

# **O DISCURSO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIAL E IDEOLÓGICA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Jailson de Lucena Gomes (UFPB)  
Jayll.gomes@gmail.com

## **RESUMO**

A linguagem instituída em um determinado contexto de produção, proferida pelo movimento do texto e da historicidade nele inscrito permeia as relações de dominação social e política caracterizadas em uma sociedade de classes. A linguagem enquanto discurso e modo de produção social não constitui, apenas, um universo de signos que serve para a comunicação ou suporte de pensamento. Dessa maneira, entendemos que o discurso deve ser estudado dentro de um contexto histórico-social, do qual nem a sociedade é dada como pronta, nem a linguagem como produto. A nossa análise busca observar o discurso em suas condições de produção a partir do processo de constituição mútua entre linguagem, sociedade e discurso. Compreender os processos discursivos de um texto significa não ignorar as múltiplas vozes e sentidos que dele emergem em contextos específicos. O que demonstra a nossa relevância em trabalhar com o conjunto teórico da Análise do Discurso sob a corrente francesa, preconizado por um quadro epistemológico que engloba diversas vertentes sobre a linguagem, para proceder a uma análise das propostas para o ensino e aprendizagem de História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), adotamos como objeto de reflexão as formações discursivas, as condições de produção do discurso e o processo discursivo permeado pelo contexto histórico-social e ideológico. Buscaremos, nessa tentativa dialógica, promover discussões sobre as condições de produção referentes ao discurso veiculado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), refletindo sobre a política educacional institucionalizada atualmente e sobre as concepções teóricas que permeiam o discurso na elaboração das propostas para o Ensino de História na Educação Básica do 1º ao 9º ano do Ensino fundamental.

**Palavras chaves: Ensino de História, análise de discurso, educação**

## **ABSTRACT**

The language established in a given context of production, rendered by the movement of the text and of the historicity of him inscribed permeates the relationships of social and political domination characterized in a class society. The language as speech and social mode of production is not only a universe of signs used for communication or support of thought. In this way, we believe that the speech should be studied within a socio-historical context, from which no society is given as ready, nor the language as a product. Our analysis seeks to observe the speech in their conditions of production from the process of mutual Constitution between language, society and discourse. Understand the discursive processes of a text means not to ignore the multiple voices and senses that emerge in specific contexts. What demonstrates our relevance in working with the set of theoretical discourse analysis under the French chain, advocated for an epistemological framework that encompasses various aspects about the language, to carry out an analysis of the proposals for the teaching and learning of History present in the National curricular parameters (PCN), adopted as the reflection object discursive formations, the production conditions of the speech and the discursive process permeated by social and ideological historical context. We will seek, in this Dialogic attempt, promote discussions on production conditions concerning speech broadcasted in national

History curriculum parameters (PCN), reflecting on the institutionalised educational policy and theoretical conceptions currently permeating the discourse in the preparation of proposals for the teaching of history in primary education from 1st to 9th year of elementary school.

**Key words: History teaching, discourse analysis, education**

### **Considerações iniciais**

A linguagem instituída em um determinado contexto de produção, proferida pelo movimento do texto e da historicidade nele inscrito permeia as relações de dominação social e política caracterizadas em uma sociedade de classes. A linguagem enquanto discurso e modo de produção social não constitui, apenas, um universo de signos que serve para a comunicação ou suporte de pensamento.

Dessa maneira, entendemos que o discurso deve ser estudado dentro de um contexto histórico-social, do qual nem a sociedade é dada como pronta, nem a linguagem como produto. A nossa análise busca observar o discurso em suas condições de produção a partir do processo de constituição mútua entre linguagem, sociedade e discurso.

