



OS DISCURSOS REFERENTES A CURRÍCULOS E PLANEJAMENTO CURRICULAR EM CIRCULAÇÃO NA BNCC E NO DRC-MT

Solange Moreira dos Santos VELOZO (UNEMAT)¹

Joelma Aparecida BRESSANIN (UNEMAT)²

Resumo: Este artigo se inscreve na perspectiva teórica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux, na França e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil e propõe como objetivo analisar as discursividades em torno da elaboração dos “Currículos” e “Planejamento Curricular”, tomando-as como prática política da produção de sentido, procurando compreendê-las e, assim, dar visibilidade ao modo como se materializam na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC-MT (2018).

Palavras-chave: Análise de Discurso. Formulação. Currículos. Planejamento Curricular.

Abstract: This article is part of the theoretical perspective of Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, in France and developed by Eni Orlandi, in Brazil and proposes as objective to analyze the discursivities around the elaboration of the "Curricula" and "Curricular Planning" taking them as a political practice of meaning production, seeking to understand them and thus give visibility to the way they materialize in the National Common Curricular Base - BNCC (2017) and in the Curricular Reference Document for Mato Grosso - DRC-MT (2018).

Keywords: Discourse Analysis. Formulation. Curricula. Curriculum Planning.

1. Introdução

Neste texto, filiado à perspectiva teórica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil, tomamos o discurso como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX [1969], 2019), considerando produção de sentido no entrecruzamento da língua-história-ideologia. Desse modo, nosso objetivo é analisar

¹ Doutora em Linguística pela UNEMAT. E-mail: normsn@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística - PPGL/UNEMAT. Email: bressanin.joelma@unemat.br



e compreender os discursos referentes a “Currículos” e “Planejamento Curricular” em circulação nos textos da BNCC (2017) e do DRC-MT (2018), em sua forma material, articulados às projeções de discursividades, momentos fundamentais na produção da significação. Para tanto, compreendemos os textos “enquanto objetos simbólicos” que se abrem “para as diferentes possibilidades de leituras” (ORLANDI, 2012b, p. 64), onde as formulações se mostram enquanto processo de textualizações desses discursos que se materializam “sempre com ‘falhas’ e com ‘defeitos’” (Ibidem, p. 64), tendo o equívoco como constitutivo da discursividade, como inscrição da falha da língua na história.

Conforme assevera Orlandi (2019, p. 9), no prefácio da tradução da obra *Análise Automática do Discurso*, de Michel Pêcheux [1969], “o que denominamos Análise de Discurso, e que alguns preferem especificar como de linha francesa”, é:

Um texto fundador, uma obra que se diz, como afirma o autor, como a construção de andaimes para a produção de uma ciência da linguagem que traz em si a marca de campos metafóricos, eleitos pelo autor: a Linguística, a Psicanálise, o Marxismo. Sem ser, no entanto, nenhuma delas (ORLANDI, 2019, p. 9).

Para Orlandi (2019, p. 9), a articulação entre esses três campos torna possível compreender a Análise de Discurso como uma “Disciplina de entremeio que se faz no espaço de contradições e de relações transversais entre domínios do conhecimento”.

É relevante dizer que as diferentes concepções de currículo são implicitamente fundadas nas “teorias de justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e, também, nas teorias de aprendizagem e de ensino” (DA SILVA, 2006, p. 4819). Entretanto, pautamo-nos no viés teórico da Análise de Discurso para refletir sobre as formulações referentes à elaboração dos “Currículos” e “Planejamento Curricular”. Sob essa perspectiva, noções como de ideologia e determinação histórica dos processos de significação inter-relacionam-se à noção de assujeitamento, e isto significa dizer, da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. A noção de Ideologia sustenta o arcabouço teórico-analítico da Análise de Discurso, não como “ocultação da realidade, mas como efeito da relação necessária do homem com a língua e com a História para que signifique” (ORLANDI, 2003, p. 49). Dito de outro modo, é por meio da ideologia que o indivíduo é interpelado em sujeito para significar.



A noção de “formações imaginárias” que também mobilizamos em nosso trabalho é formulada por Pêcheux ([1969], 2019, p. 39), ao dizer “dos diferentes elementos estruturais das condições de produção do discurso” cuja “hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo”. O autor diz que, “entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funcionam como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*” (Ibidem, p. 39; grifos em itálico do autor). Com outras palavras, Pêcheux explica que:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A e B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (PÊCHEUX [1969], 2019, p. 39, grifos em itálico do autor).

Nesse sentido, entendemos que as formações imaginárias são as imagens que o sujeito faz de seu lugar e do lugar do outro no processo discursivo, por exemplo, os textos da BNCC e do DRC-MT, cujas condições de produção dos discursos que os constituem são produzidos a partir dessas regras de projeções, isto é, de representações dessas situações.

Dessa maneira, compartilhamos dos e com os princípios e procedimentos da Análise de Discurso, pois nos permite reflexões não só na maneira como os sujeitos leem os documentos jurídicos e administrativos, mas nos modos como eles estão significando, os processos discursivos que os constituem, bem como as propostas curriculares estabelecidas pelas políticas públicas de educação, que são caracterizadas como a base normativa para a elaboração, estruturação e adequação dos currículos em âmbitos nacional, regional, local.

Convém destacar que a construção do campo educacional sempre se deu frente a modelos de Educação já dados. Suas bases remontam a processos discursivos da história da Educação no Brasil, fortalecido pelas políticas públicas, sobretudo, a partir dos anos 90. Nessa direção, os documentos que selecionamos como material de análise se configuram como textos constituídos de princípios estruturais e educacionais, elaborados a partir de uma posição-sujeito administrativa, inscrita em determinadas formações ideológicas que se configuram nas



legislações brasileiras³. Cabe lembrar que “uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social”. (BRESSANIN, 2016, p. 239).

O *corpus* deste artigo constitui-se da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)⁴ e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT, 2018). Para as análises, recortamos da “Introdução” dos documentos, algumas sequências discursivas (SDs) que foram selecionadas a partir de formulações referentes a “Currículos” e “Planejamento Curricular”, no modo de produção e circulação de sentidos. Com efeito, “visando apreender os processos discursivos ali presentes como sistemas de “relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada...” (PÊCHEUX, 1988, 161 *apud* SILVA, 2017, p. 316).

Além disso, a BNCC instituída às escolas públicas e particulares configura-se neste lugar ideológico, como objeto imaginário do Estado, cuja função é a normatização e a administração de sentidos. Sob esse viés, entendemos que a discursividade do currículo é resultado dos efeitos de sentido produzidos pelos gestos de interpretação, filiados a uma rede de memórias discursivas que, ao circularem como um “compromisso de mudanças”, dá visibilidade e reforça os efeitos de evidência e de verdade, como modo de garantir o que determinam as Diretrizes da Educação Básica no Brasil.

