

O discurso da diversidade/universalidade em documentos de políticas públicas de educação: a língua de algodão

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3679>

Luciana Nogueira¹

Juciele Pereira Dias²

Resumo

Neste trabalho, analisamos como o discurso da diversidade está presente em diferentes documentos brasileiros e internacionais que embasam políticas públicas de educação, centrando-nos, como material de análise, na Declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Objetivamos compreender como os efeitos de sentidos de documentos internacionais podem afetar as formas como a diversidade é definida nas políticas públicas de educação nacional, sobrepondo-se ao regional/local e problematizamos as contradições que constituem o modo de funcionamento da língua de algodão, enquanto uma língua de efeito de poder consensual, própria de organismos internacionais.

Palavras-chave: discurso; diversidade; políticas públicas de educação; língua de algodão.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; lulunog@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-4470-5005>

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; jucieledias@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5242-0371>

The discourse of diversity/universality in documents of public education policies: the cotton language

Abstract

In this work, we analyze how the discourse of diversity is present in different Brazilian and international documents that support public education policies, focusing our analysis on the Declaration of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Our objective is to understand how the effects of meaning from international documents can impact the ways in which diversity is defined in national education policies, often overlapping with regional and local contexts. Furthermore, we problematize the contradictions that constitute the functioning of the "cotton language," which serves as a language of consensual power effects, typical of international organizations.

Keywords: discourse; diversity; public education policies; cotton language.

Considerações iniciais

Há um batimento entre diversidade e unidade, determinadas por efeitos de universalidade, que se repete fazendo-se sempre presente em documentos de políticas públicas educacionais. A diversidade por si só nunca comparece sozinha e compreendida a partir de uma "lógica do diverso", isto é, do diverso compreendido a partir de si mesmo, já que está sempre pautada pelo universal e que, em termos de formulação, aparece na linguagem geralmente como "para todos", "de todos", "toda pessoa" etc. Diferente da perspectiva daqueles sentidos outros que também escapam ao comum, ao normatizado como padrão, ao esperado como da ordem do desconhecido, cada vez mais o discurso da diversidade é apropriado em certa lógica de sentidos já legitimados em uma formação social capitalista neoliberal de modo a produzir uma ideia de totalidade, de universalidade. Todos sabem o que é diversidade, todos estão na diversidade: será? E o que escapa e como escapa(r) a esses efeitos universalizantes dos sentidos?

Este funcionamento discursivo nos instigou a procurar observar um pouco mais como o discurso da diversidade se textualiza em diferentes documentos brasileiros e internacionais que embasam políticas públicas de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que leva em conta quanto marcos legais a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas alterações e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1998), sendo estes determinados por sentidos presentes em documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por exemplo.

Com o objetivo de compreender como os efeitos de sentidos desses documentos internacionais podem afetar as formas como a diversidade é definida nas políticas públicas de educação nacional sobrepondo-se ao regional/local, nos propomos a analisar, neste trabalho, especificamente recortes (em correlação) da BNCC e da Unesco. Buscamos, assim, problematizar possíveis contradições entre o nacional e o internacional e o regional/local, levando em conta a singularidade dos processos de subjetivação frente à individua(liza)ção³ dos sujeitos a partir das organizações, instituições que os interpelam enquanto público-alvo.

A questão/reflexão que guiou as análises aqui apresentadas foi observar como a Unesco discursiviza a “educação para todos” determinando efeitos de unidade de que todos são iguais perante a lei, o Estado, por um lado e produzindo um conflito com os sentidos das diferenças entre estados-nação, entre etnias, entre singularidades, por outro lado, a partir do que não se fala quando se fala em diversidade.

Como demanda do material de análise, mobilizamos a noção de língua de algodão (cf. Huyghe (1991); Lecercle (2004); Perrot (2002)), uma língua que produz efeitos de poder, de consenso por excelência e que tem um funcionamento de modo paradoxal, ou seja, de maneira que ao mesmo tempo em que se tem um efeito de esvaziamento de sentidos, se tem uma saturação de sentidos, podendo ser compreendida como a língua que tem resposta para tudo porque ela não enuncia nada.

Por fim, propomos um espaço de reflexão, a partir deste trabalho, para investigarmos mais o funcionamento de uma (des)regulação de séries de repetições históricas que sustentam o imaginário de unidade Língua-Estado-Nação brasileira (Orlandi, 2007b), em que a própria palavra diversidade é projetada como unívoca no Aparelho Ideológico de Estado, a Escola. Com isso, buscamos compreender como a materialidade da língua (base desses processos de produção de sentidos) é afetada.

Retomadas e perspectivas: políticas públicas de educação e “diversidade”

Nesta seção, trazemos de forma breve alguns elementos/resultados de análises anteriores para melhor circunstanciar nossa discussão junto aos leitores.

