia passa, assim, a se colocar no lugar da escola ao preencher uma falta: a da dificuldade da escola em cumprir sua função de ensinar, sendo “compreendida como lugar de divulgação de conhecimento, e não como um lugar em que se trabalha essa relação com o conhecimento” (ORLANDI, 2004, p. 144).

A presença da “divulgação científica” no componente curricular Língua Portuguesa tem a ver, portanto, com essa concepção instrumental da língua que toma como equivalentes conhecimento e informação. Essa equivalência esvazia o sentido de conhecimento voltado para transformação social, pois o compromisso desloca-se para a aceleração do desenvolvimento de uma sociedade marcada pela ilusão da igualdade.

Diante do exposto até aqui, a presença da forma material “divulgação científica” em Língua Portuguesa não está relacionada ao fato de que a área das Linguagens e suas Tecnologias – que sequer são enunciadas como ciência – deva ser reconhecida pela sua cientificidade, merecendo, assim, ser divulgada. Na BNCC-EM (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos), o ensino da língua assume o “texto como unidade de trabalho” de modo que ele “ganha centralidade na **definição dos conteúdos**, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem”. O reconhecimento da presença da “divulgação científica” vai em outra direção: é a disciplina vista como lugar de depósito de textos que valem pelo seu conteúdo e pela sua forma. Texto é, então, significado como mensagem, que se apresenta como um conteúdo a ser trabalhado, deixando de fora a fluidez dos sentidos, os conflitos, as contradições, a história.

Nessa direção, sete das nove ocorrências no componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC, fazem referência a gêneros textuais e digitais sugeridos para uso em sala de aula: “artigo de divulgação científica” (BRASIL, 2018, p. 515; 516; 518), “reportagem de divulgação científica” (Idem, *Ibidem*, p. 515), “vídeos diversos de divulgação científica” (Id., *Ibid.*, p. 516), “vídeos de

divulgação científica” (Id., Ibid., p. 516) e gêneros de divulgação científica (Id., Ibid., p. 518). As duas outras ocorrências referem-se à *divulgação científica* como área: “jornalismo de divulgação científica” (BRASIL, 2018, p. 488) e “contexto de estudo e da produção e divulgação científica” (Idem, Ibidem, 515). É importante destacar ainda que todas as nove ocorrências estão inseridas em um único campo de atuação social dos cinco definidos⁷ na BNCC-EM: o campo das práticas de estudo e pesquisa.

O campo das práticas de estudo e pesquisa busca “ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa*, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens” (BRASIL, 2018, p. 515). Nessa significação do campo relacionado ao estudo e à pesquisa, nos interessa destacar, a partir da indicação feita pelo asterisco, um trecho referente ao modo como a *pesquisa* é significada na textualidade da BNCC-EM (BRASIL, 2018, p. 515, grifos nossos): “pesquisa, neste contexto, inclui (...) procedimentos que envolvem algum método para a **busca mais minuciosa e acurada de respostas a questões mais complexas**”. O sentido de pesquisa está relacionado ao sentido de ciência enquanto lugar de mobilização que deve oferecer respostas para os problemas da sociedade contemporânea. Há, portanto, um apagamento dos percursos de produção de conhecimento. A ciência – e conseqüentemente a pesquisa – vale pelo seu aspecto utilitário.

Analisamos ainda a relação entre as habilidades de Língua Portuguesa e as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio nos cinco campos de atuação social. A distribuição é apresentada na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Relação entre competências específicas, campos de atuação e habilidades em Língua Portuguesa no Ensino Médio

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL					
	TODOS	VIDA PESSOAL	ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	ARTÍSTICO-LITERÁRIO

⁷ Os demais campos de atuação social são: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático e campo artístico.