Assim, a Análise de Discurso, possibilita-nos o caminho para compreender o “levantamento e o descascamento” de algumas camadas engessadas nos diferentes discursos em circulação nos documentos tomados para análise, os quais apresentam perspectivas, olhares, orientações conceptuais e curriculares, muitas vezes se apresentando como uma proposta “nova” e “legítima”.

Nosso objetivo é analisar as formulações “Currículos” e “Planejamento Curricular”, tomando-as como prática política da produção de sentido, procurando compreendê-las no

³Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

⁴A BNCC é dita como o único documento que integra as três etapas da Educação Básica, ela foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 20 de dezembro de 2017, nesta data ela contemplou as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já em 14 de dezembro de 2018, a BNCC foi homologada para a etapa do Ensino Médio.



processo de significação e, assim, dar visibilidade ao modo como os sentidos se materializam na BNCC (2017) e no DRC- MT (2018).

2. Ler discursivamente a BNCC e o DRC-MT

Para nós, ler as políticas públicas de educação, implica, primeiramente, deslocar-se do lugar da ingenuidade. Ou seja, o sujeito ao deslocar-se, precisa se “colocar em estado de reflexão e, sem cair na ilusão de ser consciente de tudo”, o que o “permite ser capaz de uma relação menos ingênua com a linguagem”, conforme afirma Orlandi (2012a, p. 9). A autora explica que quando dizemos que o sujeito precisa se propor a ler, a refletir, estamos nos relacionando com sentidos que não se constituem em si mesmo; eles se constituem e se definem como “relação a” (CANGUILHEM, 1976), materialização da linguagem/ideologia/político.

Nessa direção, tomamos os documentos como “texto”, compreendendo-os enquanto unidade significativa, que considera “a relação do real do discurso com seu imaginário e que a textualidade representa” (ORLANDI, 2012b, p. 66). O texto como lugar material aberto às suas formas, marcas e vestígios, sua incompletude, na não transparência etc., constituindo-se como o lugar de confronto do simbólico com o político, na relação com outros textos. Ou seja, um espaço de significação onde sujeito e sentido se constituem concomitantemente, no entremeio da materialidade da língua, considerando sua exterioridade. Sendo assim, para a Análise de Discurso, “chamamos de sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer)” (Ibidem, p. 66). O texto é compreendido como espaço passível de jogo de sentidos, de formulações da linguagem, de funcionamento discursivo.

Orlandi (2012b, p. 25), quando fala “em gestos de interpretação”, explica que os gestos de interpretação são atos no nível do simbólico (PÊCHEUX, 1969), que direcionam e dão visibilidade aos diferentes modos de interpretação onde o sujeito se mostra ou se esconde. Sendo assim, consideramos a interpretação enquanto “uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido” (Ibidem, p. 25). Compreendemos os gestos de interpretação “enquanto gestos que se estruturam aquém e além do sujeito, mas que o tomam como lugar próprio” (Ibidem, p. 27).

Diante dessa compreensão, propomo-nos, então, realizar uma leitura discursiva desses documentos, buscando “trabalhar não só a textualização do político, mas a política da língua que se materializa no texto, ou seja, na formulação, por gestos de interpretação que tomam



forma na textualização do discurso” (ORLANDI, 2012b, p. 35). Por conseguinte, este modo de ler “expõe o leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz”. (ORLANDI, 2005, p. 11).

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender as condições de produção nas quais os documentos foram constituídos. Compreender a relação da língua com a exterioridade e, assim, compreender as formulações no processo de significação ao passo que materializam sentidos nos documentos. Orlandi, escreve que:

Condições de produção não é contexto, sentido não é conteúdo, o sujeito não representa a presença física de organismos individuais, mas posições na estrutura de uma formação social, constituídas por formações imaginárias que são projeções das formações ideológicas no discurso, através das formações discursivas (ORLANDI, 2019, p. 10).

Entendemos que as condições de produção, os sentidos e o sujeito são elementos caros para a teoria, uma vez que as condições de produção não são contextos abordados pela linguística textual e o sentido não é posto como conteúdo, mas como efeito entre locutores e, por fim, o sujeito não é tido como indivíduo empírico, mas resultante de uma interpelação da Ideologia no discurso. Orlandi (2012a, p. 30) define que as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Para a autora, “a memória faz parte da produção do discurso”, ela “aciona”, faz valer, as condições de produção como fundamental”. Desse modo, a autora considera as condições de produção em sentido estrito, referindo-se às condições de enunciação, considerada como “contexto imediato” e as condições de produção mais amplas, que incluem “o contexto sócio-histórico, ideológico” (Ibidem, p. 30).

Tendo em vista esses aspectos, “Mexer⁵” é “movência”, é “relação a”, de modo a incomodar o estático, estável, confortável, estabilizado, centrado. Sendo assim, é na movência que se dissolve, desestabiliza, descentra, desloca, desmonta o já dito, os sentidos já estabilizados

⁵ Aqui, dizemos de um aspecto um tanto particular, mas tão significativo que queremos compartilhar. O dia em que a palavra “Mexer” ocupou um lugar muito significativo para nós no processo discursivo de uma “Aula Inaugural”⁵. O momento fundamental se produziu com a forma material, ou seja, o modo como Eni Orlandi, ao iniciar a aula, disse que de sua posição “a questão do significante é primordial”, e desse modo o “tom da aula” aconteceria com a palavra “Mexer”. Desde então, fomos provocados a pensar um trabalho sob esta perspectiva, para que pudéssemos nos mexer e quem sabe, mexer com o leitor.



que determinam os sentidos de “Currículos” e “Planejamento Curricular”, no funcionamento discursivo dos documentos. Nessa relação, os sentidos se renovam entre locutores por meio de novas formulações, novos sentidos, sentidos outros e não ditos, que mesmo não ditos, significam e produzem novos sentidos na relação entre língua e história.

Uma das principais razões que nos levou a analisar as formulações “Currículos” e “Planejamento Curricular” estabeleceu-se, principalmente, pela questão de como é *ser professor* no Brasil e, especificamente, *ser professor* no Estado de Mato Grosso, afetados por questões ideológicas, em condições de produção que expõem a obrigatoriedade da BNCC nas escolas, na Formação de Professores etc. A outra razão se deu com o início do ano letivo de 2020, nas escolas do Brasil, considerando as condições de produção em tempos de Pandemia⁶, no/do modo como o Ensino Fundamental - anos iniciais e finais – e Ensino Médio estão sendo desenvolvidos.