Inicialmente, retomamos um artigo em que a questão da diversidade foi analisada na BNCC, considerando o momento de sua institucionalização enquanto política pública. No

3 Neste estudo, mobilizamos a noção “individua(liza)ção” conforme trabalhos de Eni Orlandi (2002, p. 71) em sua leitura de Michel Foucault. Ver: ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

momento da escrita do artigo, em 2017, ainda não estava contemplado o ensino médio na BNCC, que veio a compor o documento na versão publicada em 2018. Em Nogueira e Dias (2018) analisamos o processo de produção de sentidos de “competência” e “habilidades” no texto da BNCC, buscando descrever e interpretar os modos de individua(liza)ção do sujeito, na/pela língua, levando-se em conta o político, em uma formação social neoliberal significada na discursividade do *mercado-lógico*. Ao lado dos efeitos de sentidos de “competência”, a questão do comum (unidade) e do diverso (diversidade) é o que norteou essas análises.

É importante salientar que, nas políticas públicas, de um modo geral, há sempre tentativas de recobrimento de sentidos, de se abravar o “todo” da sociedade, produzindo efeitos de unidade e de totalidade, como dissemos acima. Isso aparece muito em formulações do tipo: “x para todos”, “x de todos”, “x do povo todo”, x de/para todos os povos” etc. Mas, como se sabe, é impossível legislar sobre todas as práticas, pois há necessariamente um resto não significado, já que o real circunscreve a impossibilidade de tudo dizer no campo da linguagem (Mariani; Dias, 2018). Não se pode nunca dizer tudo. “O dizer é da ordem do não-todo” (Lacan, 1985).

Pudemos observar que vai se produzindo uma tentativa de homogeneização das diferenças, da própria diversidade (diverso) que é justificada como uma via para a construção da equidade/igualdade (unidade) denominada de “comum” na BNCC. Nós procuramos questionar como são definidos os conhecimentos essenciais, aquilo que é comum e que deve ser ensinado, portanto, em “todas” as escolas, para “todos” os alunos. Então, alguns sentidos de diversidade ficam recobertos pelo efeito de homogeneização e que, como dissemos, seguem uma demanda/comanda neoliberal de responsabilizar individualmente os sujeitos.

Se “todos são diversos” e o que é “diverso” está “a serviço da” “base-comum”, então teríamos que “todos estão a serviço da base-comum”, de modo que a “diversidade” do “diverso” fica recoberta pelo que é da ordem do “comum”, da competência em relação ao que se tem denominado “igualdade” (Nogueira; Dias, 2018, p. 40).

Portanto, esse jogo entre o comum e o diverso na BNCC é um jogo político de palavras, um jogo cíclico, de maneira que o que é posto como “comum” não é definido à serviço do que é “comum” na diversidade brasileira. Esse “comum” é posto como aprendizagem ou competência, aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada. Em que medida esse “comum” é determinado pelo “internacional”?

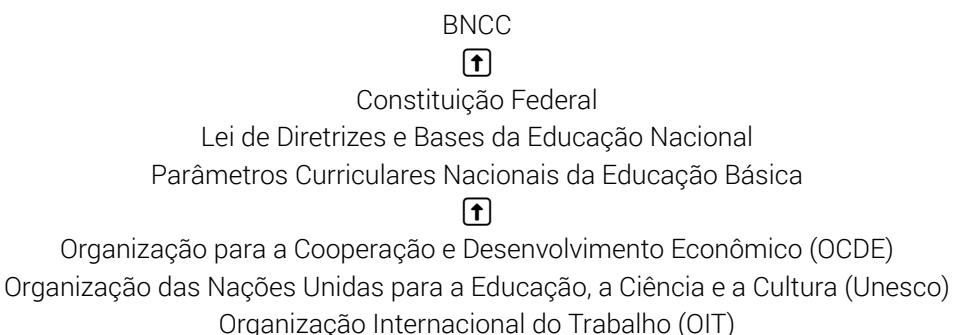
Em outro trabalho, podemos observar que há uma relação disso que é dito como comum implicando numa padronização do trabalho docente, por exemplo, que passa a ter cada vez menos autonomia. No entanto, esse movimento vem junto a um discurso de diversidade, dos “multi”, ou seja, faz funcionar a contradição no sentido de que:

[contradição:] para abrigar o diverso, a pluralidade no ensino, seja “preciso” investir na padronização dos “conhecimentos”, tenha de se ensinar de um modo e não de outro, desautorizando o próprio lugar de autoria do professor, como parte ainda de movimento de incluir para excluir, de diversificar mas não necessariamente para democratizar, pensando-se em cada vez mais espaços específicos para a pluralidade, mas não para todos (Dias; Souza; Nogueira, 2022, p. 205).