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (25)	11	1	4	1	3	5
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (10)	1	1	1	1	5	1
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (17)	3	3	2	4	1	4
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (3)	3	0	0	0	0	0
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (0)	0	0	0	0	0	0
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.(6)	0	1	0	0	0	5
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (10)	4	0	1	4	5	0

Fonte: próprias autoras

Muitos são os gestos de interpretação possíveis. Nos limites de nossa argumentação, cumpre destacar que as habilidades relacionadas ao campo das

práticas de estudo e pesquisa estão à serviço de competências que privilegiam o uso e a mobilização, mas não a compreensão. Já as habilidades relacionadas ao campo jornalístico-midiático, embora também privilegiem a mobilização, priorizam a compreensão. Nessa direção, num breve apontamento, podemos dizer que ‘a compreensão para o exercício de’ está no campo jornalístico-midiático. Já ‘o uso para defesa de’ está no campo das práticas de estudo e pesquisa. Dito de outro modo: “a distorção que isso provoca sobre a ciência é tanto mais importante na medida em que isto faz com que a sociedade, pelo viés da mídia, passe a tomar a produção de conhecimentos de modo imediatista” (GUIMARAES, 2001, p. 20).

Como efeito dessas determinações, os sentidos reclamados, que, segundo Orlandi (2001), permitiriam a historicização, são deixados de lado em nome de um “objetivismo **quantitativo**, o sério das ciências” (ORLANDI, 2014, p. 14) em que os produtos valem mais do que os processos e as relações. Na passagem do científico para o jornalismo científico, num processo de apagamento de uma memória discursiva⁸ que dá lugar aos efeitos de uma memória metálica⁹, o sentido é da ordem da quantidade, do esvaziamento e não da historicidade do dizer. Há transporte e não transferência¹⁰ (metaforização, historicização) de sentidos:

A mídia produz esse esvaziamento, pela estabilização dos percursos, por essa imobilização (censura) pelo ibope, [que se rege pelo predomínio da audiência], nela também o político não tem lugar próprio. Há, atualmente, um silenciamento do discurso político, que desliza para o discurso empresarial, neoliberal, em que tudo é igual a tudo (o político, o empresarial, o jurídico, et.). Nesse sentido, se se pode dizer que a mídia é lugar de interpretação, ela rege a interpretação para imobilizá-la (ORLANDI, [1996]2007, p. 16).

À disposição da sociedade, fica o excesso de informação. Uma quantidade que não passa de “informações esvaziadas do lugar próprio ao conhecimento” (PFEIFFER, 2003, p. 41) que servem para a manutenção de uma

⁸ A memória discursiva é tratada como interdiscurso. Ela diz respeito ao “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” (ORLANDI, [1999]2012, p. 31), que, por sua vez, “corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”)” (PÊCHEUX [1988]2014, p. 151).

⁹ Nos termos de Orlandi ([1996]2007, p. 15-16), “a memória metálica (formal) “lineariza”, por assim dizer, o interdiscurso, reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições. O que produz o efeito da onipotência do autor e o deslimite dos seus meios (a memória metálica, a infinidade de informações)”.

¹⁰ Segundo Orlandi (2004, p. 22-23), o efeito metafórico, para Pêcheux, “é o fenômeno semântico produzido por uma substituição” e que produz, nessa direção, um deslocamento de sentido. “Esse deslocamento, a *metáfora* (tomada aqui como *transferência*), própria da ordem simbólica é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (IDEM, grifos da autora).

sociedade pautada pela apresentação de (supostas) certezas em torno de produtos e resultados.

Considerações Finais

Devidamente contextualizada e analisada em sua textualidade, a BNCC e os sentidos que busca fixar sobre o acesso ao conhecimento e papel da educação pública fornece vários indícios de que se trata de uma proposta de formação empobrecida para pobres, que visa a acomodar e adaptar as juventudes - especialmente àquelas que estão nas escolas públicas estaduais - cada vez mais distantes do mercado de trabalho formal (e mesmo do subemprego), às novas exigências do mercado de trabalho interseccionadas aos interesses dos grupos privados da educação. A compreensão do discurso de divulgação científica como uma produção discursiva marcada pela historicidade que a constitui e pela formação social em que se inscreve é fundamental para que o sujeito se aproprie do processo de produção da ciência, o que “não é todo mundo ser cientista, mas todo mundo compreender o suficiente para poder fazer parte desse circuito a partir de seu próprio lugar de leitor de ciência” (ORLANDI, 2004, p. 145).