Além disso, é preciso compreender que as políticas públicas de ensino trazem normativas e exigências para a elaboração de currículos escolares regionais, como também dizem da responsabilidade dos profissionais da educação. Uma vez que, na posição que nos inscrevemos, há “a interpelação do indivíduo, afetado pela língua, em sujeito, pela ideologia. E isto produz a forma-sujeito-histórico que todos somos, ou seja, o sujeito moderno” (ORLANDI, 2017b, p. 153). Esta forma-sujeito, também conhecida como sujeito jurídico, é regida pelo Estado capitalista, que individua o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação

⁶ A partir de 18/03/2020, o Diário Oficial da União, Edição 53. Seção: 1, p. 39, publicou a “Portaria nº 343, de 17 de março de 2020”, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, em que “O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve, conforme “Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017”. Nesse sentido, até o presente muitas foram as mudanças, desafios, reinvenções no/do modo como o EF - anos iniciais e finais – e EM das escolas públicas ou privadas estão sendo desenvolvidos. Por exemplo, os professores fizeram de suas casas “escolas”, obrigados a substituírem os quadros e as carteiras por aplicativos digitais etc. Com o Ensino remoto, a principal problemática remonta sob a falta de acesso à internet, falta de aparelhos digitais e aplicativos com suporte a atender tal exigência, o problema acaba dando visibilidade à exclusão de alunos, pela exclusão digital.



entre direitos e deveres. É nesse processo que incide fortemente a Educação, afirma Orlandi (Idem, p. 153), pois nele podemos pensar tanto “a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, de sentidos, da sociedade, da história, etc).”

Assim, colocamo-nos a questionar sobre as chamadas “Reformas Educacionais” em nossa conjuntura sócio-histórica e política. E não queremos a partir de nosso estudo dizer que iremos trazer a solução para essa problemática, porque dizer isso seria cairmos na ilusão, conforme afirmou Orlandi, de acharmos que somos conscientes de tudo. Entendemos que as formulações relativas à elaboração dos “Currículos” e do “Planejamento Curricular” em circunstâncias de enunciação específicas, nos processos de produção do discurso que dão corpo aos textos dos documentos em análise, apontam para a (re)produção das relações sociais, ou seja, para a legitimação de certas práticas que condicionam a inclusão ou a exclusão dos sujeitos na escola e, posteriormente, na universidade e/ou no mercado de trabalho.

3. As orientações para a elaboração dos Currículos na BNCC e no DRC-MT

Considerando que “Formular é dar corpo aos sentidos” (ORLANDI, 2012b, p. 9), então, formulamos algumas questões mais específicas na relação com o material selecionado para análise, conforme já dissemos, a BNCC (2017) e o DRC/MT (2018), a saber: Que relação há entre “Currículos” e “Planejamento Curricular” na organização dos sistemas de ensino? Como as posições-ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico determinam as formulações “Currículos” e “Planejamento Curricular”? O que não está dito nos discursos produzidos pela BNCC que recortamos para a análise?

A noção de *recorte*, a qual mobilizamos neste texto, vem da compreensão definida por Orlandi (1984, p. 14): “o recorte é uma unidade discursiva”. A autora entende “unidade discursiva” como “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. Nesse sentido, Lagazzi (2009, p. 67), frisa “a importância de se compreender a noção discursiva de recorte”, estabelecida por Orlandi, ressaltando que há “diferença entre segmentar uma frase e recortar um texto, este concebido como uma unidade marcada pela incompletude”. Assim, a autora diz que “o gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (Ibidem, 2009, p. 67). Ou seja, do ponto de vista discursivo, faz-se necessário compreendermos “recorte” concebido como uma unidade discursiva, não constituído de uma unidade, mas de incompletude, e “visa



ao funcionamento discursivo entre a compreensão do discurso no “estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (Ibidem, p. 67).

Para iniciarmos, vale contextualizar que a organização do Ensino Fundamental tem a duração de “nove anos” dividido em etapas e atende “estudantes entre 6 e 14 anos”, aos quais são atribuídas uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. A respeito dessas questões a BNCC apresenta:

[...] essas **mudanças** impõem desafios à **elaboração de currículos** para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2017, p. 57, grifos nossos).

A questão referente a “mudanças” nos interessa na medida em que implica-nos questionar de que maneira os desafios impostos à elaboração de currículos serão superados? Muito além dos desafios que se colocam na passagem dessas diferentes etapas do ensino, entendemos que essas mudanças afetam a organização e funcionamento da Educação Básica, ou seja, materializam-se nas novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação docente, justificadas mais uma vez, pelas formações imaginárias da necessidade de um currículo e de novos projetos políticos pedagógicos que sejam capazes de dar conta de vencer os impasses educacionais da contemporaneidade. Visto que:

[...] na elaboração dos **currículos e das propostas pedagógicas** devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por **mudanças pedagógicas na estrutura educacional**, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. (BRASIL, 2017, 59, grifos dos autores).

Vemos que a formulação “na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas” aponta para os sentidos como o de *ter dever*, de *ser/ter medidas*, de *assegurar* aos alunos um



percurso “contínuo”, sem “rupturas” na passagem do processo de ensino-aprendizagens dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e deste para o Ensino Médio.

Vemos, também, que o argumento sobre as tais mudanças pedagógicas se dá pela “diferenciação dos componentes curriculares”. Ou seja, as diferentes disciplinas das áreas de conhecimento que passam a compor a estrutura curricular nos dois níveis⁷: Ensino Fundamental e Ensino Médio, da Educação Básica, a área de Linguagens e suas Tecnologias, que segundo a BNCC, busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas “nos componentes *Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa* – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 481). Logo, conjectura-se que os estudantes desenvolvam competências e habilidades, a partir das quais seja possível mobilização e articulação dos conhecimentos relativos a tais “componentes, simultaneamente, a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (Ibidem, p. 481).

Nessa direção, a maneira apontada pelo documento, mostra como possibilidade garantir o desenvolvimento dos conhecimentos de cada componente curricular que se pauta em competências e habilidades, as quais serão aferidas nos exames de avaliação sistemática.

4. A Reforma Curricular do Ensino Médio

Para compreendermos melhor o que propõe a BNCC em relação à reforma curricular, concentramos nos estudos de Pfeiffer (2010, p. 89), ao destacar que a LDB de 1996 estipula no entremeio de “suas normas a necessidade de avaliações e currículos comuns”. Conforme a autora, compreendemos que é no embate discursivo “com o jurídico que o Ministério da Educação lança os PCN e as avaliações governamentais para o ensino básico, médio e superior”. (Ibidem, p. 89), que vem se reformulando a atender interesses de um país que filia a efeitos ideológicos capitalistas.

Compreendemos que “o sistema capitalista transforma o trabalhador e o trabalho em mercadorias” (ORLANDI, 2017b, p. 216). E, além disso, “o capitalismo é uma relação social

⁷ De acordo com a [LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:



constituída historicamente, e caracterizada pela compra e venda da força de trabalho” é “uma relação entre proprietários dos meios de produção e o proprietário da força de trabalho” (Idem, p. 216).