Vale dizer que esses documentos norteadores das políticas públicas de educação acabam tendo como efeito uma imposição cotidiana no espaço escolar de uma saturação de resoluções administrativas sobre como deve ser o ensino-aprendizado, nos limites das demandas/comandas neoliberais que, por sua vez, tamponam a falta de garantias dos direitos que são tão enunciados e dados como já sabidos: a diversidade, a equidade, a vida etc.

Os documentos oficiais de base

Para tratar dos documentos que constituem a discursividade da BNCC, nós apresentamos o esquema abaixo, em que os três primeiros (nacionais) são retomados na sustentação do que seriam os princípios da proposição dessa política pública para uma base nacional, e os três seguintes (internacionais) (sobre)determinando os nacionais:



Busca descrever como são colocados os sentidos dos marcos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais “funcionam” discursivamente como bases/marcos legais dos documentos nacionais: Carta Magna, LDB e PCNs; todavia o atravessamento dos discursos dos documentos internacionais é determinante/dominante nesta correlação. Trata-se de uma textualidade complexa que se sustenta em um efeito imaginário de unidade de um documento oficial (texto) da educação básica. Isto se dá margeado por uma série de documentos (textos) correlacionados anteriores à sua publicação e nela referenciados, e também de documentos (textos) posteriores que a referenciam tendo em vista as condições de possibilidade de sua implementação (Base Nacional Formação Inicial, Base Nacional Formação Continuada etc.). Trata-se de correlações (im)postas como evidências (as coisas já sabidas). E isso fica inscrito no efeito de autoria no documento da BNCC.

Nesses trabalhos citados podemos notar a potencialidade dos sentidos de “diversidade” – (im)posta sempre em relação aos sentidos de “comum” – a partir de especificidades culturais, linguísticas, econômicas, étnicas, regionais etc. Há um destaque tanto para a produção do conhecimento produzido sobre a “diversidade” no Brasil, como para a dispersão de sentidos em circulação, o político, a divisão de sentidos (deslocamentos, rupturas, inversões, em determinadas direções) das palavras “comum”, “diverso”, “todos”, “cidadão”, “igualdade”, “equidade” na BNCC. É nesse sentido que estamos apontando para o jogo discursivo neoliberal de regulação/desregulação de séries de repetições históricas que se inscrevem na relação constitutiva Língua-Estado-Nação brasileira, de modo que temos um efeito imaginário da presença do “diverso”/“diversidade” na textualidade dos documentos oficiais da Educação.

A universalização da reivindicação da diferença

Começamos esta seção com a citação de Pfeiffer (2010, p. 96), a seguir, que explicita muito bem o direcionamento da discussão que propomos:

É interessante notar esse vai-e-vem entre o comum e o múltiplo que deve ter adaptações, todas relativas ao comum. Parece que o sentido vai escapando e é preciso sempre realocá-lo em seu devido lugar. Ou seja, não é possível mais falar, do lugar do Estado, que não seja do lugar do múltiplo. Mas toda vez que o múltiplo comparece, vem junto a necessidade de adaptação. Ou seja, o múltiplo não pode ser considerado nele mesmo, mas sempre na referência a uma unidade absolutamente estabilizada e coesa. Esse “a mais”, esse diferente, esse acréscimo atrapalha a coesãoposta.

Apresentamos, a seguir, mais um recorte de análise com o qual trabalhamos em outro momento e que nos ajuda a encaminhar essa discussão sobre a relação nacional/internacional e as sobreposições que aí figuram na constituição desses documentos de políticas públicas.

A seguir, temos as sequências discursivas analisadas (Dias; Nogueira, 2021a), para visualizarmos o movimento dos recortes em análise, apresentando um movimento que passa de recortes da Primeira Constituição Federal – 1824 (SD1), Constituição Federal atual – 1988 (SD2; SD3; SD1.1 – efeito de apagamento de cidadãos), Lei Brasileira de Inclusão (SD4; SD5), BNCC (SD6; SD 7), Propaganda do Ministério da Educação em 2018: #EducaçãoéBase (SD4.1; SD4.2 – processos de redução):

Figura 1. Repetição histórica e derivas de sentidos

- (SD1) “**todos os cidadãos**”
- (SD2) “A Educação, direito de todos”
- (SD3) “Declaração da Educação para Todos”
- (SD1.1) “**Todos**”
- (SD4) “inclusão social e cidadania”
- (SD5) “participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”
- (SD6) “**todos são diversos**”
- (SD7) “**todos têm direitos**”
- (SD4.1) “**e**”
- (SD4.2) “**cidadania?**”

Fonte: Dias; Nogueira (2021a, p. 245)

Como dissemos, no jogo discursivo de palavras, que se inscrevem na história para significar, há um batimento entre a presença e a ausência do “diverso” no “todos”, em que esse todos é da ordem do impossível de nomear em sua diversidade, impossível de abarcar, de maneira que, por vezes, partes são incluídas, nomeadas, não sendo o todo, mas produzindo um efeito de totalidade.

