

Itinerários formativos na BNCC: sentidos em mídias digitais / *Formative Itineraries in the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC): meanings in digital medias-*

*Aline Maria dos Santos Pereira**

Professora Assistente da Universidade Estado da Bahia (UNEB) - Campus XXI; doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB); mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC (2011); especialista em Leitura, Interpretação e Produção de Texto pela FACSUL/UNIME (2009) e graduada em Letras-Espanhol pela UESC (2007). É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação (GETEn/UFBA).

 <https://orcid.org/0000-0002-3697-0274>

*Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes***

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2015); mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2009); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso - GEPADIS - UESB/CNPq.

 <https://orcid.org/0000-0001-6597-6192>

Recebido em: 12 fev. 2022. **Aprovado em:** 27 mai. 2022.

Como citar este artigo:

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerencie Ribeiro de Oliveira. Itinerários formativos na BNCC: sentidos em mídias digitais. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 185-214, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8219488>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o discurso inscrito em materialidades digitais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, com foco nos Itinerários Formativos. Ancora-se teoricamente nos pressupostos da Análise de Discurso de filiação pecheuxiana; mobilizamos, dentre outras, as noções de discurso, posição-sujeito, discurso logicamente estabilizado e silenciamento. Ademais, temos as contribuições das áreas de Educação e Ciências Sociais. O corpus é constituído por seis materialidades discursivas: dois fragmentos da BNCC sobre os Itinerários; três recortes de uma notícia sobre a BNCC/Itinerários; e um print com cinco comentários acerca da notícia. Os resultados apontam que o discurso da BNCC/Itinerários funciona com efeitos de flexibilização do currículo e liberdade de escolha dos alunos; porém, nesses ditos funcionam muitos não-ditos

*

 alinemaria.uesb@gmail.com

**

 gcortes@uesb.edu.br

e outros sentidos são silenciados, tais como, diversidades regionais; desigualdade social; ausência de políticas governamentais adequadas para a educação; precárias condições de trabalho, além de diversas questões acerca da conjuntura social que interferem na dinâmica dos Itinerários e produzem determinações no processo educacional. Os sentidos se movimentam em/nas rede(s) midiáticas digitais, e nesse funcionamento discursivo, é possível observar que o discurso governamental, em anuência com o discurso pedagógico, busca impor uma posição-sujeito de defesa da BNCC, com efeitos de sentidos de que as orientações do documento trarão soluções aos problemas educacionais do país; entretanto, como a língua se constitui da falha, instauram-se também em/nas redes confrontos discursivos, resistência e contestação; afinal, como afirma Pêcheux (2014c), o sentido sempre pode ser outro.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Itinerários Formativos; Discurso digital; Efeitos de sentidos.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the inscribed discourse in digital materialities about the Brazilian National Curricular Common Base (BNCC) for High School education, with focus on the Formative Itineraries. It is theoretically based on the assumptions of Pêcheux's Discourse Analysis; and applies notions as discourse, subject-position, logically stabilized discourse and silencing. The corpus is constituted of six discursive materialities: two fragments of the BNCC about the Itineraries; three discursive cuts of a news article about the BNCC/Itineraries; and a print of five comments about the report. The results point out that the discourse on the BNCC/Itineraries works with effects of flexibility of the curriculum and freedom of choice for students; however, in these sayings there are also others that are left unsaid. Therefore, other meanings are silenced, such as regional diversities; social inequality; absence of proper government policies for education; precarious working conditions, as well as others social circumstances that interfere in the dynamics of the Itineraries and influence the educational process. The meanings move on/in the digital media networks and, in this discursive functioning, it is possible to observe that the governmental discourse, in agreement with the pedagogical discourse, tend to impose a subject-position defender of the BNCC, with meaning effects that the document orientations can bring solutions to the educational problems in the country; however, as the language imply in failure, discursive confrontations, resistance and contestation are also established in networks; after all, as Pêcheux (2014c) says, the meaning can always be other.

KEYWORDS: BNCC; Formative Itineraries; Digital discourse; Effects of meaning.

1 Introdução

Os Itinerários Formativos, doravante (IF), são apresentados na conjuntura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio como uma forma de flexibilidade no currículo, visando atender às necessidades e escolhas dos alunos e respeito às diferenças regionais do país. Os IF consistem em um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional”. (BRASIL,

Ministério da Educação; Portaria n.º 1432). Eles são regulamentados pela Portaria n.º 1.432 de 28 de dezembro de 2018 em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; relacionadas à reforma desse segmento educacional.

Porém, considerando que a língua é atravessada pelo equívoco e pela opacidade, é necessário questionar essas evidências de sentidos construídas para os IF na conjuntura da BNCC, e relacionar a materialidade linguística à ideologia, à exterioridade, a fim de buscar os sentidos silenciados e apagados. Nessa conjuntura, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar o discurso inscrito em materialidades digitais sobre a BNCC do Ensino Médio, com foco nos Itinerários Formativos. Como objetivos específicos, buscamos observar os efeitos (inter)discursivos na construção dos sentidos sobre os Itinerários; analisar os ditos e não-ditos e os efeitos produzidos; observar o movimento das tomadas de posição dos sujeitos, como também o jogo instaurado entre a (des)estabilização dos sentidos em funcionamento no discurso.

Nessa perspectiva, convém ressaltar que o discurso digital é concebido não como “uma mera forma de produção da tecnologia, mas como uma condição de produção político-ideológica do discurso” (DIAS, 2018, p. 28); assim, a rede Web configura-se como um espaço discursivo de tensões, embates e deslizamentos de sentidos, na qual circulam diversos discursos e formações discursivas, que também sofrem determinações e efeitos do discurso midiático digital.

Isto posto, a BNCC, no contexto desta pesquisa, deixa de ser considerada como um mero documento normativo e passa a ser vista sob a perspectiva do arquivo, definido por Pêcheux (2014c, p. 59) como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. A leitura do arquivo, de acordo com o autor, processa-se em um espaço polêmico de embates das maneiras de ler, e perpassa a relação entre a língua - sistema sintático passível de jogo - e a discursividade, inscrição de efeitos linguísticos materiais na história. O intuito do analista, conforme destaca Leandro Ferreira (2003), é compreender como um objeto simbólico produz sentidos; e a superfície linguística é transformada em um objeto discursivo.

Assim, a partir de um arquivo digital sobre materialidades acerca da BNCC, construímos um corpus discursivo, que consiste em um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo a articulação e o cruzamento do discurso com as condições de produção; ele é dinâmico, e a construção acompanha todo o procedimento de investigação. (COURTINE, 2009).

Nessa conjuntura metodológica, mobilizamos também a noção de recorte, definido por Orlandi (1984, p. 14 e 15) como um fragmento de uma situação discursiva; envolve a ideologia, o trabalho do analista do discurso movido pelo vínculo entre a língua e a exterioridade, essa

delimitação “privilegia esse ou aquele elemento pertinente para a significação”, demanda confronto, intersubjetividade e disputa. Dessa maneira, a partir do arquivo de materialidades digitais sobre a BNCC, efetuamos os recortes e constituímos o corpus de seis sequências discursivas (SDs), a saber: i) dois fragmentos da BNCC sobre os Itinerários Formativos; ii) três recortes de uma notícia sobre a BNCC/Itinerários; iii) um print com cinco comentários a respeito da notícia.

O nosso embasamento teórico compreende os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de filiação pechêuxiana, a partir da mobilização das seguintes categorias analíticas: discurso, sujeito e sentido, formação discursiva, discurso logicamente estabilizado, silenciamento, discurso digital, além de contribuições das áreas da Educação e das Ciências Sociais.