Compreender os processos discursivos de um texto significa não ignorar as múltiplas vozes e sentidos que dele emergem em contextos específicos. O que demonstra a nossa relevância em trabalhar com o conjunto teórico da Análise do Discurso, especialmente a corrente francesa, preconizado por um quadro epistemológico que engloba diversas vertentes para o tratamento da e sobre a linguagem, para e, em nosso caso específico proceder a uma análise das propostas de ensino e aprendizagem contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), adotamos como objeto de reflexão as formações discursivas, as condições de produção do discurso e o processo discursivo permeado pelo contexto histórico-social e ideológico.

Buscaremos, nessa tentativa dialógica, promover discussões sobre as condições de produção referentes ao discurso veiculado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), refletindo sobre a política educacional institucionalizada atualmente e sobre as concepções teóricas que permeiam o discurso na elaboração das propostas para o Ensino Fundamental. Não temos a pretensão, neste trabalho, de elucidar ou buscar respostas à pergunta central, mas sim refletir sobre a relação desempenhada pelo Governo e do papel dos professores de História.

Para fins de organização deste artigo o dividimos em quatro partes afora as considerações iniciais e finais: na primeira, abordamos o histórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD); na segunda, tratamos da linguagem e formação discursiva, refletindo sobre a linguagem enquanto discurso; na terceira, versamos sobre o discurso político educacional instituído, entendendo que a educação é constituída por um percurso histórico social que é manifestado pelas políticas públicas de relações sociais estabelecidas por meio de vários discursos; na quarta, fazemos considerações sobre os discursos nos PCN de História em se tratando das propostas de ensino e aprendizagem.

### **1. Histórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD)**

Neste texto, pretendemos reconstituir, de certa forma, o percurso da construção de uma tendência de estudos da linguagem, a chamada Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, que surgiu na década de 1960, atingindo, hoje, sua maturidade teórica e metodológica e se consolidando como disciplina no cenário dos estudos da linguagem, onde há um deslocamento, dizendo dessa maneira, da periferia para o centro.

Na primeira metade do século XX, como observa Brandão (2003, p. 1), a linguística viveu um período de entusiasmo, onde “exerceu o papel de ciência piloto das ciências humanas, fornecendo a partir do modelo fonológico, uma espécie de passaporte para as ciências humanas”. Contudo, era determinada pelos padrões cartesianos e encontrava-se fechada no estruturalista, colocando as opções saussurianas em questão e revendo-se aquilo que havia sido posto de lado, “especialmente o que se considerou como pertencente ao domínio da fala”. Havia uma inquietação diante da necessidade de reintroduzir a questão do histórico.

Ainda, segundo Brandão (2003, p. 2), os estudos linguísticos foram, durante muito tempo, delimitados pela “problemática colocada pela oposição língua/fala que estabeleceu uma linguística da língua”. Prontamente se reconheceu que “uma linguística imanente que se limitava ao estudo interno da língua não dava conta do seu objeto”. Reconhecendo a dualidade constitutiva da linguagem, isto é, do seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas, sociais e históricas provoca um deslocamento nos estudos linguísticos e, estudiosos incidem a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrada apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível também situado fora do estritamente linguístico.

Na tentativa de elaboração de uma teoria para superar esse impasse a grande parte das metodologias permanecia presa a uma referência à dicotomia língua/fala, por acreditar que a problemática pudesse ser resolvida deslocando a questão para o polo da fala. Essas tentativas iniciais para a elaboração de uma teoria do discurso sofriam da ausência de definição de seu objeto, resultante de uma referência implícita ou explícita aos termos fala e diacronia.

Encontramos o primeiro modelo em um artigo de Harris (1952), citado por Mainguenu, no qual Harris entendia a análise do discurso “como a extensão dos procedimentos distribucionais a unidades transfrásticas” (MAINGUENAU, 2014, p. 43). Segundo Brandão (2003), a história da análise do discurso recebe uma grande contribuição no ano de 1952, quando foi publicada a obra de Harris sob o título *Análise do Discurso*. Assim a análise dos enunciados, constituída na configuração harrisiana,

se apresenta como uma tentativa para elaborar um procedimento formal de análise dos segmentos superiores à frase, permitindo levar em conta relações transfrásticas que podem ser observadas nos ‘textos’. Propõe-se aplicar o método da análise distribucional praticado pela linguística descritiva ao nível da frase. Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como simples extensão da linguística. O procedimento analítico não visava a buscar o sentido do texto, excluindo qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio históricas de produção, que vão distinguir e marcar posteriormente a *Análise do Discurso* de orientação francesa (BRANDÃO, 2003, p. 2).