Pensando em como a materialidade da língua é afetada pela historicidade, nós apontamos para o fato de que isso fica marcado no próprio nome do documento da BNCC. Trata-se de uma “base comum”, de maneira que a “formação básica comum” passa a ser compreendida como “base comum” na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. Identificamos aí um deslizamento metafórico: em que do núcleo “formação” o determinante/qualificativo “básica” é deslocado para a posição de determinado/núcleo “base”. Então, o substantivo determinado anteriormente, que significa processo “[formação]”, desaparece e ressignifica o que é determinado como comum, passando-se de uma formação a uma forma, de um processo em aberto a um produto padronizado “[BNCC]” (Dias; Nogueira; Fonseca, 2023, p. 87).

Nesta passagem podemos dizer que há também o funcionamento da língua de algodão, tal como temos a compreendido a partir de Huyghe (1991). Trataremos desse tema adiante, mas por ora apresentamos uma breve definição da língua de algodão, em francês “langue de coton”, abreviada como LDC pelo autor. Vejamos:

Definimos a língua de algodão acima como automática, irrefutável e eficaz. Além disso, é necessária uma certa arte de dissimulação. Porque o que caracteriza a língua de algodão é menos o que ela diz (demais) do que o que faz esquecer (todo o resto) (Huyghe, 1991, p. 21, tradução nossa)⁴.

4 No original: “Nous avons défini plus haut la LDC comme automatique, irréfutable et efficace. Il y

O autor coloca que a verdadeira língua de algodão nunca se deixa conhecer pelo que de fato é, de modo que nos habituamos a ela a ponto de não percebermos seus artifícios, sobretudo porque imita a sinceridade, o frescor, o inédito. Na língua de algodão ficam elididos o quê e o porquê, já que seu funcionamento implica o efeito de afirmar que as coisas são o que são, são como são e geralmente são relacionadas em categorias abrangentes (Huyghe, 1991).

Educação e (mercado de) trabalho

Embora não seja o foco deste artigo a discussão da relação educação e trabalho, pontuamos pelo menos que: na BNCC, há um deslizamento de uma “base comum”, que integra “projeto de vida” e “mercado de trabalho” de modo a atender as demandas/comandas do “mercado de trabalho”.

Trata-se de mais um gesto de interpretação produzido dentre outros trabalhos do campo da Análise de Discurso com a finalidade de compreender como uma formação discursiva do empreendedorismo tem se colocado como dominante nas políticas públicas de educação, (dis)simulando saberes produzidos em campos de conhecimento institucionais, legitimados (Dias; Nogueira; Fonseca, 2023, p. 95).

Como estamos procurando observar o modo como os documentos internacionais impactam os nacionais, em termos de políticas públicas, é preciso dizer sobre como a OIT (Organização Internacional do Trabalho) é sempre mencionada nos documentos de base, como parâmetro e fundamento para questões da educação. Vale lembrar que a questão do empreendedorismo, que vem sempre junto da defesa/imposição psicológica da resiliência, tem sido central nos debates econômicos e administrativos, nas políticas educacionais, cumprindo um papel de adaptação dos sujeitos às incertezas do mercado de trabalho. Por isso mesmo, esse par educação e trabalho pode ser pensado, parafraticamente, como educação e emprego, derivando para educação e desemprego.

A (sobre)determinação do internacional ao nacional

Voltando-nos ao nosso objetivo que é compreender como os efeitos de sentidos desses documentos internacionais afetam as formas como a diversidade é definida nas políticas públicas de educação nacional sobrepondo-se ao regional/local, apresentamos análises iniciais de recortes da BNCC para correlacionar aos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Assim, nos perguntamos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco) discursiviza a “educação

a faut, de surcroît, un certain art de la dissimulation. Car ce qui caractérise la LDC, c'est moins ce qu'elle dit (trop) que ce qu'elle fait oublier (tout le reste)".

para todos" determinando efeitos de unidade de que todos são iguais perante a lei, o Estado, produzindo um conflito com os sentidos das diferenças entre estados-nação, entre etnias, entre singularidades?

Considerando que há um amplo debate, principalmente na academia, sobre a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e que isso vem junto a um discurso que se coloca como "modernizador", já de partida concordamos com a seguinte constatação:

Esse discurso [internacional/modernizador] é focado na adequação da escola às exigências neoliberais de diminuição da responsabilidade estatal para com os direitos sociais e trabalhistas, na naturalização do capitalismo como forma de organização da vida social e na interpretação das desigualdades sociais e do desemprego como problemas individuais de talento ou má gestão dos recursos privados ou públicos (Melo; Santos, 2023, no prelo).

Os autores se referem a esse discurso do internacional sobrepondo o nacional no trabalho em que discutem a hegemonia do discurso de resiliência e empreendedorismo na política educacional brasileira contemporânea. Eles partem de recortes do texto da BNCC para problematizar sentidos que naturalizam a construção dos projetos de vida das juventudes brasileiras.