2 Análise do Discurso: sujeito, discurso e efeitos de sentido

A Análise do Discurso de linha francesa mobiliza a relação entre a língua e a exterioridade no processo de construção dos sentidos, partindo da premissa de que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.” (PÊCHEUX, 2014b, p. 78). Logo, buscamos compreender os efeitos de sentidos, tendo em vista a não transparência da linguagem, a constituição conjunta entre sentido e sujeito, em um processo afetado pela historicidade.

A língua, nessa perspectiva, não é vista como um sistema autônomo; “a sintaxe é a base da criatividade histórica [...] as regras da língua devem ser vistas como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas”. (PÊCHEUX; GADET, 2011, p. 102). Orlandi (2015), nessa mesma linha de pensamento, pontua que a ideologia se materializa no discurso e este se materializa na língua, portanto, podemos construir possibilidades de sentido, considerando a língua em sua exterioridade e opacidade.

O sujeito para a AD, por conseguinte, não é concebido de forma empírica, não se constitui como a fonte do dizer, ele “é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz.” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 192); assim, a autora ressalta que ele

não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos externos, considerando a interpelação ideológica e as diferentes modalidades de tomadas de posição no interior de uma Formação Discursiva (FD), definida por Pêcheux (2014a, p. 147), como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

A ideologia, à vista disso, interpela os indivíduos em sujeitos, a partir da identificação com os saberes produzidos no interior de uma determinada FD. Essa identificação, que resulta das relações do sujeito com as FDs, não é fixa e invariável, mas, de acordo com Pêcheux (2014a), pode ser estabelecida a partir de três tomadas de posição: identificação, contra-identificação e desidentificação. A primeira modalidade caracteriza o discurso do bom sujeito, o que não questiona os dizeres, mas se identifica com a forma-sujeito da FD. A contra-identificação, por sua vez, consiste no discurso do ‘mau sujeito’, visto que há distanciamento, questionamentos e contestação; ou seja, na relação com uma determinada FD, pode haver a identificação, mas o sujeito questiona, há dúvidas, ressalvas, e uma rejeição das evidências dos sentidos. Por fim, na desidentificação, o sujeito desidentifica-se com os dizeres próprios de uma determinada FD, e passa a identificar-se com uma FD antagônica; como afirma Indursky (2008), o sujeito não escapa das determinações ideológicas e dos efeitos do inconsciente.

Essas três formas de tomadas de posição funcionam em relações de tensionamento e movência dos sentidos, permitem “certa liberdade” dos sujeitos no trânsito de diferentes formações discursivas, tendo em vista a heterogeneidade constitutiva das FDs. No interior dessas formações, conforme discorre Pêcheux (2015), há o funcionamento da memória sob um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os já-ditos que ela veicula, como também, um jogo de desregulação que perturba esses já-ditos.

Os sentidos, nessa perspectiva, são mobilizados, reafirmados e refutados, historicamente, considerando esse trabalho com a memória discursiva e o interdiscurso. A esse respeito, Courtine (2009) pontua que

os objetos que chamamos ‘enunciados’, na formação dos quais constitui o saber próprio a uma FD, existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as ‘formulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação. É então exatamente a relação entre interdiscurso e intradiscurso que se representa neste particular efeito discursivo, por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma ‘conjuntura discursiva’, e que designamos efeitos de memória. (COURTINE, 2009, p. 106)

Percebemos que os efeitos discursivos são produzidos a partir desse movimento entre as retomadas dos já-ditos e a atualidade das formulações; o interdiscurso, assim sendo, refere-se ao “pré-construído, ‘ao sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PECHÊUX, 2014a, p. 151); os sentidos são produzidos historicamente e retomados em diferentes práticas discursivas com outras formulações, considerando o assujeitamento e o inconsciente.

Nesse processo discursivo, o silêncio é também constitutivo visto que ele é concebido como aquilo que “atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante’”. (ORLANDI, 2015, p. 14). Analisar um discurso, nessa perspectiva, demanda a interpretação dos efeitos do que não está dito a partir do que é posto, tendo como princípio que toda palavra silencia outras e, conseqüentemente, silencia sentidos que não podem ou não devem ser construídos, no interior de uma FD, em condições de produção específicas.

Dessa maneira, destacamos que os gestos de interpretação realizados pelo analista do discurso se constituem no batimento da descrição e interpretação. De acordo com Pêcheux (2015, p. 54) elas não se caracterizam como duas fases sucessivas, mas sim como uma alternância, um batimento contínuo na tensão entre descrição e interpretação, atravessadas constantemente pela teoria. Considerando os pressupostos teóricos apresentados nesta seção, passemos a uma breve reflexão sobre a BNCC, visando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos no/sobre o discurso materializado no documento em mídias digitais.

3 Movimentos analíticos

3.1 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A BNCC tem provocado, dado seu caráter normativo e impositivo, debates relacionados, dentre outros aspectos, à padronização da educação, homogeneização dos alunos e interferências do neoliberalismo na elaboração do currículo e na organização do sistema escolar. Esse documento, cuja versão final foi publicada em 2018, estabeleceu o mês de dezembro de 2019, como um limite de prazo jurídico para implementação nas escolas. Ainda no âmbito jurídico, de acordo com o site do Ministério e Educação (MEC), esse

documento já era previsto em Legislações anteriores, e tem por base os seguintes marcos legais: A Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) na década de 1990 e revistas nos anos 2000; Lei nº 13.005/20147 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2018).

A BNCC, portanto, sofre fortes determinações do discurso jurídico, tendo em vista os embasamentos legais; esse discurso atravessa e afeta a construção discursiva do documento, com efeitos de apagamento dos sentidos de imposição e prescrição da BNCC; também funciona nesse processo a memória de outros documentos e leis em vigência, anteriores à aprovação, que já materializavam sentidos da existência dessa lacuna. Logo, o documento sofre determinações históricas, segundo as quais, é imperativa a criação de uma base nacional curricular comum; todavia, essa evidência de sentidos acerca da premente necessidade, sofre efeitos ideológicos do discurso logicamente estabilizado, constitutivo das FDs jurídica e pedagógica, que nessa trama discursiva produzem a unidade imaginária de sentidos. De acordo com Pêcheux (2015), nesses espaços estabilizados,

supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal qual este universo é tomado discursivamente nesses espaços). É o que unifica aparentemente esses espaços discursivos é uma série de evidências lógico-práticas, de nível muito geral. (PÊCHEUX, 2015, p. 31)

As formações discursivas jurídica e pedagógica, nessa conjuntura, operam na perspectiva de impor o sentido estável, lógico e estabilizado. Nessas FDs, o discurso é autoritário (ORLANDI, 2016); funcionam sentidos de que os sujeitos são considerados especialistas, detentores do saber e responsáveis técnicos pelo cumprimento de leis e normas; assim, “repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) com interrogações disjuntivas (“o estado de coisas” é A ou não-A).” (PÊCHEUX, 2015, p. 31).

Esse funcionamento discursivo sustenta-se na ideologia do discurso competente, conforme pontua Chauí (2006), sofre determinações históricas, é atravessado pela hierarquia e relações sociais de poder, visto que,

determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente, a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido. Essas distinções têm como fundamento uma distinção principal, aquela que divide socialmente os detentores de um saber ou de um conhecimento (científico, técnico, religioso, político artístico), que podem falar e têm o direito de mandar e comandar, e os desprovidos de saber, que devem ouvir e obedecer. Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem. (CHAUÍ, 2006, p. 76-77).