Nessa perspectiva, compreendemos que o modelo atual de Educação, dado como uma nova proposta pela reforma curricular do Ensino Médio, sustenta-se por discursos jurídicos, já ditos e textualizados pelo Estado na forma de leis e diretrizes, como a LDB. Conseqüentemente, os textos em análise estão atravessados por uma memória discursiva tratada como interdiscurso: “algo fala antes, em outro lugar e independentemente” (ORLANDI, 2017a, p. 24); trata-se de efeitos ideológicos produzidos pelo sistema capitalista, que toma a *formação técnica e profissionalizante* como garantia de um trabalho rápido, no qual o sujeito é afetado por uma memória discursiva que coloca o digital, global, integral como o que atenderá não somente às necessidades dos sujeitos, mas às necessidades dos modos de produção do capital no Brasil.

Nessa medida, o currículo do Ensino Médio, na BNCC, é proposto para atender às seguintes mudanças: a) Direitos iguais de aprendizagem para todos, garantidos e alinhados à BNCC; b) Liberdade do estudante para escolher qual conhecimento quer aprofundar, garantida pelo oferecimento de Itinerários Formativos e c) Carga horária maior na etapa do Ensino médio.

Nessa direção, o currículo na BNCC deve estruturar-se em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), e suas prescrições e alterações, obedecendo o Art. 1º da Lei Nº 13.005/2014-2024, tendo em vista o cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal, que “visa à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”.

Nesse sentido, entendemos que a discursividade sobre currículo está a serviço das Políticas de Governo, as quais definem os modos de organização e as diretrizes de ensino-aprendizagens. Nessa medida, o currículo, além de cumprir diferentes Metas e Diretrizes já dados, significadas no interdiscurso do pacto interfederativo, a implementação da BNCC estabelece o sentido de ampliar e fixar o pacto também às regiões de Norte a Sul do Brasil. Sendo assim, dizer que o currículo está alinhado à BNCC não significa só dizer que ele está em conformidade com o que propõe o referido documento. Significa, sobretudo, estar sob orientações e cumprimento de Metas e Diretrizes sustentadas no/pelo discurso jurídico. Sobre este efeito de legitimidade posto em circulação, Pfeiffer (2010, p. 98) explica que: “é muito próprio do cenário posto pela república – democracia, igualdade – a reivindicação de direitos que, uma vez conquistados, têm no jurídico a garantia dos mesmos”.

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 16 nº 01 (2023): e10826

ISSN: 2358-8403

DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v16.10826>



A própria formulação “alinhado à BNCC” retoma sentidos pré-construídos como os de estar “em conformidade”, estar “adequado” ao que regem as normas vigentes, tal como ocorreu após a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Assim, podemos dizer que a cobrança de “alinhamento” dos currículos e planejamentos curriculares, que são constituídos na horizontalidade dos documentos, se dá atravessada pelo interdiscurso (memória, dimensão vertical estratificada, constituição), produzindo sentidos traçados como a institucionalização de um modelo linearizado, achatado, pronto e acabado.

5. Práticas de linguagem na BNCC e no DRC-MT

A BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07). Essas aprendizagens essenciais são definidas na BNCC como as: “dez competências gerais”, base comum no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda de acordo com a discursividade do texto, “competência é definida como: a mobilização [nacional] de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Ibidem, p. 8).

Em nossas análises, consideramos “a linguagem como prática simbólica, a linguagem, com sua materialidade” (ORLANDI, 2017b, p. 152). Porque, nessa relação a linguagem é mediação, “entre o sujeito e a realidade natural e social”. Sendo assim, Orlandi (2017b, p. 152) fala-nos que:

A linguagem é, nesse sentido, um trabalho, uma prática. O que ela tem de específico é que ela é um trabalho *simbólico*. E como tal, ela exerce sua ação transformadora enquanto mediação entre o sujeito e a realidade. (ORLANDI, 2017b, p. 152).

Assim, entendemos que a BNCC se constitui de práticas de linguagem, ou seja, constitui-se de discursos que se movimentam, e nesse movimento a língua como trabalho simbólico significa na relação língua/sujeito/história. Dito de outro modo, compreendemos que a linguagem é a mediação no entremeio da relação do homem com a realidade natural e social. Para Orlandi (2017b, p. 152), a “linguagem é uma prática significativa e pensamos a relação da



linguagem com a Sociedade e o Estado”. No entanto, nessa relação de linguagem entre Sociedade e o Estado, “para fazer sentido, a língua, sujeita a falhas (divisão), se inscreve na história, produzindo a discursividade” (Ibidem, p. 152).

Nessa direção, analisar as formulações “Currículos” e “Planejamento Curricular” nos documentos implica dizer que vamos analisar a discursividade de currículo em circulação. Logo, ao tomarmos a primeira sequência discursiva (SD), questionamos: como o currículo do Ensino Médio será constituído e organizado pela BNCC? Vejamos:

SD1 – O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36)

(BRASIL, 2017, p. 468, grifos da BNCC).

Na SD1, a BNCC nos apresenta as recentes mudanças na LDB, em função da Redação da Lei nº 13.415/2017, que substitui o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. Observamos que “O currículo do ensino médio” se estrutura atravessado e dividido em: *Formação Geral Básica* (currículo comum) e os *Itinerários Formativos* (currículo flexível), cujos efeitos de sentidos são estabelecidos pela LDB, com foco na formação de profissionais para o mercado de trabalho, consolidando com as Leis do Trabalho (CLT), na relação entre Decretos-Lei e com os discursos de instituições Políticas, que fomentam a implementação desse modelo curricular para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A respeito da formulação “e suas tecnologias” textualizados nos incisos: I, II, e III, questionamos: seria o discurso de “mudanças”, reafirmando a integração das tecnologias no Ensino da Educação Básica? O recorte nos mostra uma diferença significativa nessa organização do currículo do Ensino Médio, pois observamos que a BNCC dá destaque



(ênfases/negritados) ao referir a sua composição: “pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**”, conforme prescreve o Art. 36 da LDB.

Desse modo, entendemos que o currículo do Ensino Médio se estrutura com vistas ao fortalecimento de políticas públicas asseguradas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que prevê, em seu Art. 12, para a formação técnica e profissional:

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A textualização dessa Resolução aponta para os sentidos de “inclusão” ou “exclusão” dos estudantes no mundo do trabalho, que observamos nas atualizações da LDB, para o Ensino Médio, no inciso V – formação técnica e profissional, apresentado na SD1.

Destacamos, ainda, a pluralização de “itinerários formativos”, pois apresenta marcas significantes. Por um lado, estabelece uma relação aos sentidos de *currículos diversos*. Por outro, “itinerários” ao ser acompanhado do adjetivo “formativos” remete a sentido de *currículos de formações específicas*, produzido pelo discurso sobre o Novo Ensino Médio. Ou seja, “O currículo” do Ensino Médio, previsto pela Base, traz como possibilidade a habilitação Formativa do sujeito, em uma ou mais áreas do conhecimento, direcionando-o a uma Formação Técnica e Profissional, desenvolvida de forma mais rápida, pela escola.