"Educação para Todos": os recortes e algumas análises

Vejamos a seguir o primeiro recorte, que é o título da Declaração. Vale dizer que estamos tomando como referência a versão em português publicada pela UNESCO Brasília em 1998.

(R1) **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

(UNESCO, 1998, p. 2)

Inicialmente, chamamos a atenção para o título e subtítulo que aparecem no documento na forma como reproduzimos aqui, como uma justaposição de dois enunciados. Há uma grande repetição dessa formulação: "satisfazer as" / "satisfação das" / ... "necessidades básicas da aprendizagem". A repetição exaustiva, própria da língua de algodão, é uma marca material da língua nessa textualidade. Vale dizer que "satisfação" é a tradução ao português. Em inglês, o subtítulo ficou: "Meeting basic learning needs". Em francês foi

traduzido como “*Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base: documents de travail*”. E em espanhol: “*Marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*”.

Do preâmbulo da Declaração nós estabelecemos o recorte 2 a seguir:

(R2) **Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”.** No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p. 2).

Numa relação com as SDs apresentadas anteriormente, como retomada de outra análise, podemos estabelecer a relação parafrástica e a deriva de “todos os cidadãos” para “toda pessoa”.

(R.2.2) **“toda pessoa” tem direito à educação”**

Então, considerando a (des)regulação de séries de repetições históricas que mencionamos anteriormente, temos agora a palavra “pessoa” compondo essa série: “todos os cidadãos” / “todos” / “toda pessoa”. Essa análise em correlação desses documentos é possível porque se sustenta no princípio de que todo discurso se relaciona com outros e nunca começa nele mesmo. “Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele. E, quando lemos, já nos comprometemos com estes sentidos que já estão significando naqueles a que estamos tendo acesso” (Orlandi, 2007a, p. 304). Que relação teria o

sintagma “toda pessoa” com “diversidade”? Trata-se de toda e qualquer pessoa e isso seria o mesmo que dizer “todas as pessoas”?

Na BNCC, em seus marcos legais, há uma retomada da Constituição Federal (Artigo 205), no sentido de que esta deve visar “ao pleno desenvolvimento da **pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)” (Brasil, 2018, p. 10, grifo próprio). Entretanto, na própria textualidade da BNCC é inscrito um deslocamento de sentidos para a noção de competência da BNCC mobilizada na direção de “resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Em outro momento, Dias; Nogueira (2021b) buscamos compreender os efeitos de sentido da categoria (ou seria produto?) “mundo do trabalho” na BNCC e suas determinações pelo *mercado-lógico*, mas neste momento enfatizamos como há um apagamento da materialidade linguística “pessoa” da Carta Magna para a BNCC e são colocadas em evidência categorias inscritas/dissimuladas na formação capitalista neoliberal, tais como: vida cotidiana, mundo do trabalho, projeto de vida etc.

Vejamos mais um recorte estabelecido por nós, ainda do Preâmbulo da Declaração:

(R3) Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de **educação básica para todos** – pela primeira vez na história – **seja uma meta viável** (UNESCO, 1998, p. 2, grifo próprio).

Já de saída é colocado o fato de que a educação para todos é da ordem do possível, uma meta viável que marca a história, que seria a primeira vez que isso foi considerado viável, possível. O impossível que não é dito aí fica circunscrito nas formulações vagas (novas forças), generalistas (experiência de reformas, inovações, pesquisas) e sem referentes mais específicos (inúmeros países? quais?).

Lecercle (2004), em retomada à descrição linguística que Perrot (2002) faz da língua de algodão, aponta que a língua do consenso não é transparente. Ela tem uma materialidade e uma especificidade. Pensando nas características semânticas, elas concernem à construção do consenso segundo o princípio: “nenhum sentido, nenhuma vagueza” (*nul sens, nulle vague*). Daí a sensação de perda de sentido e a prevalência de bons sentimentos, segundo o autor, pois, quem, de fato, iria encontrar a falha com a perspectiva de um “mundo melhor para todos”? Quem poderia, seriamente, declarar oposição aos direitos humanos, à paz ou elogiar a pobreza? Essas perguntas são colocadas por Lecercle (2004, p. 201) como algo óbvio, mas muito geral: o léxico do consenso apaga, ou seja, ignora deliberadamente os problemas econômicos, sociais e políticos, ao mesmo tempo que promete resolvê-los. Sobre a própria forma da linguagem do consenso, o autor aponta que a ideologia do consenso é também veiculada por marcadores gramaticais: o primeiro

é o apagamento (*l'effacement*); o segundo é o pressuposto (*presupposé*); o terceiro é a tautologia (*tautologie*); o quarto é a metáfora (*metaphore*); o quinto é a vagueza (*le vague*).