O segundo modelo, da teoria da enunciação, permitiu a elaboração de um conceito que possibilitasse colocar em relação língua e fala e constituiu a tentativa mais importante para ultrapassar os limites da linguística da língua. Assim como afirma Mainguenu:

A análise de discurso não tem por objetivo ‘nem a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação’, mas deve ‘pensar o dispositivo de enunciação que associa uma organização textual e um lugar social determinados’ (cf. MAINGUENAU, 2014, p. 44).

As muitas tentativas dentro do modelo da teoria da enunciação não conseguiram superar uma linguística restrita à língua, dessa forma não atingiram seu objetivo que era a constituição de um objeto realmente novo, o discurso. Os estudos continuaram presos à dicotomia saussuriana, considerando a questão do discursivo à fala, com exceção da história, concebendo o sujeito de forma idealizada, na sua unicidade e homogeneidade, como fonte criadora, origem do sentido, sentido entendido como transparência.

Nos anos 60, período do surgimento do estruturalismo triunfante, o projeto de AD está surgindo e, nesse quadro a linguística é promovida a ciência piloto. Havia a emergência de uma disciplina que mais tarde passaria a ser denominada Análise do Discurso de linha francesa, centrada nas atuações de Jean Dubois e Michel Pêcheux.

Na circunstância teórica em que a França encontrava-se nos anos 1968-70, momento esse que surge o sentimento dos limites e do relativo esgotamento do estruturalismo, nasce a AD, presidida pela linguística e pelo marxismo, tendo inscrito no seu projeto um objetivo político: usar “a arma científica da linguística como um novo meio para abordar a política” (MALDIDIER, 1994 apud BRANDÃO, 2003, p. 5). E nos fins dos anos 70 a AD da primeira fase estava de certa forma materializada nos trabalhos de pesquisa, em estudos concretos que lhe conferiam realidade.

## **2. Linguagem e formação discursiva**

Em virtude de um interlocutor real ou imaginário os sujeitos constroem o discurso de várias maneiras por meio das condições de produção e, de certo, perceptíveis atrás de um texto. Assim, pensar a linguagem enquanto discurso implica, essencialmente, pensar o contexto em que ela ocorre. Parte-se do princípio de que o uso da linguagem é uma prática sócio histórica, um modo de vida social constituído pela interação. Assim como demonstra Brandão:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; (cf. BRANDÃO, 2012, p. 11).

Para entender a constituição do discurso em seus sentidos, incidimos às considerações pertinentes ao conceito de discurso interligado ao de texto e contexto. Seguindo o raciocínio de Orlandi (2002, p. 21), entendemos que o discurso é viabilizado pela linguagem em interação, ou seja, “é efeito de sentidos entre locutores”. O contexto é constitutivo da significação do que se diz e o discurso é lugar social. Nessa perspectiva, ponderamos o texto como unidade de Análise do Discurso e pode ter qualquer extensão, uma simples palavra até um conjunto de frase. O que o define é o fato de que ele é uma unidade de significação em relação à situação. Sendo o texto um espaço, mas um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, tem relação com o contexto. E de acordo com as condições de produção, a noção de contexto histórico deve ser considerada. (ORLANDI, 2012).