A nota técnica da *Rede Escola Pública e Universidade (REPU)* sobre a implementação nacionalmente pioneira do NEM em São Paulo – Estado mais rico da federação – indicou que “efeitos deletérios” já podem ser identificados na rede de ensino, especialmente nos seguintes âmbitos: a) em uma enorme limitação/inviabilidade estrutural da (propalada) liberdade de escolha pelos estudantes do seu itinerário de formação; b) na falta de professores decorrente da ausência de planejamento adequado à demanda que essa oferta dos itinerários formativos traz; c) na ampliação da carga horária escolar por meio da educação à distância, precarizando a oferta e qualidade da educação oferecida.

Esse estudo também identificou uma tendência geral à indução de desigualdades nesse segmento do ensino (Cf. REPU, 2022), o que não é exatamente uma novidade na rede estadual paulista (nem nas outras redes estaduais do país), mas que agora aparece reatualizada sob o véu da liberdade de escolha, do protagonismo e do empreendedorismo juvenis. Contata-se, portanto, que na ponta dessa cadeia de reprodução de desigualdades estão “(...) os/as estudantes mais pobres da rede estadual – particularmente os/as do Ensino Médio noturno – são sempre mais prejudicados/as: têm menos possibilidades de escolha, mais aulas sem professores e a oferta de expansão da carga horária mais precarizada” (REPU, 2022, p. 30).

Diante dos esvaziamentos e da instrumentalização do conhecimento e dos silenciamentos do político identificados na BNCC-EM, poderíamos pensar na BNCC como uma nova política de gestão educacional da precariedade e da

pobreza, capaz de domesticar ou submeter - a partir da escola - aqueles que Angela Davis denominou de “indesejáveis” (DAVIS, 2018, p 15)? Afinal, sabemos que no Brasil a pobreza tem cor/raça e, assim como “(...) classe informa a raça. (...) raça, também, informa a classe (DAVIS, 2011).

As evidências enunciadas aqui indicam que BNCC pode ser compreendida como projeto que visa o controle do capital sobre a força de trabalho, inclusive aquela estruturalmente excedente. Como nova política de gestão educacional da precariedade e da pobreza, esse documento torna-se um mecanismo de gestão dos efeitos das crises do capital. Obviamente esse mecanismo funciona junto com outros como mitigação da pobreza, a penalidade neoliberal, o extermínio da população negra etc.

Estamos diante de uma política pública de ensino que normatiza a educação e engendra várias outras políticas nesse campo e busca fixar o apagamento das opressões estruturais que atravessam a sociedade brasileira. Uma Base Nacional que serve, antes de tudo, para gerir, se não aprofundar, o abismo de desigualdades, particularizado nos marcos de uma economia periférica e dependente, reforçada pelo peso do colonialismo que persiste no século XXI. E ainda gerar lucros para o setor privado-empresarial da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**. Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996. Disponível em <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639>. Acesso: 12 mar. 2023.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. A divulgação científica e o discurso da necessidade. **Letras**, [S. l.], n. 48, p. 379–396, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14445>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 3 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais (OCNs)**. Brasília: 1998.

BRASIL, Ministério da Educação/INEP. **Censo da Educação Básica|2021. Notas estatísticas**. Brasília, DF, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso: 05 fev. 2023

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso: 05 fev. 2023.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. O acontecimento para a grande mídia e a divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **Produção e circulação do conhecimento: Estado, mídia e sociedade**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2001, p. 13-20.

HICKS, Diana, *et al.* Widespread use of National Academies consensus reports by the American public. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, vol. 119, n.9, 2022. Disponível em <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.2107760119>. Acesso: 04 mar. 2023.

JOHANN, Rafaela C.; MALANCHEN, Júlia. Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 132-155, maio/ago. 2021. Disponível em <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20677>. Acesso: 04 mar. 2023.

LORDÉLO, Fernanda. S.; PORTO, Cristiane de M. Divulgação científica e cultura científica: Conceito e aplicabilidade. **Revista de Ciência em Extensão**. São Paulo, UNESP, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/515. Acesso: 10 mar. 2023.

MACEDO, Elizabeth. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso: 10 mar. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **O Movimento**. 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>. Acesso em: 30 mar. 2023.