O discurso competente, conforme acima, estabelece divisões sociais entre os “detentores de um saber” – os especialistas – e os incompetentes, aos quais cabe a função de obedecer. No discurso da BNCC há efeitos de que esse documento foi elaborado por especialistas, os quais sabem e determinam como deve ser o desenvolvimento da Educação Básica, bem como, quais são os anseios dos estudantes, conforme o trecho de apresentação deste: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do documento, a Base é um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018, p. 5). Aos docentes², por sua vez, cabe a função de pôr em prática os pressupostos estabelecidos; dessarte, defendemos a premissa de que o discurso inscrito na BNCC funciona como um mecanismo de manutenção da ordem social caracterizada pela desigualdade, e, conseqüentemente, de controle e poder; uma vez que o discurso competente “como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação”. (CHAUÍ, 2011, p. 23).

A partir das discussões acima, reafirmamos que os sentidos não são evidentes, eles são produzidos ideologicamente nas relações com a exterioridade; a língua é constitutivamente falha e equívoca, dando espaço para a interrogação das evidências dos sentidos; conforme afirma Pêcheux (2015), abre-se sempre o espaço para a interpretação, descontinuidades, multiplicidade de relações e de sentidos outros. Considerando as discussões apresentadas nesta seção, sobretudo relacionadas ao caráter normativo da BNCC, analisamos, a seguir, o discurso que funciona acerca dos Itinerários Formativos nesse documento.

3.2 Itinerários Formativos na Base Nacional Comum Curricular

A proposta dos IF, regulamentada pela Portaria n.º 1.432/2018, prevê que cada aluno escolha, a partir do 1º ano do Ensino Médio, sua área de formação, dentre cinco opções: Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas tecnologias; Formação Técnica e Profissional. Esses itinerários devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes: Processos Criativos, Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

A partir dessa seleção, todos os alunos terão uma parte do currículo, denominada comum, com disciplinas de todas as áreas (formação geral básica com carga horária total de 1.800 horas), e uma parte pertencente aos IF, visando ao aprofundamento em algumas disciplinas específicas, conforme a área escolhida (com carga horária total mínima de 1.200 horas). De acordo com a BNCC, “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 476); os itinerários, por sua vez, consistem em opções para aprofundamento, objetivando a formação para o mercado de trabalho. Apresentamos a sequência discursiva abaixo:

SD1: Formulação da BNCC sobre a Base Comum e os Itinerários

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017⁵⁴ alterou a LDB, estabelecendo que

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; ênfases adicionadas).

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 468)

Na SD1, o discurso inscrito no documento funciona com efeitos de que a partir da BNCC há uma flexibilidade e diversidade por meio da proposta dos Itinerários Formativos; essa diversidade deve ser pautada nas especificidades de cada contexto local, bem como, nas possibilidades das unidades escolares. Segundo esse discurso, o documento promete

considerar as diferentes realidades das instituições; no entanto, alguns sentidos são apagados, a exemplo das dificuldades relacionadas à estrutura das escolas, falta de verbas, falta de professores com a devida formação em determinadas áreas, além das desigualdades sociais que assolam o país. Assim, os IF podem ampliar ainda mais as desigualdades sociais e ocasionar prejuízos ao processo ensino/aprendizagem.

Ainda no tangente à discursivização sobre os Itinerários Formativos no documento da BNCC, consideremos a SD2 abaixo

SD2: Formulação da BNCC sobre os Itinerários Formativos

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos⁵⁵, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 468)

Na SD2, há a menção de que os itinerários são organizados por áreas do conhecimento para aprofundamento acadêmico, bem como para uma formação técnica e profissional. Percebemos, ante o exposto, que os itinerários se centralizam na formação tecnicista, o que nos leva à compreensão de que o discurso inscrito na BNCC sofre determinações da ideologia neoliberal; a qual, de acordo com Guilbert (2020), pode ser entendida também como discurso econômico, considerando que eles

têm em comum a promoção de uma visão empreendedora e puramente econômica da vida e de todas as atividades humanas. *Esse discurso exorta, com efeito, a tornar produtivo, no sentido econômico, o que não pode sê-lo: a Escola e a Universidade, o Hospital e a Justiça*. Suas palavras-chave são “eficácia econômica”, “rentabilidade financeira”, “retorno sobre o investimento”. (GUILBERT, 2020, p. 22, grifos nossos).

O discurso da BNCC, portanto, estabelece uma relação parafrástica com o já-dito do discurso neoliberal; há a preocupação no documento com uma formação tecnicista, em formar

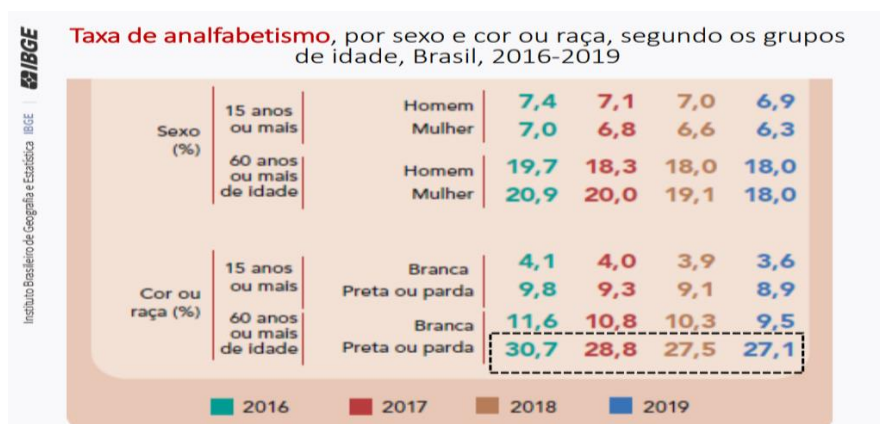
o aluno na perspectiva profissionalizante. De acordo com Orlandi (2015, p. 34), a paráfrase representa “o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado [...] está do lado da estabilização”; logo, há um jogo de forças funcionando na BNCC com efeitos de sentidos determinados pela ideologia neoliberal; bem como instaura-se um efeito de memória do próprio discurso pedagógico sobre o ensino tecnicista e uma retomada à discursivização dos cursos técnicos do antigo Ensino Médio¹. Dessa maneira,

as reformas educacionais estão intimamente ligadas aos mecanismos de legitimação dos processos produtivos contemporâneos e interesses mercadológicos, de modo que a reforma do ensino busca, em primeiro lugar, a oferta de mão de obra, o desenvolvimento econômico e tecnológico, a modernização e os interesses do capital. *Assim, as reformas não têm como função precípua a resolução de problemas do campo educacional e das questões sociais, estando mais vinculadas às crises econômicas e ao setor produtivo, priorizando, muitas vezes, o ensino para obter um profissional flexível em detrimento da formação social do cidadão.* (BRANCO *et al*, 2018, p. 13, grifos nossos.)

A partir desses postulados, podemos afirmar que o funcionamento discursivo na SD2 acima sobre flexibilidade do currículo, atendimento às especificidades locais e aos interesses dos alunos silencia outros sentidos já apontados, como por exemplo, as desigualdades sociais, as diferenças regionais, as dificuldades de estrutura e verbas enfrentadas pelas escolas públicas; bem como os empecilhos encontrados por muitos alunos, de classes menos favorecidas, em poder escolher, de fato, a profissão que almejam, dentre outras. Os dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados abaixo, revelam números pertinentes acerca das desigualdades mencionadas acima, bem como, permitem-nos indagar o efeito de sentido de igualdade de direitos e condições produzido pela Base.