Pensando-se a relação de (sobre)determinação internacional/nacional, passamos ao recorte 4, a seguir, que foi retirado do item “Educação para Todos: objetivos”.

(R4) 1. **Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.** Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

[...]

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade (UNESCO, 1998, p. 3, grifo próprio).

“Cada pessoa” é especificada como criança, jovem ou adulto, compondo o público-alvo da Declaração, enquanto categorias de sujeitos que têm relação com a Educação, ou seja, categorias estas previstas para formação/capacitação em documentos oficiais da Educação. Procura-se definir as necessidades básicas como: “instrumentos essenciais de aprendizagem”, “Conteúdos básicos da aprendizagem”. Nos perguntamos, então, em que medida nós teríamos aqui a base para o que é definido na BNCC como “conhecimento utilitário”? por meio de competências e habilidades? Quais seriam os valores culturais e morais comuns? Universais?

O próximo recorte (5) foi retirado do item “Educação para Todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado. Artigo 2 – Expandir o enfoque”.

(R5) 2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- **universalizar** o acesso à educação e promover a equidade;
- **concentrar** a atenção na aprendizagem;
- **ampliar** os meios e o raio de ação da educação básica;
- **propiciar** um ambiente adequado à aprendizagem;
- **fortalecer** alianças.

(UNESCO, 1998, p. 4, grifo próprio)

Como se pode notar, temos uma lista do que seriam os enfoques abrangentes, com verbos no infinitivo (universalizar, concentrar, ampliar, propiciar, fortalecer) sem explicitar quem faz o quê, quem é quem, típico desse tipo de documento, de textualidade, enfim, o funcionamento da língua de algodão, lembrando que o que a caracteriza é menos o que ela diz (demais) do que o que faz esquecer (todo o resto) (cf. Huyghe, 1991). O que ocorre aqui é um amalgamado de injunções a uma política universalizante que se utiliza de expressões vagas e até improváveis(?) sobre elementos que estão efetivamente ausentes das realidades mundiais. Esse efeito de dizer tudo e nada ao mesmo tempo caracteriza a língua de algodão. Ou seja, há uma saturação dos sentidos que é concomitante a um esvaziamento dos sentidos.

O recorte seguinte foi retirado do “Artigo 10: fortalecer a solidariedade internacional”.

(R6) **1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas.** Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes (UNESCO, 1998, p. 7).

Para fechar o conjunto de recortes que colocamos em cena, voltamos ao jogo entre o comum e o universal com o qual introduzimos este breve artigo. Neste caso coloca-se a responsabilidade como o que é comum, igual? para todos os povos. Não se diz “todos os cidadãos” ou simplesmente “todos” com um efeito de apagamento. Também não se diz “todos os países”. Se diz “povos”. O que com isso fica posto? Ou trata-se de uma formulação dita na ordem de que todos sabem e não é necessário especificar, ou seja, é para assim funcionar: pode ser tudo-nada.

A língua de algodão

Em nossas análises mobilizamos a noção de língua de algodão (cf. Huyghe (1991) e Lecercle (2004)), uma língua com efeito de poder, consensual por exceléncia e que funciona de modo paradoxal, já que ao mesmo tempo em que se tem um efeito de esvaziamento de sentidos, se tem uma saturação de sentidos, podendo ser compreendida como a língua que tem resposta para tudo porque ela não enuncia nada. Uma língua mundial, de organismos/instituições mundiais e, parece que, própria de uma formação discursiva neoliberal.

Em nossos estudos, temos trabalhado com as elaborações de Perrot (2002), que formula de modo muito sagaz o funcionamento dessa língua de algodão. Consideramos o trabalho em específico em que ela analisa uma brochura da ONU: *Um mundo melhor para todos*. Seu texto é intitulado “*Mondialiser le non-sens*”. Para ela:

Falar sobre a “língua de madeira das organizações internacionais” agora se tornou um pleonasmo. É sempre o outro que fala em jargão, daí o perigo para o leitor crítico de se iludir pensando que tem uma linguagem semelhante à fala verdadeira. Usada em um movimento de depressão ou conivência com um interlocutor que também percebe a futilidade dos discursos incriminados, a expressão “língua de madeira das organizações internacionais” passou a evocar um tédio sideral aliado a uma perigosa incapacidade. A linguagem das organizações internacionais, quando se dirige a todos, é antes relacionar-se com a língua de algodão, tendo este já tomado – também – o cuidado “de denunciar a língua de madeira, seu longínquo ancestral” [Huyghe, 1991, pág. 22] (Perrot, 2002, p. 206, tradução própria)⁵.