Desse modo, compreendemos que as formulações sobre “Currículos” e “Planejamento Curricular” estão relacionadas ao ensino de *aprendizagens essenciais e progressiva* ao longo da Educação Básica e à *formação profissionalizante*. De um lado, a BNCC projeta a imagem de currículos sendo constituídos pelas competências e habilidades que constitui a formação básica. De outro lado, os currículos do Ensino Médio são compostos articulados aos itinerários formativos, como também textualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018).



Conforme, Silva (2017, p. 321), na “gestão do Estado capitalista em relação à educação no século XXI, a invasão, e absorção e acumulação das diferenças produzem-se sob a dominância da formação discursiva jurídica. Temos o “direito” como efeito de sentidos, efeito ideológico” e desliza para outro sentido, fundamenta o discurso de unificação das bases para orientação de novos currículos, segundo a justificativa “a que se refere o discurso do art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.” (Ibidem, p.321).

Diante disso, significa dizer que os “Currículos” alinhados à BNCC, cujos componentes curriculares referem somente ao Ensino Fundamental, são currículos que *orientam para formação geral básica*. Enquanto que os Currículos alinhados à BNCC e aos itinerários formativos *“atendem às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes”* (BRASIL, 2017, p. 477). Portanto, podemos dizer que o currículo orientado pela BNCC para o Ensino Médio é composto pelos Itinerários Formativos e Itinerários Integrados. E, além disso, devem atender ao que prescrevem à mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas e às estratégias de “flexibilização” da organização curricular, mencionada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Desse modo, o princípio de “flexibilidade” dá visibilidade ao sentido de “Reforma” para a construção de novos currículos e propostas pedagógicas, que levando em conta o que é de relevância “para o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino”, possam oferecer a formação técnica e profissional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Podemos compreender melhor essa nova estrutura, na imagem abaixo:



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 469)



Na imagem, vemos como a Matriz Curricular organiza a estrutura para a elaboração do currículo do Ensino Médio. Consequentemente essa estrutura se mostra como um modelo de Matriz Avaliativa para medir o desempenho e desenvolvimento das “Competências” e “Habilidades” desenvolvidas pelos professores de cada componente curricular, efeito ideológico da política de Educação Básica do País, ou seja, a BNCC textualiza as Diretrizes de organização e avaliação do desempenho da Educação Básica do Brasil. Esta textualização aponta para o fortalecimento das políticas governamentais e pactos federativos implementados pelo sistema de organização e avaliação externa ⁸.

A BNCC apresenta um modelo já dado para elaboração e estruturação curricular do Ensino Médio. Este modelo também é dito na SD1: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”, apontando para a divisão do que é prescrito pela BNCC e o que poderá ser agregado pela unidade escolar aos Itinerários. Destacamos que na reforma do novo currículo a primeira parte é representada pela BNCC, e mostra um preenchimento dos espaços com os traços discursivos de competências específicas e habilidades por área, significados na horizontal acima do traçado. Enquanto na parte horizontal, abaixo do traçado, há a *ausência* desses elementos *específicos*, sendo visível apenas preenchimento por “itinerários formativos”.

Dessa maneira, compreendemos a partir do que nos ensinou Pêcheux ([1969], 2019, p. 147), que o processo discursivo não “se caracteriza somente pelos efeitos semânticos que nele se encontram realizados – o que é dito no discurso x, mas também pela ausência de uns certos números de efeitos [...] o não-dito”. Compreendemos que tais preenchimentos com os “itinerários formativos”, no processo discursivo da BNCC, afetam a estrutura do novo currículo do Ensino Médio, na medida em que o discurso se caracteriza pelo processo que se apaga: o estudante tem o ‘poder’ de optar por qual disciplina que irá fazer, ao fazer esse gesto, o estudante exclui uma outra alternativa de formação e é, assim, responsabilizado pela sua ‘escolha’. Nessa direção, o que não está dito é que os “itinerários formativos” ofertados e disponíveis aos jovens serão previamente estabelecidos pelas redes de ensino básico, em

⁸Por exemplo: Saeb, Enem, ENC, Enceja, Sinaes, que trabalham para aumentar o Ideb, discursos para garantir os índices à Educação Básica do Brasil.



conformidade com a estrutura de cada unidade escolar, que poderá priorizar o ensino técnico e profissionalizante.

Ressaltamos, então, que esses discursos “além de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, restringe o sentido de educação a uma relação com o trabalho” (PFEIFFER, 2010, p. 91), especialmente o Ensino Médio, com a organização da *nova estrutura curricular*.

No movimento dessas redes discursivas comparece, segundo Orlandi (2005), o que Pêcheux “chama de ilusão política no quadro das preocupações e objetivos”, no conjunto de aprendizagens de que o Jovem tem “o direito de escolha” a formação geral básica no entremeio dos cinco eixos apresentados. Podemos, então, afirmar que o que comparece na discursividade de “currículo” posta para o ensino médio é uma política construída nos discursos de ‘reforma’ como proposta para elaboração de novos currículos da Educação Básica brasileira, que a nosso ver, “trata-se de uma ilusão pedagoga” (ORLANDI, 2005, p. 10).

Passamos à SD2, recortada da apresentação da BNCC:

SD2 – Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos **currículos regionais** e das **propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras** iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos **garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica**, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

Na SD2, observamos que a BNCC prevê a adequação dos “currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras”. E assim, produz efeito de uma especificidade de sentido que orienta para mudanças na estrutura curricular dos documentos regionais, públicos e particulares, que compete a Educação Básica, ou Educação Nacional. Todavia, tais mudanças devem acontecer articuladas à BNCC, isto é, agregando as especificidades às dez competências previstas, que deverão ser mantidas, pois compõem o conjunto de aprendizagens essenciais.

Na primeira parte da SD2, “currículo regionais” estabelece uma relação de sentido aos Documentos de Referência Curricular (DRE) de cada Estado, os quais apresentam “As

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 16 nº 01 (2023): e10826

ISSN: 2358-8403

DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v16.10826>



Concepções para a Educação Básica” que irão corroborar para a construção deste documento. Esse documento estabelece orientações para a elaboração dos currículos das “escolas da rede pública estadual, instituições de ensino de outras redes etc., [...] e subsidiarão a reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, a fim de adequá-los ao disposto na Base Nacional Comum Curricular” (MATO GROSSO, 2018, p. 3), que altera o quadro na Educação Básica do Brasil, e prevê mudança curricular tanto na estrutura dos currículos quanto em outras estruturas educacionais a ela relacionados.