NEVES, Lúcia Maria W.; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: **Nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes Editores, [1996]2007.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni P. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E.; ORLANDI, E. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014:141-186.

ORLANDI, Eni P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. In: **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 1, n. 2, p. 68-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239>. Acesso: 10 mar. 2023.

ORLANDI, Eni P. Exterioridade e ideologia. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (30), Jan./Jun. 1996: 27- 33.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores. 10ª edição. [1999]2012.

ORLANDI, Eni P. Conhecimento e informação na vida social contemporânea. IN: ORLANDI, E.P. **Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2ª edição. 2017, p. 237-259.

ORLANDI, Eni P. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

ORLANDI, Eni P. (Org.) **Cidade atravessada**. Os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, Pontes, 2001.

PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. **Filosofia**. Unisinos, São Leopoldo, 23(1):1-15, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/fun/a/tPL3pCYjLSqNY7k94mni7Nj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 10 mar. 2023.

PFEIFFER, Cláudia. C. Políticas públicas: educação e linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 53(2), p. 149-155, Jul./Dez., 2011. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984>. Acesso: 10 mar. 2023.

PFEIFFER, Claudia C. Educação a distância, mídia e reciclagem. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.) **Produção e circulação do conhecimento**: política, ciência, divulgação. Campinas/SP: Pontes Editores, 2003, p. 31-42.

PFEIFFER, Claudia. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.) **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, mídia, sociedade. Campinas/SP: Pontes Editores, 2001, p. 41-58.

PIN, José Renato de O.; FARIA, Renata S. F.; GIMENES, Solange S. Divulgação Científica no Contexto da Educação Básica. CAMPOS, Carlos R. P. (Org.) **Divulgação Científica e ensino de Ciências**: Debates Preliminares. Vitória: Editora Ifes, 2015, p. 24-31.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1988 [2014].

PIOLLI, Evaldo.; SILVA, Eduardo. P. e; HELOANI, José Roberto. M. Plano nacional de educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtrF/?lang=pt#>. Acesso: 10 mar. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUINQUIOLO, Natália.; SILVA, Wallace. S. da. A divulgação científica da educação na perspectiva de professores. **Educação Pública. Divulgação Científica e Ensino de Ciências**, CEDERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, outubro/2022. Disponível em https://educacaopublica.cecierj.edu.br/divulgacao_cientifica/index.php/educacaopublica/article/download/54/74/688. Acesso em 22 mar. 2023.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. In: BRASIL, Isabel. P.; LIMA, Júlio. C. F. **Dicionário da Educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p. 299-305.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica].** São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em 22 mar. 2023.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. Ciência. In: **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 55-58.

SILVA, Mariza V. da. As políticas de línguas no Brasil contemporâneo e as “lutas ideológicas de movimento”. Policromias. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, 6 (3), p. 228-259. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/49455>. Acesso em 22 mar. 2023

SILVA, Mariza V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.141-161.

SOARES, Viviane dos Ramos. Habitar a língua, habitar a cidade: pela construção de um trabalho discursivo no ensino de Língua Portuguesa. 2020. 214p. **Tese** (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOARES, Viviane dos Ramos. O trabalho do professor de língua(s): uma prática leitora e autoral. In: **Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 167-193.

WACQUANT, Luïc. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Submissão em: 15 mar.2023
Aceite em: 07 dez.2023

ⁱ Viviane dos Ramos Soares

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Sociedade e Saúde (LISS), cadastrado no CNPq. Pesquisadora do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som (LABEDIS), vinculado ao Setor de Linguística do Museu Nacional (MN) da UFRJ.

E-mail: viviane.soares@fiocruz.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9083731963032321>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7138-297X>

ⁱⁱ Carolina Vianna Dantas

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e do ProfHistória-UFF. Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Sociedade e Saúde (LISS), cadastrado no CNPq. É autora dos livros "O Brasil café com leite: mestiçagem e identidade nacional em periódicos, Rio de Janeiro, 1903-1914" e "Monteiro Lopes e Eduardo da Neves: Histórias não contadas da Primeira República".

E-mail: carolina.dantas@fiocruz.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2652435011223789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-8900>