¹ O Ensino Médio no Brasil, historicamente, tem uma vinculação com o mercado de trabalho. Em 1971, por exemplo, a Lei nº 5.692/71 “definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial)”. Essa lei foi reformulada pela lei nº 7.044/82, retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aborda essa perspectiva em seu capítulo III, “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Em 2012 foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. E, por fim, em 2017, a Lei nº 13.415/2017 “introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo ‘Formação Técnica e Profissional’ no ensino médio”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>

Fig. 1: Taxa de analfabetismo no Brasil, 2016 a 2019, segundo a PNAD



Fonte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf

Conforme o gráfico acima, a taxa de analfabetismo apresenta diferenças significativas entre pessoas de cor branca e preta em todos os anos investigados (2016 a 2019); sendo as taxas mais elevadas nesse segundo grupo. Na faixa etária de 15 anos ou mais, por exemplo, em 2016, o quantitativo foi de 4,1% para pessoas autodeclaradas brancas e 9,8% para as pretas ou pardas; na faixa etária de 60 anos ou mais, os índices foram de 11,6% para as pessoas de cor branca e 30,7% para o segundo grupo; ou seja, a taxa de analfabetismo das pessoas pretas ou pardas foi mais que o dobro que a das brancas nas duas faixas etárias; essa disparidade se manteve nos anos subsequentes, como em 2019, apresentando quase o valor triplicado de analfabetismo para pessoas autodeclaradas pretas.

Ainda no âmbito educacional, a Pesquisa realizada pela PNAD 2019 mostra discrepância nos dados estatísticos quanto ao número de pessoas que não frequentam a escola, na faixa etária de 14 a 29 anos, com nível de instrução inferior ao Ensino Médio Completo; sendo, em um total absoluto de 10,1 milhões de pessoas, 27,3% autodeclaradas brancas e 71,7% pretas. A principal causa apresentada na pesquisa para a desistência dos estudos foi a necessidade de trabalhar para sustento próprio e/ou familiar.

No que tange às desigualdades regionais, os dados referentes ao mercado de trabalho também são significativos; quanto à subutilização da força de trabalho no 1º trimestre de 2020 - que envolve, dentre outros aspectos, o desemprego e a subocupação por insuficiência de horas - a região Nordeste apresenta os maiores índices em todas as categorias de subutilização em comparação com outros Estados; temos, por exemplo, uma taxa de 36,5% de

desocupação nessa região e 27% no Norte, enquanto na região Sul o percentual é de 14,6%. Os questionamentos apontados acima, acerca dos efeitos de transparência produzidos pela BNCC, também podem ser visualizados em uma notícia sobre os IF, conforme SD abaixo:

SD3: Notícia sobre a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos



MENU G1 EDUCAÇÃO BUSCAR

Base Curricular do ensino médio pode ampliar desigualdades entre estados, dizem especialistas

Última versão da base foi entregue ao Conselho Nacional da Educação nesta terça; documento ainda será debatido em audiências públicas.

Por Vanessa Fajardo e Ana Carolina Moreno, G1

09/04/2018 19:02 - Resumido há 2 anos

MEC entrega última versão da base comum curricular do ensino médio ao conselho de educação

Especialistas ouvidos pelo G1 afirmam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio elaborada pelo governo federal pode ampliar a desigualdade nos estados. Para o Ministério da Educação (MEC), a proposta aumenta a possibilidade de escolhas dos alunos e dá um padrão nacional aos currículos.

R\$ 258,30 R\$ 230,30 FARM

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml>

A materialidade discursiva acima consiste da manchete de uma notícia divulgada pelo portal G1 no dia nove de abril de 2018, mês em que o MEC entregou a última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para avaliação, discussão em audiências públicas e posterior aprovação.

No texto inicial da notícia, logo abaixo da imagem de alunos - “Especialistas ouvidos pelo G1 afirmam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio elaborado pelo governo federal pode ampliar a desigualdade nos estados. Para o Ministério da Educação (MEC), a proposta aumenta a possibilidade de escolhas dos alunos e dá um padrão nacional aos currículos.” - funciona um embate discursivo entre as posições-sujeito assumidas pelos especialistas e as posições-sujeito ocupadas pelo MEC, já que, no discurso materializado na fala dos especialistas ouvidos, funciona sentidos de que a BNCC, ao invés de auxiliar na igualdade de direitos e aprendizagem através dos IF, pode ampliar a desigualdade entre os

estados. Já o MEC discursiviza os IF com sentidos de que estes irão ampliar as possibilidades de escolha profissionais dos alunos, com a padronização nacional para os currículos.

Considerando os dados estatísticos apresentados anteriormente, os quais revelam discrepâncias na situação social, econômica e educacional entre as pessoas brancas e pretas e nas regiões do Brasil, acreditamos que a proposta dos Itinerários Formativos, a qual atribui às unidades de ensino – desconsiderando todas as dificuldades e diversidades - a incumbência de organização e oferta das áreas, pode potencializar as desigualdades existentes no país.

Nessa mesma direção, Lopes (2019) tece algumas críticas à concepção dos IF, tais como (i) contradição entre suposta flexibilização curricular e delimitação de competências fixas; (ii) ambivalência entre questionamento governamental sobre fragmentação das disciplinas escolares e nova organização curricular por áreas de conhecimento; (iii) orientações vagas para a formulação das propostas de ensino a partir dos itinerários e, por fim, (iv) educação tecnicista com interesses voltados para instituições privadas e direcionados ao mercado de trabalho. Sobre o efeito de sentido de flexibilização escolar por meio dos IF, a autora afirma que

a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori. Assim sendo, a proposta de quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas. (LOPES, 2019, p. 63)

A organização curricular proposta pelos IF, portanto, limita as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Destacamos ainda que, conforme às orientações das resoluções, a decisão pela área deve ser realizada pelo discente no primeiro ano do Ensino Médio, ou seja, com idade aproximada de 14 -15 anos; acreditamos que nessa faixa etária ainda não há autonomia e maturidade suficientes para a escolha profissional, para a delimitação dos conhecimentos que serão aprofundados em detrimento de outros que lhe serão negados. Consideremos as duas sequências abaixo que consistem em trechos da notícia.

SD4: Recorte da notícia sobre a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos (Especialista 1)

Cesar Callegari, conselheiro do CNE

"Com a entrega da BNCC do ensino médio o MEC confirma sua visão reducionista dos direitos de aprendizagem dos jovens brasileiros. Escolas farão o possível, nem sempre o necessário. Tendem a realizar o que couber em apenas 1800 horas."

"Quais os conteúdos de química, física, história, geografia, filosofia, educação física, arte, Sociologia, ficarão de fora por não serem mais obrigatórios? Quantos professores ficarão sem aula? Ao não dizer nada sobre os itinerários, isso ficará ao Deus dará."

"Ao CNE incumbe agora reparar esses defeitos ouvindo a sociedade, inclusive os estudantes."

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml>

No texto acima, proferido por Cesar Callegari, membro do CNE, em específico, no trecho, "Com a entrega da BNCC do ensino médio o MEC confirma sua visão reducionista dos direitos de aprendizagem dos jovens brasileiros, Escolas farão o possível, nem sempre o necessário. Tendem a realizar o que couber em apenas 1800.", instaura-se uma posição-sujeito de contestação a alguns aspectos relacionados à implementação dos Itinerários pelos estados, funcionando efeitos de sentidos de que o discurso da BNCC apresenta uma visão simplificadora dos direitos de aprendizagem.