Os indivíduos ocupam diferentes lugares ou papéis na sociedade, cada um marcado por propriedades diferenciadas, que conferem ao sujeito estabelecer relações num jogo organizado em posições interiores políticas e ideológicas. O texto selecionado para efeito de estudo, proposto para o presente artigo, tomamos os textos dos PCN de História, para compor a análise da pesquisa consiste basicamente na reflexão sobre os mecanismos a que o sujeito recorre em seu discurso, possibilitado pela posição que ocupa diante de seu interlocutor. Brandão define esse jogo de intenções como sendo as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica, leva em conta o que a relação de classe determina “o que

pode e deve ser dito” (BRANDÃO, 2002, p.38), a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

As condições de produção que constituem os discursos funcionam com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos, onde os sentidos resultam de relações com outros dizeres já realizados, “há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer” (ORLANDI, 2012, p. 32), isto é, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, quando o sujeito fala, no caso Ministério da Educação, a partir do lugar que ocupa suas palavras têm uma autoridade determinada sobre os docentes, uma vez que a sociedade é constituída por relações hierarquizadas, e de forças, sustentadas pelo poder desses diferentes lugares, que se fazem valer a partir da comunicação.

As condições de produção do discurso sugerem o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário, que produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio histórica. Temos, assim, a imagem da posição ocupada pelo sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que eu estou lhe falando; do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras.

Podemos entender a formação discursiva a partir das considerações pecheutianas, que a considera como sendo “aquilo que, numa formação ideológica dada”, por assim dizer, “a partir de uma posição dada, isto numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes”, aparece, perceptivelmente, como um constitutivo e, de certo, “que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÊCHEUX, 1995, p.160).

A nossa abordagem é relativa a questões que são intimamente interligadas, como também considerações de abordagem sobre formação discursiva que direcionam para a compreensão do modo peculiar das relações com a ideologia, o que nos permite um melhor entendimento de como se constituem os sentidos desse dizer. Pêcheux certifica que

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Observamos, sob a ótica do autor, que as palavras, expressões, proposições recebem sentido em formações discursivas nas quais são produzidas e nas relações que tais palavras, expressões e proposições mantêm com as outras.

### **3. O discurso político educacional instituído**

Ao produzir um discurso, o sujeito confia na legitimidade desse discurso. Dessa forma entendemos que a educação é constituída por um percurso histórico social que é manifestado pelas políticas públicas de relações sociais estabelecidas por meio de vários discursos. Nessa perspectiva os docentes precisam entender que essa discursividade é construída a partir da necessidade de transformação.

A educação, na atualidade, encontra-se em pauta nos constantes debates no cenário mundial e uma das questões evocadas concernentes as políticas educacionais que visam “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (LDB, 2010, p. 8). Entendendo que é papel do Estado: facilitar o acesso à educação, investir na escola para que essa se instrumentalize, preparando os educandos para as possibilidades de participação social e política.

Alguns dados sobre a educação brasileira, mencionados nos PCN, demonstram que o quadro educacional ainda é insatisfatório, e alguns indicadores quantitativos e qualitativos colocam o Brasil em desvantagem, se comparado com outros países em desenvolvimento. Contrastando a realidade expressa na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (PCN, 1998).

Observa-se que nas últimas décadas, expandiu-se a oferta de serviço nas escolas públicas brasileiras para as camadas populares, contudo, isso aconteceu sem a devida preparação para as mudanças e sem investimentos necessários tanto em recursos humanos como em recursos materiais.

Há um descompasso entre a realidade de atuação no espaço escolar e os discursos veiculados pela Secretaria de Educação e dos órgãos governamentais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) estabelece que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para a garantia desses objetivos, a lei incumbe à escola a proposição de um conjunto de práticas educativas para que os alunos se apropriem dos conteúdos sociais e culturais.

Compreendemos que, ao elaborar os PCN, o objetivo da Secretaria de Educação foi apresentar, em linhas gerais, uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental e Médio e convocar as escolas à operacionalização de mais um projeto educativo.