Essas orientações de adequações de modo a garantir “o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica”, dão abertura para se trabalhar as especificidades de cada espaço escolar, mas é obrigatório trabalhar o que a LDB (1996) propõe como base comum, já previstos em outros textos normativos. Ou seja, os currículos devem apresentar “as exigências de cada instituição de ensino”. E, conforme atualização do Art. 26 desta Lei:

Art. 26. **Os currículos** da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, **exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.** (Grifos nossos)

Observemos que entre o discurso da SD2 e deste Artigo da Lei, estabelece-se um confronto do simbólico com o político, na medida em que no processo de produção dos textos o que há são versões, espaços abertos e ao mesmo tempo divididos, estabelecendo o confronto entre o que é básico comum com o que é diverso, sendo este último os currículos, tal como é orientado/cobrado pela LDB. Dessa forma, a BNCC foi elaborada para cumprir o que prescreve a LDB, conforme observamos no uso da forma verbal *garantir* na SD2: “vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” e forma verbal *apoiar* que também garante a parte diversificada: “apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos”. As formas nominais *aprendizagens essenciais* e *escolhas necessárias* também significam na relação entre o que é considerado comum/básico (obrigatório para todos os brasileiros) e o que é diversificado/formativo que pode ser agregado/adequado (conforme “escolha” dos alunos) aos currículos regionais e locais.



Pfeiffer (2018, p. 29-30) defende que o discurso referente a Itinerários Formativos o “que justifica a lei é o jovem pobre da educação pública pressuposta em seu deslizamento ao mundo do trabalho”. De acordo com a autora: “no gesto de escolha no interior dessa divisão, caberia a esse jovem – e não qualquer jovem - *escolher livremente* por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: *o mínimo e necessário* para atender com qualidade ao mundo do trabalho”. Nesse sentido, essa compreensão estabelece relação entre a SD2, quando “escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.” (BRASIL, 2017, p. 5), reforça que o jovem tem apoio para ingressar no mercado do trabalho.

Dando continuidade, apresentamos outra sequência discursiva:

SD3 - A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos **currículos**, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, **as matrizes de avaliações e os exames nacionais** que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

Observamos que a SD3 textualiza sentidos de que há “desigualdade na Educação Básica”, sendo que a BNCC por si só não garante tal mudança, mas “é essencial para que a mudança tenha início”, a mudança na estrutura curricular, que, por conseguinte, irá influenciar todo o processo educacional que a toma como eixo norteador (formação docente, projetos políticos pedagógicos, sistema de avaliação e outros). Ou seja, a BNCC, em seu discurso, retoma pelo trabalho da memória, os pré-construídos (os já-ditos) que sustentam as políticas públicas de ensino e, conseqüentemente, as políticas de formação e de avaliação. Isto é, inscreve seu dizer numa rede discursiva “tratado na instância da formulação (intradiscurso), determinada já pelo interdiscurso e afetado pelo imaginário” (ORLANDI, 2012b, p. 43).

Ainda sobre a SD3, ressaltamos que o discurso produzido pela BNCC se filia a uma formação discursiva neoliberal, relativa à formação ideológica própria ao sistema capitalista, pois compreendemos que ao enunciar que “as matrizes de avaliações e os exames nacionais” também serão revistas, instaura o sentido de que a mudança curricular poderá trazer aumento nos índices de avaliação. De modo similar, a discursividade da BNCC assegura que haverá mudanças na estrutura curricular, mas não garante a alteração do quadro das desigualdades sociais, embora reconheça que a mudança desse quadro é essencial, para que tenha início à

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 16 nº 01 (2023): e10826

ISSN: 2358-8403

DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v16.10826>



mudança na Educação Básica do Brasil. Com esse discurso, a BNCC deixa claro que seu objetivo não é alterar o cenário das desigualdades educacionais. Isso significa, que esse quadro não é o que importa no jogo de sentidos que textualiza a mudança no discurso da BNCC. Nesse caso, concordamos com o que afirma Geraldi (2015):

[...] a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de trabalho (avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz. (GERALDI, p. 393).

Passemos à análise da SD4, recortada do DRC-MT. Mas antes queremos destacar o título desse documento, “Documento Referência Curricular Para Mato Grosso – Concepções Para Educação Básica” (MATO GROSSO, 2018). Chama-nos atenção as relações de sentidos e de forças dada a ênfase da especificação feita na formulação “Concepções Para Educação Básica”, ou seja, “Concepções” apontam para sentidos de fundamentações e orientações curriculares já idealizadas, já delineadas, já dadas, já definidas para Educação Básica no Brasil. Por conseguinte, o DRC-MT distingue-se da BNCC, por não se apresentar como “Comum”. Isso acontece pela distinção entre os conceitos sobre o que é básico-comum e diverso. Por conseguinte, “as competências e diretrizes são comuns” e “os currículos são diversos”, estabelecidos como parâmetro para atender às especificidades regionais e locais. De acordo com o próprio DRC-MT, o “foco dos currículos é diverso” por estabelecer “os conteúdos curriculares e estar a serviço do desenvolvimento de competências” e “orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados” (BRASIL, 2017, p. 11). Nesse encadeamento, podemos observar que:

SD4- O planejamento também está associado à construção de uma rotina que estabiliza emocionalmente os estudantes, criando predisposição para a aprendizagem. Nesse contexto, é momento de pensar em como a ludicidade, as tecnologias digitais, os suportes facilitadores da mediação, assume caráter de **planejamento que viabiliza as experiências de aprendizagem ativa.** (MATO GROSSO, 2018, p. 27, grifos nossos).



Na SD4, interessa-nos a formulação “planejamento” que apresenta ações que criam “predisposição para a aprendizagem”, nessa medida, essa formulação retoma sentidos estabelecidos na LDB – “Da Organização da Educação Nacional”, em que planejamento é significado na formulação dessa Lei – 9394/1996, Artigo 12, Inciso “VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Então, entendemos que o planejamento articula propostas pedagógicas que envolvam as famílias e comunidade, e desse modo, possa construir uma rotina de aprendizagem “ativa”, ou seja, o modelo de planejamento é construído e se sustenta na viabilização de “experiências de aprendizagem ativa”. (MATO GROSSO, 2018, p. 27), por exemplo, para tratar de questões como “a ludicidade, as tecnologias digitais, os suportes facilitadores da mediação” e “criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Chama-nos atenção, também, outras marcas linguísticas, como: “o modelo de aprendizagem ativa”, que coloca em evidência o aluno como agente, como ‘protagonista’ no processo de ensino-aprendizagem, por meio de recursos, tais como, as tecnologias digitais, suportes facilitadores da mediação entre outros. Para tal modelo de aprendizagem, que prevê experiências de aprendizagem ativa na construção de um projeto de vida do aluno, a relação com a tecnologia se apresenta como essencial. E essa relação aparece marcada no modo de referir a essas novas proposições.