A partir da SD4, podemos afirmar que o sentido de reducionismo refere-se, dentre outros fatores, à ideia inicial na elaboração da BNCC da delimitação de não-obrigatoriedade de algumas disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia para determinadas áreas; bem como o efeito de sentido tecnicista que, conforme pontuamos, atravessa o documento. Posteriormente, após as consultas públicas, análise do CNE e críticas feitas pela sociedade e por professores dessas respectivas disciplinas, elas permaneceram como obrigatórias, na versão final da Base, mas tiveram sua carga horária reduzida. Esse reducionismo também é criticado por Teixeira *et al.* (2017) ao afirmarem que

enquanto o modelo de ensino médio integrado desenvolvido pelos Institutos Federais é aquele preocupado e organizado em sintonia com os arranjos produtivos locais e comprometido com princípios pedagógicos

emancipatórios, o modelo do novo ensino médio secciona o ensino em itinerários formativos, certificações parciais. Ainda, valoriza professores sem formação e evidencia a preocupação com uma educação voltada para demandas imediatas do mercado e a não efetiva vinculação com a formação humana e cidadã. (TEIXEIRA *et al*, 2017, p. 65)

Os autores estabelecem uma relação entre o modelo de Ensino Médio dos Institutos Federais e o modelo proposto pela BNCC; ressaltam que enquanto no primeiro caso, há recomendações respaldadas em princípios pedagógicos emancipatórios, no segundo, há uma fragmentação e uma preocupação mercadológica, provocadas, dentre outros aspectos, pela configuração e proposta dos IF.

No discurso inscrito na fala acima do Conselheiro do CNE (SD4), funciona, portanto, uma posição-sujeito de contestação ao documento pela falta de diretrizes sobre os IF, conforme o trecho “Quais os conteúdos de química, física, história, geografia, filosofia, educação física, Arte, Sociologia, ficarão de fora por não serem mais obrigatórios? Quantos professores ficarão sem aula? ao não dizer nada sobre os itinerários, isso ficará ao Deus dará.”; referindo-se a quais conteúdos serão contemplados; quantos professores, das áreas não mais obrigatórias, ficarão com problemas relacionadas à carga horária; fatores que podem implicar em professores atuando em áreas correlatas, mas não específica de sua área de formação; bem como, limitação de vagas nas áreas para escolha dos alunos². Assim, o sujeito discursivo, embora enuncie a partir da FD pedagógica, produz efeitos de contra-identificação, pois questiona os sentidos da BNCC e assume uma posição-sujeito de confronto. Dessa forma, graças à heterogeneidade das FDs, cujas fronteiras são porosas, o sujeito pode movimentar-se na própria FD, e até mesmo produzir gestos de desidentificação e ruptura, como destaca Indursky (2008).

Os questionamentos levantados na SD4 vêm sendo discutidos na sociedade e já tem gerado dificuldades em algumas unidades de ensino do país. De acordo com Leão (2021, p. 2), a redução da carga horária de algumas disciplinas resulta na necessidade “em dobrar o número de estudantes a serem atendidos por cada professor, dobrar, inclusive, o número de escola, porque é impossível pegar uma única escola”; afirma ainda que é impossível realizar um trabalho eficiente nessas circunstâncias, visto que essas condições são desumanas.

² Posteriormente, no dia 05 de abril de 2019 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos; porém, muitos desses aspectos não foram contemplados nesse documento e os questionamentos continuam sem respostas, são silenciados.

Por conseguinte, um levantamento realizado pelo Coletivo de Humanidades do Estado do Paraná, formado por docentes e estudantes de Artes, Filosofia e Sociologia da rede Estadual de Ensino, aponta que “a carga dobrada dos docentes representará cerca de 1,2 mil alunos por semana, no mínimo 3,4 mil atividades para preparar, com a correção de 30 registros de classe semanais em quatro ou cinco escolas diferentes em municípios distantes.” A nova organização curricular, a partir da instauração dos IF, conforme podemos constatar, tem gerado diversos problemas nas unidades de ensino tais como acúmulo de trabalho para professores, dificuldade de fechamento da carga horária, e, conseqüentemente, preocupação para os docentes; além de entraves para os discentes quanto à oferta, escolha e disponibilidades dos eixos, aspectos discutidos abaixo. Os efeitos discursivos sobre a falta de diretrizes e possíveis conseqüências na organização escolar funcionam também na próxima SD.

SD5 - Recorte da notícia sobre a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos (Especialista 2)

"O documento apresentado contempla alguns dos debates sobre o Ensino Médio que vêm sendo feitos por especialistas há alguns anos, como a possibilidade de inovação e flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes e uma organização mais interdisciplinar, por áreas de conhecimento. Contudo, sua realização está limitada às condições limitantes encontradas hoje nas redes de ensino e na estrutura de formação de professores, que hoje, no Brasil, é feita por disciplina. Sabemos, por exemplo, que existem regiões com dificuldades em ter professores de determinadas disciplinas. Nesse contexto, os itinerários serão determinados pelo interesse dos alunos ou pela disponibilidade dos professores e das escolas?"

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml>

No recorte da notícia apresentado acima, proferido por Mônica Gardelli Franco, superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), há uma retomada à memória discursiva sobre inovação no Ensino Médio, a partir, dentre outros aspectos, pela possibilidade de flexibilização curricular e organização por áreas do conhecimento; porém, no trecho da SD5 - “sua realização está limitada às condições limitantes encontradas hoje nas redes de ensino e na estrutura de formação de professores, que hoje, no Brasil, é feita por disciplina. Sabemos, por exemplo, que existem regiões com

dificuldades em ter professores de determinadas disciplinas.” – funciona o efeito de sentido de que essa organização pode não obter êxito, considerando aspectos limitantes, tais como, possível falta de professores em áreas específicas dependendo da região do país.

A BNCC, em contrapartida, além de silenciar esse impasse, bem como, as desigualdades sociais do país – não levando em conta os aspectos da realidade social e educacional conforme já discutido - não apresenta propostas eficazes para solucionar esses problemas. Logo, apoiamo-nos nas premissas de Orlandi (2007, p. 102) ao afirmar que “em condições dadas fala-se para não-dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s).”

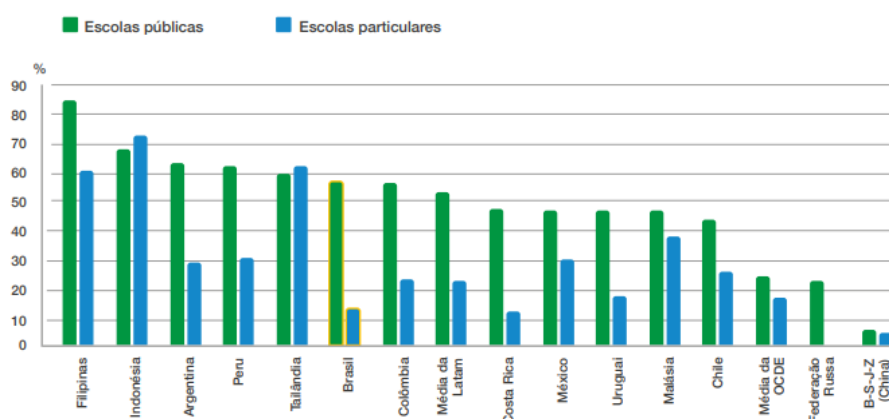
A SD5, embora funcione com sentidos de aceitação ao documento: “contempla alguns dos debates sobre o ensino médio” [...], também produz sentidos de denúncia aos sentidos silenciados no discurso da BNCC relacionados aos IF; assim, temos aqui uma posição-sujeito de contra-identificação ao discurso; já que o sujeito enunciador contesta o discurso da Base, por meio da indagação, por exemplo, se os itinerários serão determinados, de fato, pelos interesses dos alunos ou pela disponibilidade dos professores e condições específicas das escolas. Instaure-se uma posição-sujeito de crítica à Base, cujo discurso produz efeito de que o aluno é o foco de interesses, mas não apresenta condições viáveis para esse atendimento e para o bom funcionamento dos Itinerários, os quais não consideram as desigualdades sociais (consoante as estatísticas apresentadas anteriormente), nem a própria discrepância nas regiões do país quanto à formação docente e a quantidade de professores suficiente por área.