#### **4. Considerações sobre os discursos nos PCN de História**

Inicialmente, verificamos a relação existente entre as diferentes superfícies linguísticas. As palavras mudam de sentido perante o mesmo processo discursivo se considerarmos o interlocutor (ao objetivo) de cada texto de abertura dos ciclos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. O texto 1 está direcionado (ao ensino e aprendizagem de história do 1º ciclo que corresponde as 1ª e 2ª séries, nas quais a criança deve desenvolver um processo de distinção/separação) e professores de 1ª e 2ª séries que apresentam um nível básico de formação - o antigo magistério. Ao ensino e aprendizagem de história do 2º ciclo que corresponde as 3ª e 4ª séries, ao qual o texto 2 do PCN de História, igualmente está voltado, apresenta permanecem as preocupações do 1º e acrescenta a valorização do conhecimento do aluno e a interferência do professor.

Com relação ao texto 3 que trata do ensino e aprendizagem de história no 3º ciclo, correspondente as 5ª e 6ª séries, diante da aquisição de conhecimento do aluno e, o professor para investigar o que é de domínio dos mesmos. Já no texto 4, direcionado ao ensino e aprendizagem de história do 4º ciclo, correspondente as 7ª e 8ª séries, os alunos são considerados como dominadores de um conjunto de noções, informações, etc., o professor deve investigar esses domínios.

No texto 1, o MEC, ao estabelecer os princípios do ensino e aprendizagem de história para o 1º ciclo, determina que esse ensino deve ser, de início, com atividades nas quais os alunos sejam meros receptores. Assim, os alunos devem: *compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado*. E para isso devem fazer uso da leitura de diferentes obras. O Ministério da educação ainda afirma que as crianças *recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas*, mas acabam sendo levadas pelo *senso comum*. Assim é de competência da escola *interferir em suas concepções de mundo*, para que observem melhor a sua volta e identifiquem *as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas*. Observamos que, na educação pública, em muitos contextos, os alunos nessa fase do aprendizado ainda não conseguem assimilar e nem entender de maneira eficiente os elementos de sentido contidos no código escrito, visto que, muitos ou a maioria, apenas decodifica letras e sílabas.

No texto 2, que estabelece o ensino e aprendizagem para o 2º ciclo, o proposto expressa uma ligação com o texto 1. Há uma continuação do que foi “iniciado”, no processo de ensino aprendizagem e permanece com *a valorização dos conhecimentos dos alunos e a preocupação de o professor intervir, com situações pedagógicas particulares*, contribuindo para ampliar os conhecimentos históricos dos alunos. Nesse ponto, observa-se que as simples condições de receptor do aluno e reprodutor do professor ganham outras atribuições que não levam em consideração vários fatores, tais como: o nível restrito de conhecimento do aluno nessa fase e suas dificuldades diante do processo de aquisição do código linguístico e matemático.

De acordo com o texto, o aluno chega no 2º ciclo cheio de conhecimento e precisa do professor para ampliar esses conhecimentos. A particularidade desse ciclo expressa o fato de *os alunos dominarem melhor a linguagem escrita*, e dessa forma infere-se que os alunos já possuem *experiências de trocas de informações*. Podemos constatar que há uma abordagem extremamente dialógica e interacionista nessa fase como contínuo da primeira, na qual deveria ter o aluno vivenciado *momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal*.

No texto 3, que aborda o ensino e aprendizagem do 3º ciclo, observamos que nessa fase o aprendizado, assim como denota os PCN, já deveria representar uma aquisição por parte dos alunos de *um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico*. A partir desse conjunto de informações e reflexões os professores devem conceber a importância investigativa daquilo que *é de domínio dos alunos e quais são as suas hipóteses explicativas para os temas estudados*. Nessa fase do percurso de aprendizagem os alunos, em uma grande maioria, ainda encontram-se sem saber ler e escrever e aqueles que leem e escrevem bem, em determinados casos não sabem o que ou a que se destina o enunciado. O texto do PCN ainda faz um alerta para o *grande número de informações* que os alunos recebem hoje em dia os alunos *sobre as relações interpessoais e coletivas por intermédio dos meios de comunicação*. É fato dizer que as relações interpessoais estão aumentando por meio dos recursos tecnológicos, mas não podemos afirmar que *muitos têm a oportunidade de conhecer em seu próprio ambiente familiar memórias de outras épocas*, visto que, a maioria dos alunos que usam a tecnologia, não o busca como meio de informação e sim como adorno a essas relações interpessoais. E não conhecemos ou nos deparamos que esses alunos que *leem jornais, revistas e livros, vão ao cinema e ao teatro*. Ao menos na nossa realidade.