De acordo com Francini e Moreno-Pizani (2020, p. 1647), podemos dizer que:

Os novos currículos com o selo **de acordo com a BNCC** seguem a diretiva da educação integral, ou seja, estabelecem – além do rol das competências cognitivas – descritores para competências socioemocionais que orientam os valores, as atitudes e as disposições esperados dos alunos. Ao fim da educação integral, deseja-se que o aluno tenha as ferramentas necessárias para construir seu projeto de vida. Essa primeira reflexão é essencial para compreendermos o ressurgimento de uma proposta instrumentalizadora defendida por Dewey (1959). (FRANCINI; MORENO-PIZANI, 2020, p. 1647, grifos nossos).

A nosso ver, surgirão na elaboração de currículos e planejamentos curriculares as formulações *Currículo alinhado à BNCC ou de acordo com a BNCC, Planejamento Curricular alinhado à BNCC ou de acordo com a BNCC*. Outras projeções de sentidos para currículos e planejamento curricular como as formas: *E-Currículos* e *E-Planejamentos*, logo, serão propostos pelo Sistema de Educação Básica e outras instituições, tendo em vista o cenário

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 16 nº 01 (2023): e10826

ISSN: 2358-8403

DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v16.10826>



educacional instalado no país, pelo fato de estarem funcionando na relação com a palavra “eletrônico”, conforme textualizado na habilidade que deve ser desenvolvida no componente curricular de Artes do 6º ao 9º ano:

(EF69AR23). Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou **eletrônicos**, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (BRASIL, 2017, p. 209, grifos nossos)

Desse modo, os novos currículos constituem sentidos com efeitos ideológicos articulados tanto determinados pelo selo “de acordo com a BNCC”, conforme dito por Francini e Pizani (2020), quanto pela articulação do formativo “E” do termo “Eletrônico”, produzindo novas formulações, por exemplo E-currículo. Conforme Dias (2021, p.4, no prelo), “formativos são formas da língua que geralmente funcionam presas a palavra” e “a articulação desses formativos [e] nos nomes recebe uma razão enunciativa comum: o uso intenso e cada vez mais expansivo dos meios eletrônicos no nosso cotidiano”.

Nessa articulação, retomamos as considerações de Orlandi (2012b, p. 35): “trabalhar não só a textualização do político, mas a política da língua que se materializa no texto, ou seja, na formulação, por gestos de interpretação que tomam forma na textualização do discurso”. Nessa perspectiva, as “novas formulações dos nomes encontram-se na constituição histórica da sociedade atual” devido ao constante uso da “tecnologia digital”. Essas novas formulações produzem efeitos de sentidos que vão na direção de dar legitimidade à prática pedagógica para o desenvolvimento de certas competências e habilidades, que ao final da educação integral, possibilitarão que os alunos tenham as ferramentas necessárias para construir seu projeto de vida. Esses sentidos circulam acompanhando os inúmeros documentos “orientativos” que adentram o espaço escolar.

O termo “orientativo” remete a discursos outros, os já-ditos, que incidem novamente sobre o professor, constituídos por formações imaginárias que configuram a posição sujeito-professor como aquele que não sabe, aquele sem base, aquele que precisa de orientação etc. Além disso, outros sentidos são incorporados a essa rede, se levarmos em consideração o cenário atual de ensino no Brasil e o avanço tecnológico mundial: o “bom professor” é aquele que domina as TICs e, além disso: produz materiais didáticos (modelo apostilado), conforme apontado na SD3 ao textualizar que a BNCC também influenciará na “produção de materiais



didáticos”. Ou seja, essas exigências colocadas ao sujeito-professor provoca o sentido de exclusão tanto do professor quanto do aluno, diante dos discursos tecnológicos o sentido de exclusão é colocado em evidência, na medida que os Sistema de Educação passam a exigir o desenvolvimento de competências e habilidades que integram a necessidade de conhecimento sobre um conjunto de recursos tecnológicos. No entanto, caso o professor não se aproprie de recursos como *hardware*, *software* entre outros, para despertar nos alunos a pesquisa científica, ambos ficarão excluídos das relações de linguagem na modalidade de ensino a distância, conseqüentemente, ficarão excluídos dos direitos à educação e ao trabalho.

Conforme Dos Santos e Bressanin (2020, p. 323), “a sociedade brasileira do século XXI é produto da revolução tecnológica, que se fez marcante na segunda metade do século XX e que envolveu processos sociais e políticos”. De acordo com as autoras, “no atual momento em que as ferramentas digitais, tais como celulares e computadores, são usados de forma bastante intensa, o aprender, é, hoje, um ofício próprio do aluno, considerando que falar e escrever bem são habilidades apresentadas, cada vez mais necessárias, com a justificativa de que permitirão autonomia e sucesso profissional. Por conseguinte, as autoras nos lembram que, “Sabe-se que a introdução das tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas não é nova” e que a “LDB nº 5.692/71, o artigo 25, § 2.º, traz o modo pelo qual pode ser ensinada a língua a partir da utilização de instrumentos, tais como o rádio, a televisão e outros meios de comunicação”, (Ibidem, p. 323). Nessa perspectiva na SD1, sinalizamos os traços dessas práticas de linguagem no espaço discursivo dos textos, os quais mostram que o currículo do Ensino Médio é composto da introdução das tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), conforme a BNCC dá destaque (ênfases/negritados) ao referir a sua composição: “**pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**”, conforme prescreve o Art. 36 da LDB.

Notamos, então, que os documentos orientativos dão a entender que a mudança do/no ensino ocorrerá a partir do uso de recursos tecnológicos, compreendidos como forma de inovação.

Corroboramos também das reflexões de Sarian (2020, p. 157-158), a respeito de práticas de ensino no entremeio escola/universidade, especialmente, no que diz respeito aos sentidos que circulam como evidentes sobre as tecnologias de escrita. A autora declara:



Paralelamente, refletimos sobre uma maneira de não se tomar as TICs no domínio do utilitário, que evoca a “obsolescência dos instrumentos, [das] máquinas e também dos modos de trabalhar e produzir conhecimento” (DIAS, 2011, p. 51) e “reforça o discurso da obsolescência da escola e do ensino face à inovação do mundo e das formas de vida e apaga a possibilidade de produzir, no ensino, a ruptura, o diferente” (DIAS, 2014, p. 48 apud SARIAN, 2020, p. 157-158).

Sarian menciona também as palavras da professora Mariza Vieira da Silva, ouvidas num curso ministrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2014: “não basta mudar as tecnologias se as perguntas feitas, por meio delas, forem as mesmas feitas pelo livro didático”. Assim, a autora defende a abertura de espaços para a autoria na escola, de modo que a prática pedagógica possa irromper em um processo outro de ensino-aprendizagem, que possibilite aberturas de ruptura, para pensarmos no que se apresenta realmente como diferente no ensino.