Esse questionamento se faz relevante considerando que nos próprios trechos da BNCC acerca dos IF, conforme SD1, afirma-se que a oferta das áreas e os arranjos educacionais serão realizados, a partir dos interesses dos alunos, mas também das possibilidades dos sistemas de ensino. Nesse cenário, além das diferenças estruturais entre as próprias escolas da rede pública nos diferentes Estados do país, se comparamos as mesmas com a rede privada de ensino³ é possível levantarmos as seguintes indagações: qual

³ Destacamos as diferenças em relação à estrutura física, disponibilidade de bibliotecas, acesso à internet, quantidade de alunos por sala, dentre outros aspectos. De acordo com uma notícia da Folha de São Paulo, em 2018 por exemplo, a partir de dados do IBGE, as escolas privadas inserem o dobro de alunos no ensino superior em relação à rede pública, visto que “apenas 36% dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública entraram numa faculdade.[...] Quando o aluno veio do ensino médio na rede privada, esse percentual mais do que dobra: 79,2%. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>

a rede que terá mais condições de ofertar todas ou um número maior de áreas? Quais alunos poderão realmente decidir e seguir na área de conhecimento que almejam? À guisa de ilustração, consideremos os dados estatísticos abaixo referentes às avaliações educacionais, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas instâncias públicas e privadas.

Fig. 2: Porcentagem de alunos de 15 anos com pontuação abaixo do Nível 2, em Leitura, em escolas públicas e particulares - PISA 2018

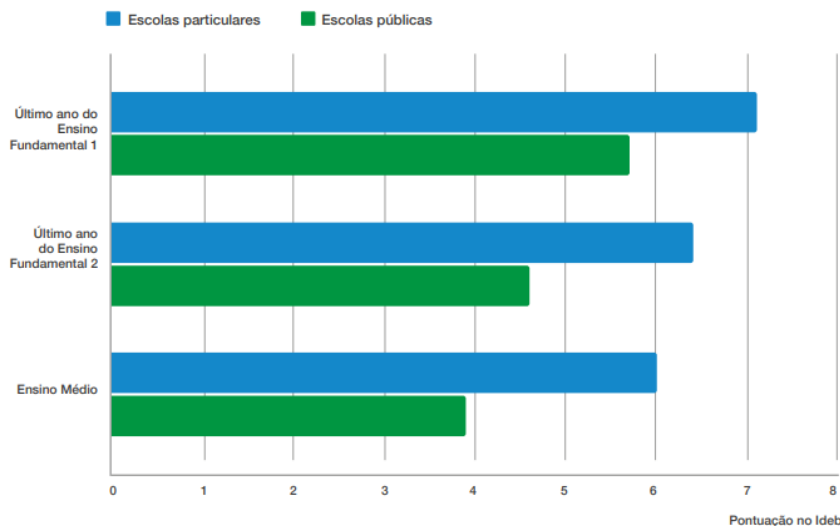


Observação: os países foram ordenados em ordem decrescente da maior para a menor porcentagem de alunos de 15 anos com pontuação abaixo do Nível 2, em Leitura, em escolas públicas.

Fonte: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf

Percebemos que em quase todos os países apresentados no gráfico acima, com exceção da Indonésia e da Tailândia, o percentual de alunos com desempenho insatisfatório na leitura é maior nas escolas públicas. De acordo com o relatório divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), essa diferença pode ser justificada pelo fato de os discentes da instância privada pertencerem a famílias com situação socioeconômica mais favorecida e terem mais acessos a livros, melhores condições para aprendizagem e permanência na escola. Destacamos ainda no gráfico, a grande diferença no Brasil entre o percentual de alunos da rede pública e particular, com o número significativamente maior para a primeira, sendo o país com maior disparidade entre elas. Nessa mesma direção, observemos abaixo os resultados obtidos pelas duas redes de ensino no IDEB,

Fig. 3: Pontuações do IDEB em escolas públicas e privadas - 2019



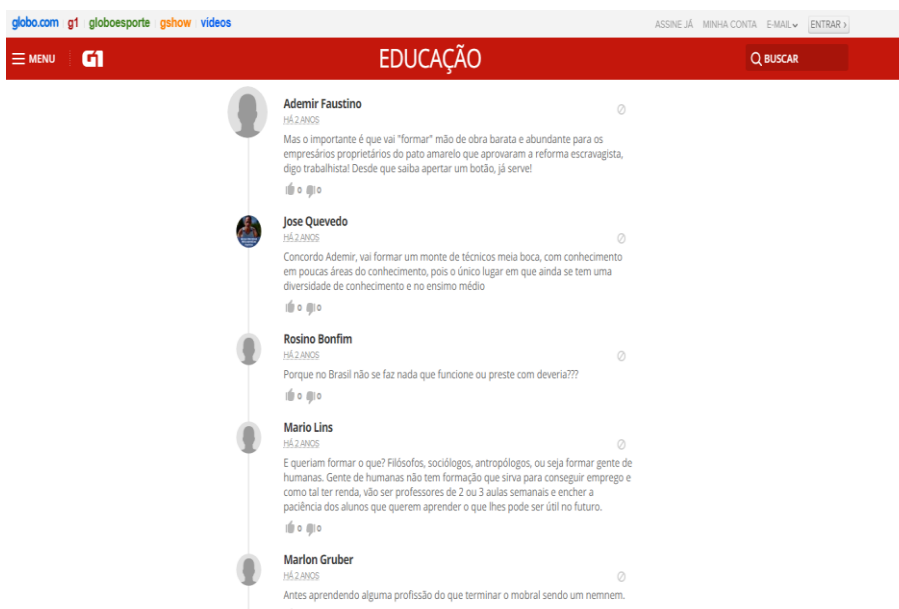
Fonte: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf

Como podemos observar no gráfico acima, os discentes da rede particular de ensino obtiveram resultados superiores aos alunos das escolas públicas em todos os níveis de ensino – Fundamental 1 (5º ano), Fundamental 2 (9º ano) e Ensino Médio – na última avaliação do IDEB realizada em 2019. Os dados, portanto, permitem-nos questionar as evidências de sentidos no discurso produzido pela BNCC, já que os sentidos de igualdade de condições e de direitos, preconizados na transparência do documento, não se sustentam e constituem-se como uma falácia. Nessa vinculação com o que é dito e para além do que está posto, o silêncio se constitui como “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’ (...) O silêncio como horizonte, como iminência do sentido”. (ORLANDI, 2007, p. 13)

O silêncio, conforme destaca a autora, é inerente ao processo discursivo e funciona na direção da multiplicidade de interpretação de sentidos, ultrapassando o limite do que está posto. Nessa direção, a partir do efeito de sentido produzido na SD5 sobre interesse dos alunos x condições das escolas, destacamos que algumas escolas públicas, que já implementaram a BNCC, relatam alguns problemas nessa suposta flexibilidade e direito de escolha dos alunos, a exemplo do número de vagas suficientes para atender às escolhas dos alunos; destarte, se

uma determinada área, como por exemplo Linguagens, possuir um número elevado de alunos; os demais, mesmo apresentando interesse na respectiva área, serão realocados para outra. Assim, o direito do aluno, quanto à escolha realizada, não poderá ser respeitado, ao contrário, ele poderá ser obrigado a cursar todo o Ensino Médio em uma área específica que não era a sua escolha e com a qual não apresenta afinidade. Além disso, considerando que as escolas não terão a obrigatoriedade de oferta das cinco áreas, os alunos já terão uma delimitação nas opções. As materialidades acima desencadearam gestos de interpretação nos comentários da postagem, instaurando uma movimentação de posições-sujeitos e de sentidos, conforme abaixo:

SD6: *Print* com comentários sobre e na sequência discursiva 3 (notícia)⁴



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml>

No trecho inicial do discurso inscrito no comentário 1, AF, “Mas o importante é que vai ‘formar’ mão de obra barata e abundante para os empresários proprietários do pato amarelo (...)” funciona uma posição-sujeito de desidentificação com os saberes das FDs pedagógica e jurídica, pelo viés da ironia, pois contesta a eficiência da BNCC e produz o efeito de sentido, ao iniciar com o operador argumentativo de oposição “mas”, que não interessa aos

⁴ Os comentários serão retomados na análise numericamente, pela ordem em que aparecem no *print*; e os leitores e comentaristas do vídeo, por sua vez, serão indicados pelas iniciais dos nomes.

elaboradores da BNCC e ao Estado diminuir as desigualdades sociais do país; interessa, em contrapartida, a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, tendo em vista os interesses do discurso neoliberal.