A autora lança, para começar, algumas questões: quem criticaria a perspectiva de um mundo melhor para todos? Quem poderia discordar de tal projeto, que se apresenta como um *desejo*, uma *promessa* e um *objetivo*? No lastro de suas questões e apontamentos, nós perguntamos: quem criticaria a perspectiva de uma educação para todos? Na Declaração Educação para Todos, da Unesco, traduzida em diversas línguas, nós temos também essa tríplice aliança que se apresenta como um *desejo*, uma *promessa* e um *objetivo*. E em

5 No original: “Parler de la « langue de bois des organisations internationales » est à l’heure actuelle devenu un pléonasme. C’est toujours l’autre qui parle en langue de bois, d’où le danger pour le lecteur critique de s’illusionner lui-même en pensant détenir une langue s’apparentant au parler vrai. Utilisée dans un mouvement d’accablement ou de connivence avec un interlocuteur qui perçoit, lui aussi, l’inanité des discours incriminés, l’expression « langue de bois des organisations internationales » en est venue à évoquer un ennui sidéral doublé d’une dangereuse impuissance. Le parler des organisations internationales, lorsqu’il s’adresse à tous, est bien plutôt à rapporter à la langue de coton, celle-ci ayant déjà pris – elle aussi – le soin « de dénoncer la langue de bois, son lointain ancêtre » [Huyghe, 1991, p. 22].”

sua análise, Perrot mostra como as – assim consideradas – três grandes forças na luta contra a pobreza estão presentes desde o início: a promessa, o desafio e a mobilização, colocando o texto em movimento de alguma forma.

Portanto, retomando o enunciado, agora fragmentado no sintagma: "Educação para Todos!", quais os efeitos de sentido de "todos"? No senso comum é como se fossem (todos) iguais em condições de acesso à educação. Inclusive, causa dúvida o plural "todos". Por que não dizer Educação para os diferentes se todos são "diversos"? Que imaginário sustenta o pré-construído de que todos são iguais e não o de que todos são diversos, diferentes?

Perrot (2002, p. 211, tradução própria⁶), analisando o discurso de luta contra a pobreza, afirma que "A pobreza existe, devemos lutar contra ela; com o auxílio dessa formulação, a solução se impõe dissimulando que está no próprio combate à pobreza. Assim, prejulgamos a solução formulando-a nos mesmos termos do problema, o que permite ignorar o resto".

Nesse sentido, podemos dizer, parafraseando sua análise, que a falta de/da "Educação" existe, o analfabetismo existe... devemos lutar contra ela (a falta). Em que medida a própria existência da Declaração se coloca como o próprio enfrentamento à falta de/da Educação?

Outra questão que nos toma é: quem é o autor da Declaração? Como podemos compreender esse processo de interlocução instaurado com esse documento internacional? Vejamos, mais uma vez, à luz da reflexão de Perrot e Huyghe (2002, p. 211, tradução própria⁷): "Além disso, o único "sujeito" aqui convocado (a comunidade internacional) não é realmente um e não pode, portanto, constituir a exceção que confirma a regra da língua de algodão segundo a qual são bons 'todos os processos que permitem evitar dizer quem faz o quê' [Huyghe, 1991, pág. 108]."

As "necessidades básicas de aprendizagem", expressão que é exaustivamente repetida no texto da Declaração Mundial de Educação para Todos junto ao comando (ou desejo

6 No original: "La pauvreté existe, nous devons lutter contre elle; à l'aide de cette formulation, on impose la solution en faisant comme si elle se trouvait dans la lutte même contre la pauvreté. On préjuge ainsi de la solution en la formulant dans les mêmes termes que le problème, ce qui permet de faire l'impasse sur le reste."

7 No original: "Par ailleurs, le seul « sujet » convoqué ici (la communauté internationale) n'en est pas vraiment un et ne peut en conséquence constituer l'exception qui confirme la règle de la langue de coton selon laquelle sont bons « tous les procédés qui permettent d'éviter de dire qui fait quoi » [Huyghe, 1991, p. 108]."

de) "satisfazê-las" é algo que fica sendo anunciado e enunciado o tempo todo, sem, no entanto, determinar quem faz o quê.

Em sua análise da brochura da ONU, Perrot diz que o texto alterna luz e desfoco. A clareza, a luz é o que parece óbvio e que é apresentado na forma de estatísticas, dados etc. Já a imprecisão decorre do vasto uso que se faz de "termos mal definidos", conforme Huyghe (1991). Há, por um lado, vaguezza, equívoco e, por outro lado, os termos que são implicados nessa vaguezza, nesse equívoco, costumam ser mobilizados sempre de forma combinada.

Nesse sentido, podemos retomar o recorte 5 para mostrar esses termos/denominações conforme as considerações acima. São significantes/denominações sem valor fático ou sem um conteúdo específico: "universalizar o acesso à educação e promover a equidade", "concentrar a atenção na aprendizagem", "ampliar os meios e o raio de ação da educação básica", "propiciar um ambiente adequado à aprendizagem", "fortalecer alianças". Uma das particularidades dessas palavras ou expressões que são geralmente vagamente definidas é justamente sua conotação positiva adquirida automaticamente, conforme aponta Perrot e podemos corroborar aqui com esses exemplos.