No texto 4, que versa sobre o ensino e aprendizagem do 4º ciclo, notamos que há recomendações do MEC sobre o que o aluno deveria dominar, *os alunos já dominam um conjunto de noções, informações, explicações, etc.*, e esse conjunto possibilita *estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo*, sendo papel do professor estar na investigação desses *domínios* para se certificar a época em que pode *introduzir novas temáticas históricas*.

Como no terceiro ciclo, é importante considerar que o aluno recebe, hoje em dia, grande número de informações e que, a partir delas, elabora reflexões sobre as relações presente-passado. Cabe ao professor, nos processos de ensino e de aprendizagem, valorizar tais reflexões dos estudantes e considerar a necessidade de essas reflexões sofrerem transformações ao longo da escolaridade. As interpretações dos alunos acerca das relações interpessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, presentes no mundo de hoje e em realidades históricas distintas, devem ser, cada vez mais, críticas e estarem permeadas pela compreensão da diversidade, das convivências, das contradições, das mudanças, das permanências, das continuidades e das descontinuidades históricas no tempo. Visando uma aprendizagem que não se limite aos domínios de informações, o professor deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastantes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos.

### **Considerações finais**

As relações estabelecidas no cerne de cada discurso determinam para os interlocutores, obrigações e, por interferência das quais se altera a circunstância dos participantes. Buscamos apresentar no percurso das considerações esboçadas algumas questões específicas com relação aos processos da construção do discurso pelo contexto histórico e pela formação ideológica. Ressaltamos que essa relação constitui-se, principalmente, pelo discurso político educacional e institucional sustentado pela formação ideológica.

O lugar social é estabelecido pelo contexto histórico a partir da interação entre os interlocutores. Deparamo-nos na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, um discurso político que se estabelece a partir da proposta de ensino e aprendizagem à crença na qual a aprendizagem via ser construída de forma linear e ininterrupta, levando os educandos a conhecer e utilizar os seus conhecimentos logo nas séries/anos iniciais e que isso é garantia de sucesso para o trabalho pedagógico educacional. Esse discurso expõe o sentido de que o Governo está cumprindo com sua responsabilidade: organiza as diretrizes básicas do ensino e aprendizagem para o trabalho escolar como uma receita pronta para solucionar os problemas existentes no sistema educacional.

O Ministério da Educação articulou o discurso evidenciando a necessidade de garantir a construção do ensino e aprendizagem de História na Educação Básica. Contudo a proposta insere-se, como mais uma, dentre as várias políticas que perpassam a educação brasileira há décadas, na tentativa de unificar o desenvolvimento educacional brasileiro, que se dá de forma diferente nas suas mais variadas regiões e não leva em consideração a fragmentação do saber cultural da sociedade.

### **Bibliografia**

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3ª ed. Unicamp, Campinas – SP, 2012.

\_\_\_\_\_. *Analisando o discurso*. Publicado em [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas\\_interna.php?id\\_coluna=1](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=1), acesso em 25/07/2014.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: um itinerário histórico*. Publica em PEREIRA, Helena B. C. & ATIK, M. Luiza G. (orgs.) *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de análise do discurso*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *A análise do discurso: conceitos e aplicações*. São Paulo: Alfa, 1995. <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>, acesso em 08/08/2014.
- LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli, *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas, SP: 3ª ed. Pontes Editores, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.
- Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>, acesso 04/07/2014.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1995.
- PEREIRA, Helena B. C. & ATIK, M. Luiza G. (orgs.) *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.
- SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona, 2012.