Na BNCC funciona esse dito sobre a educação para o mercado de trabalho em trechos diversos, consoante afirmações de que as competências propostas pelo documento “favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania” e que possibilitam “aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”. (BRASIL, 2018, p. 465). Nos comentários 2 e 3, conforme os recortes: “vai formar um monte de técnicos meia boca” (JQ), “no Brasil não se faz nada que funcione ou preste” (RB), funciona uma posição-sujeito de identificação com o discurso materializado no comentário 1, pois também materializam a contestação ao caráter tecnicista da BNCC, que rebaixa a qualidade do ensino, visto que irá produzir – conforme comentários 1 e 2 da SD6 - “mão de obra barata” e profissionais despreparados.

Já o discurso inscrito nos comentários seguintes (4 e 5) instauram sentidos de repúdio aos comentários anteriores, com uma posição-sujeito favorável à regulamentação da BNCC. Destaquemos o comentário 4: “E queriam formar o que? Filósofos, sociólogos, antropólogos, ou seja, formar gente de humanas. *Gente de humanas não tem formação que sirva para conseguir emprego e como tal ter renda[...]*(grifos nossos)”, cujo internauta também ocupa uma posição-sujeito de preconceito com a área de ciências humanas; aqui temos as determinações do interdiscurso, pois é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (ORLANDI, 2015, p.31). Assim, a formulação discursiva do comentário atualiza essa memória de desvalorização da área científica das ciências humanas em detrimento da valorização da área de ciências exatas e tecnológicas.

Os já-ditos sobre a desvalorização das áreas vinculadas às ciências humanas são atualizados, através de novas formulações, no âmbito do intradiscursos; funciona nesse comentário um efeito de memória da FD tecnicista que discursiviza sobre possíveis áreas que impactam no “desenvolvimento da ciência” e educação com finalidades utilitaristas, conforme o seguinte trecho do comentário 4: “vão ser professores de 2 ou 3 aulas semanais e encher a paciência dos alunos que querem aprender o que lhes pode ser útil no futuro.” Vemos assim o jogo de forças da memória funcionando, sob essa repetibilidade nas redes digitais, visando

estabilizar sentidos já ditos de desprezo e desvalorização às ciências humanas e à profissão docente também. Segundo Indursky (2011):

se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urgidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados. (INDURSKY, 2011, p. 71)

Os funcionamentos discursivos materializados nas SDs acima levam-nos a refletir sobre as determinações históricas e ideológicas que afetam os discursos sobre a Educação e as Ciências Humanas e Sociais, a exemplo da criação de leis educacionais com objetivos capitalistas; maior investimento nas pesquisas nas áreas de ciências exatas, tecnológicas e da natureza, e menor para as ciências humanas e sociais.

Defendemos, em contrapartida, que a educação não pode e não deve servir primordialmente para o mercado de trabalho; é importante que ela seja vista como uma forma de ampliação do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da reflexão, da criticidade, de uma postura investigativa e de resistência. A Educação, pensada com essas características, conseqüentemente, possibilitará a formação de indivíduos conscientes, que saibam escolher e atuar, além de outras esferas sociais, também no âmbito profissional, capacitados para além de uma formação técnica, com uma formação crítica, humana e com responsabilidade social. Essas ponderações remetem-nos às discussões de Freire (1996) ao afirmar que

nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. *Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado.* (FREIRE, 1996, p. 62-63, grifos nossos)

A educação, por conseguinte, deve inserir-se em uma perspectiva de enfrentamento, de resistência, de uma formação crítica e não fragmentada, que possibilite ao indivíduo

reflexões e intervenção em seu meio social; atuações, que, conforme pontua Freire (1996), priorizem os interesses humanos em detrimento dos mercadológicos.

Essas discussões permitem-nos estabelecer uma associação com a premissa de Kuenzer (2007); a autora defende que, no âmbito educacional, o trabalho não deve ser visto de forma unilateral, como a capacitação para a realização de habilidades específicas; mas sim, pela ótica de enfrentamento de eventos, uma articulação entre conhecimentos tácitos, teóricos, intelectuais; uma não dualidade entre teoria e prática que permitirá ao aluno um desenvolvimento mais global e emancipatório. Por esse ângulo, “enfrentar eventos”, implica a necessidade de um novo modelo de competências pautado “na solução de problemas, para o qual se passa a exigir mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, ou seja, a capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competência compreendida como conhecimento tácito”. (KUENZER, 2007, p. 1163).

O discurso da BNCC propõe um modelo educacional embasado em competências, mas nega essa proposta, é incoerente, na medida em que não se pauta na formação do aluno, enquanto um indivíduo global, que saiba agir com autonomia nas diferentes situações; ao contrário, oferece uma formação fragmentada. Auxilia na segregação e perpetuação das desigualdades sociais a partir da formação de mão de obra para profissões tecnicistas, que demandam um nível menor de conhecimento intelectual, visando atender ao mercado, segundo as determinações do discurso neoliberal. Desse modo, o discurso da BNCC funciona com efeitos de inclusão, mas contribui para a manutenção da ordem mercadológica e da (des)organização social, uma falsa inclusão ou inclusão excludente, conforme pontua a autora:

a estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/ negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170-1171, grifos nossos)

Intitulamos essa “aparente disponibilização das oportunidades educacionais” como um efeito de evidência de sentidos da FD Pedagógica que funciona no discurso da BNCC, já que

o documento materializa efeitos de sentidos de garantia de direitos, igualdades de condições, educação inclusiva e cumprimento de um papel obrigatório social do Estado no âmbito da Educação; nesse sentido, ao aluno, por sua vez, a partir desses efeitos construídos sob a transparência da linguagem, cabe o papel de “se esforçar” para alcançar os objetivos propostos pela Base; nesse viés, ele só não aprende e alcança êxito se não quiser, pois as condições necessárias lhe são garantidas pelo documento e pelo Governo. Esses efeitos de sentido inserem-se em uma ideologia meritocrática que atravessa discursos de organizações nos âmbitos público e privado, constituindo-se, conforme denomina Barbosa (2014), em “uma meritocracia institucional”, a qual consiste em um

princípio consagrado nas organizações modernas de que a admissão, a mobilidade e a ascensão profissional das pessoas devem ser pautadas pelo seu desempenho na realização das tarefas que lhes foram alocadas nas organizações. Essa lógica fundamenta-se na ideia de que, com base em critérios de seleção, cujas regras são previamente estabelecidas e conhecidas de todos os participantes, como a exigência de um tipo específico de qualificação, se estabelece uma situação igualitária inicial que garante uma igualdade de oportunidade para todos naquela circunstância. (BARBOSA, 2014, p. 81).