Em outras palavras, entendemos que a prática pedagógica será outra se a comunidade escolar e o governo entenderem que a mudança deve ocorrer na postura frente ao uso dos recursos tecnológicos, pois a questão que se coloca não é de ordem metodológica, mas ideológica, ou seja, antes de se pensar no modo de ensinar, devemos pensar no quê e para que se ensinar.

Do ponto de vista discursivo, essas reflexões “mais abrem do que se fecham e [...] é em nossa escrita que a teoria aparece em seu lugar e o método se mostra com seus efeitos. Sem o que, não há compreensão e interpretação e não nos tornamos silenciosos, deixando as portas abertas” (ORLANDI, 2017b, p. 12).

6. Gestos de interpretação: articulações que não se fecham

Em nossas análises compreendemos que a BNCC se configura como um documento de referência, principalmente, às escolas e gestores para a elaboração e reformulação da estrutura curricular, a qual deve integrar e manter a unidade de Base-comum obrigatória, para produzir efeito de unificação aos currículos e planejamento curricular de cada instituição.

Para nós, as formulações referentes a “Currículos” e “Planejamento Curricular” se materializam como traços das práticas de linguagem nos textos da BNCC (2017) e do DRC-MT (2018), sendo que o currículo passa a ser construído a partir do que prevê as diretrizes da

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 16 nº 01 (2023): e10826

ISSN: 2358-8403

DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v16.10826>



Nova Matriz Curricular Nacional, que impõem a (re)estruturação dos currículos, obedecendo as prescrições da BNCC, que dita o que deve ser ensinado, produzindo o efeito de legitimidade sobre o que deve/pode ser discursivizado pelo sistema de ensino brasileiro. Nessa medida, o planejamento curricular, cumpre normas para estruturar-se, adequando-se ao que é considerado necessário para as esferas regional e local, propondo articulação das propostas pedagógicas com o uso de metodologias ativas colaborativa, que produzem efeitos de evidência de que o professor deve desenvolver técnicas de aprendizagens motivacionais para despertar nos estudantes autonomia de aprendizagem a partir da proposta de um trabalho realizado no coletivo, cujo objetivo principal é o de reforçar a formação e desenvolvimentos de competências qualificadas para o mercado de trabalho.

Observamos, também, muito presente, a proposta de um ensino que leva em conta as práticas do mundo digital, construindo/sustentando o discurso de mudança, aliado a discursos sobre o sistema de avaliações internacionais. Notamos que a BNCC se apresenta como um documento essencial, que garante a padronização dos currículos, porém, não garante mudança no quadro de desigualdade. Ainda nesse sentido, o enunciado “as matrizes de avaliações e os exames nacionais” instaura sentido de Base-comum como modo de garantir o aumento nos índices de avaliação e não, necessariamente, na qualidade de ensino. Dessa forma, a BNCC textualiza as Diretrizes de organização e avaliação que medem os índices da Educação Básica do Brasil, e assim, determina os modos de constituição dos currículos.

A respeito da estrutura curricular do Ensino Médio, que deverá ser organizada pautada tanto na “Base Nacional Comum Curricular” quanto por “itinerários formativos”, destacamos o plural em “itinerários formativos”, produzindo efeito de sentidos como *currículos diversos*. Ou seja, o sentido de *currículos* textualiza-se no documento como *diverso*. Nessa compreensão, a “relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 9). Acrescentamos que o que é básico-comum é obrigatório e o que é diverso tem o princípio da “flexibilidade”, atrelado a *formações específicas* que poderão ser agregadas ao planejamento curricular regional e/ou local.

Desse modo, compreendemos que a discursividade dos documentos produz efeito de completude na medida em que a Base garante *aprendizagens essenciais e progressiva*, ao longo da Educação Básica no Brasil, e ainda apresenta possibilidades de “escolhas” à juventude.



Nossas análises mostraram que, em relação à posição-sujeito no discurso da *organização da nova estrutura curricular*, os argumentos se sustentam na divisão de sentidos e de sujeitos, sendo que a “Formação Básica Geral” é essencial/obrigatória, sustentada no direito à educação previsto em Lei e a “Formação técnica e profissional” é necessária/formativa, conforme as exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, a textualidade da BNCC ao propor mais de uma possibilidade de formação, estabelece-se como um discurso de “eficiência, além de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, restringe o sentido de educação a uma relação com o trabalho” (PFEIFFER, 2010, p. 91). Assim, entendemos que na estabilização desse sentido, cabe ao sujeito-aluno (a ilusão de) produzir gestos de decisão sobre qual Itinerário vai cursar.

7. Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017.

BRESSANIN, Joelma Aparecida et al. As discursividades sobre a formação do professor. In: NUNES, Silvia Regina; SILVA, Agnaldo Rodrigues da; KARIM, Jocineide Macedo; MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. (Orgs). **Sujeito e Memória**: Lugares Constitutivos. Canoínas, SP: Pontes Editores, 2016. Coleção Enalihc.

DA SILVA, Maria Aparecida. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. 2006.

DOS SANTOS, Cristiane Pereira; BRESSANIN, Joelma Aparecida. Gramática e redação no século XXI: um estudo sobre o processo de escrita no espaço digital das fanfictions. In: PFEIFFER, Claudia; DIAS Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. (Orgs). **Língua, Ensino, Tecnologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 313-327. 2020.

FRANCINI, Eduardo Fernando; MORENO-PIZANI, Maria Alejandra. Os Impactos da Base Nacional Comum Curricular na Construção do Currículo Piracicabano. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, pp. 1645-1667, 2020.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.



LAGAZZI, Suzy. O recorte significante na memória. **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, v. 1, pp. 67-78, 2009.

MATO GROSSO. Documento de referência curricular para Mato Grosso: concepções para a Educação Básica. **Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB**. nº 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192: Acesso em: 10/01/2021.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 02, 2018.

ORLANDI, Eni Pucinelli. Michel Pêcheux e Análise de Discurso/Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours. **Estudos da Lingua(gem)**, Vitória da Conquista. n.1, pp. 9-13, 2005.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8 ed. Campinas, SP. Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e texto**: Formulação e circulação dos sentidos. 4 Ed. Pontes Editores, Campinas, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, pp. 13-37, 2017a.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes Editores. 2017b.

PÊCHEUX, Michel. (1969) **Análise automática do discurso**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, pp. 85-99, 2010.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Reforma do Ensino Médio—a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, pp. 27-51, 2018.



SARIAN, Maristela Cury. Tecnologias de escrita e constituição da autoria em práticas de ensino no entremeio escola/universidade. In: PFEIFFER, Claudia; DIAS Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. (Orgs). **Língua, Ensino, Tecnologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 155-176, 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**, v. 3, pp. 315-332, 2017.