Considerações finais

A análise das políticas públicas de educação, por meio do estudo de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos da UNESCO, dá a ver a presença e, consequentemente, o funcionamento de uma língua de algodão que, embora, em seus efeitos, se apresente como uma promessa de igualdade que abarca o diverso/diversidade e o acesso universal à educação, esses termos/categorias carecem de definições claras e comprometidas. A repetição exaustiva de termos vagos como "necessidades básicas de aprendizagem" e "educação para todos" sugere um consenso global, mas, ao mesmo tempo, atestam a equivocidade no próprio modo de dizer as complexidades subjacentes à implementação eficaz/real dessas políticas.

É da linguagem que se trata. Essas "palavras ocas, fórmulas estereotipadas, o vocabulário pobre ou extremamente formatado do falar mundial minam a riqueza e a complexidade da realidade, cobrindo as questões com um véu de indiferença" (Perrot, 2002, p. 220, tradução própria⁸). Se em diversos momentos temos falado em fabricação do consenso, eis aí uma maneira forte de praticá-lo.

8 No original: "Les mots creux, les formules stéréotypées, le vocabulaire indigent ou formaté du parler mondial portent atteinte à la richesse et à la complexité du réel, drapent les problématiques dans un voile d'indifférence".

Essa língua de algodão, assim como a língua de madeira ou de vento tendem a apagar a materialidade da língua numa “falaciosa transparência da lógica e no arbitrário mistificado da ‘loucura’”, para concordar com Gadet e Pêcheux (2004) que, ao tratar do tema da língua de madeira e da língua de vento, concluem que “liberar o *nonsense* e suportar sua irrupção no pensamento, não é ceder a uma reivindicação em favor dos ‘direitos da poesia’, é responder a uma profunda necessidade política do movimento revolucionário e da reflexão marxista” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 117). Isso nos leva a compreender como as línguas naturais são capazes de política.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPERIO DO BRAZIL (de 25 de março de 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%20do%20Imp%C3%A9rio%20do,I%2C%20em%2025.03.1824. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Ministério da Educação. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 30 set. 2022.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua, educação e propaganda. In: SILVA, D. S. da.; SILVA, C. dos S. (org.). *Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nadia Azevedo*. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a.

DIAS J. P.; NOGUEIRA, L. Gestos de Leitura da BNCC: língua(s), competência e mundo do trabalho no ensino fundamental. *In: FLORES, G. B. et al. (org.). Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia*, vol. 5. Campinas: Pontes, 2021b.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; SOUZA, T. C. C. Sentidos de línguas brasileiras na BNCC: tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. *Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/49457>. Acesso em: 30 set. 2023.

DIAS, J. P.; SOUZA, T. C. C.; NOGUEIRA, L. As Línguas Brasileiras na BNCC: entre o real da história e a fabricação do consenso. *In: FRAGOSO, E. et al. (org.). Conhecimento, Ensino e Política de Línguas na Amazônia*. Campinas: Pontes, 2022.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; FONSECA, R. O. O Empreendedorismo na Textualidade da BNCC. *In: RODRIGUES, A. et al. (org.). Discursos em Análise do/no Presente*. Coleção PPLIN Presente, vol. 5. Curitiba: CRV, 2023.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

HUYGHE, F.-B. *La Langue de Coton*. Paris: Robert Laffont, 1991.

LACAN, J. *O Seminário 20 – mais, ainda (1972-73)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LECERCLE, J.-J. *Une Philosophie Marxiste du Langage*. Actuel Marx, Confrontation. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 2004.

MARIANI, B.; DIAS, J. P. A leitura na educação à distância: perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo. *In: SCHERER, A.; MEDEIROS, C. S. OLIVEIRA, S. (org.). Linguística de nosso tempo: teorias e práticas*. Santa Maria: Editora UFSM. 2018.

MELO, V.; SANTOS, L. A. dos. O (dis)curso de resiliência e empreendedorismo como tentativa de naturalização da ordem social vigente. *In: MAGALHÃES, B. et al. (org.). Discurso e Crise Societária: buscando sentidos para além do capital*. Campinas: Pontes, 2023. (no prelo).

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Investigações*, v. 31, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ORLANDI, E. P. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a. p. 295-311.

ORLANDI, E. P. *Política linguística no Brasil*. Campinas: Editora Pontes, 2007b.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERROT, M.-D. Mondialiser le non-sens. Dans *Revue du MAUSS* 2002/2 (no 20), pages 204 à 221. Éditions *La Découverte*. Article disponible en ligne à l'adresse: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2002-2-page-204.htm>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Versão em português publicada pela UNESCO Brasília em 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 30 set. 2023.