Dessa forma, consoante a ideologia meritocrática, as diferenças no desempenho de cada pessoa são discursivizadas como resultados das habilidades e desempenho pessoais; não sendo considerados “aspectos históricos, conceituais e sociológicos mais amplos da discussão sobre meritocracia no Brasil, nem os fundamentos morais do merecimento individual.” (BARBOSA, 2014, p. 81). Nessa conjuntura, aproximando tais ponderações do nosso corpus analítico, são silenciadas na BNCC, conforme apontamos no decorrer deste trabalho, as desigualdades sociais dos discentes, as condições precárias de muitas escolas públicas e de desenvolvimento do trabalho docente, as diversidades regionais e o próprio ritmo diferenciado de aprendizagem.

Por fim, destacamos ainda que no final do comentário 1, “ (...) empresários proprietários do pato amarelo que aprovaram a reforma escravagista, digo trabalhista! Desde que saiba apertar um botão, já serve!”, funciona um efeito de metáfora instaurado pela substituição de “reforma trabalhista” por “reforma escravagista”⁵. Para Pêcheux (2014b, p. 96) o efeito

⁵ A BNCC e a Reforma Trabalhista (RT) foram aprovadas em períodos próximos. A RT foi sancionada e entrou em vigor no ano de 2017, pelo então Presidente Michel Temer, através da Lei. n.º 13.467. A BNCC, por sua vez,

metafórico consiste no “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”; neste caso específico, instaura-se uma resistência ao discurso da reforma trabalhista e a denúncia de que, assim como nesse discurso, o discurso pedagógico da BNCC sofre determinações neoliberais, visto que o ensino deve atender aos interesses empresariais.

No comentário em questão, observamos um efeito de memória ao período da escravidão para discursivizar a reforma trabalhista e estabelecer um paralelo com a aprovação da BNCC; funciona uma posição-sujeito de contestação à Base, bem como à reforma trabalhista, ambos atravessados por uma formação discursiva governamental, como também pela FD empresarial.

A partir dos efeitos de sentidos produzidos nas sequências discursivas que constituem o *corpus* deste trabalho, percebemos que ocorre uma movimentação de sentidos em/na rede caracterizada por deslizamentos, embates e tensões; o discurso, portanto, caracteriza-se como “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios.” (ORLANDI, 2015, p. 8). Os Itinerários Formativos, nessa conjuntura, são discursivizados em/na rede em um contínuo movimento de estabilização dos já ditos e por meio dos silenciamentos e deslizamentos de sentidos.

Considerações finais

Pela análise apresentada, vimos que há uma disputa de sentidos entre o discurso materializado na BNCC, os discursos inscritos na notícia e nos comentários digitais. O discurso inscrito na Base produz efeitos de transparência de sentidos, há efeitos de que os IF consideram a flexibilidade do currículo nacional do Ensino Médio; as diferenças sociais e culturais das regiões do Brasil; a diversidade, o direito de escolha e os interesses dos alunos. Entretanto, ao questionar essas evidências, instauram-se os equívocos, visto que a língua é falha, opaca e, como pontua Orlandi (2016), há um recobrimento nas significações das políticas públicas; as análises apontam que há uma série de não-ditos acerca da implementação dos IF, tais como: redução e cortes de verbas no âmbito educacional; discrepâncias entre as redes

conforme apresentamos na Introdução, foi publicada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio).

pública e privadas de ensino; implicação dos arranjos curriculares na carga horária e no trabalho dos docentes, diferenças socioeconômicas dos discentes e entre as regiões do país; dentre outros aspectos que influenciam na organização escolar a partir desses Itinerários.

Logo, apoiamo-nos na premissa de Orlandi (2007, p. 23) de que “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante.”; à vista disso, no interior do discurso inscrito da BNCC há uma série de silenciamentos que significam.

Vimos que há um jogo discursivo caracterizado por embates e tensões, a exemplo da SD3, nas posições-sujeito assumidas pelo Ministério da Educação e pelos especialistas que comentam o texto; o MEC discursiviza que os IF possibilitam o processo de escolha pelos alunos e a flexibilização do currículo nacional, enquanto as posições-sujeito assumidas pelos especialistas, em contrapartida, produzem os seguintes efeitos de sentido acerca dos IF: (i) visão reducionista dos direitos de aprendizagem; (ii) ausência de diretrizes; (iii) flexibilização condicionada pelas condições limitantes das redes de ensino; (iv) ampliação das desigualdades sociais e regionais; e, (viii) as escolhas não serão, de fato, realizadas pelos alunos, mas sim pelas condições e possibilidades de oferta das escolas.

Como as redes digitais permitem a participação dos leitores nos comentários e, conseqüentemente, a inscrição dos internautas enquanto sujeitos, na SD6, há uma movimentação de sentidos e de posições-sujeito; ou seja, funciona a identificação ao discurso inscrito na BNCC, a exemplo da defesa da educação voltada para o desenvolvimento tecnológico e formação profissional e reafirmação de já-ditos sobre desvalorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Mas também temos movimentos de contra-identificação ao discurso governista, a exemplo dos posicionamentos seguintes: (i) contestação à eficiência da BNCC; (ii) constatação de que não interessa aos governantes a melhoria do ensino e a diminuição das desigualdades, mas sim a formação de mão de obra para o mercado de trabalho; (iii) contestação ao caráter tecnicista que funciona no documento.

Dessa forma, os arquivos que circulam no meio digital são afetados pela historicidade, bem como, pelas condições de produção características da rede. Os discursos, portanto, são determinados historicamente e atravessados pela ideologia; os sujeitos, destarte, se inscrevem no espaço digital discursivamente e assumem distintas tomadas de posição. Logo, o ambiente

digital caracteriza-se como um espaço de movência, que funciona entre a estabilização e os deslizamentos de sentidos, instaurando tensões e contínuos embates ideológicos.

CRediT
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: PEREIRA, Aline Maria dos Santos. Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira.

Referências

- BARBOSA, L. Meritocracia e Sociedade Brasileira. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. vol. 54, núm. 1, 2014, p. 80-85. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1551/155129752001.pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.
- BRANCO, E. P. et al. *A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas públicas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 10 de ago. 2020.
- CHAUÍ, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- COURTINE, J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2009.
- DIAS, C. *Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUILBERT, T. *As evidências do discurso neoliberal na mídia*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs.). *Práticas discursivas e identitárias - Sujeito e língua*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

INDURSKY, F. A memória da cena do discurso. In.: INDURSKY, F.; MITTMAN, S. e FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas – SP. Mercado das Letras, 2011.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 31 de março de 2021.

LEANDRO FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua na análise do discurso. *Revista Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v. 17, n. 35, 2003.

LEÃO, H. Notícia: *Redução de Humanas no currículo escolar afeta liberdade crítica dos estudantes* (por Angieli Maros). Jan. 2021. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/reducao-de-humanas-no-curriculo-escolar-afeta-liberdade-critica-dos-estudantes/> Acesso em 25 ago. 2021.

LOPES, A. C. Itinerários Formativos da BNCC do Ensino Médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, P. 59-75, Jan/Mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf> Acesso em 02 ago de 2021.

ORLANDI, E. P. Recortar ou segmentar? In: *Linguística: Questões e Controvérsias*. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 12ª ed. 2015.

ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, 2016.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014a.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In.: GADET, F; HAK, T (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5 ed. Editora da UNICAMP, 2014b.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In.: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de Leitura*. 4. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2014c.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: Estrutura ou acontecimento*. 7 ed. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M; GADET, F . A língua inatingível. In.: Pêcheux, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni Orlandi*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

PORTARIA n.º 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2019/04/05/DiarioOficial.pdf?_ga=2.268450610.2112066699.1616989539-1956491532.1613745904 . Acesso em nov. 2020.

TEIXEIRA, R. F.; LEÃO, G. C.; DOMINGUES, H.; ROLIN, Evandro C. *Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da LEI nº 13.415/2017.* Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf Acesso em 20 jul. 2021.