

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO
REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

ROSEMEIRE IGREJA GALVÃO

**ANÁLISE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA, SUJEITO E ESTADO A
PARTIR DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO
GROSSO**

**CÁCERES-MT
2024**

ROSEMEIRE IGREJA GALVÃO

**ANÁLISE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA, SUJEITO E ESTADO A
PARTIR DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO
GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Joelma Aparecida Bressanin.

CÁCERES-MT

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Galvão, Rosemeire Igreja.

ANÁLISE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA, SUJEITO E ESTADO A PARTIR DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO / Rosemeire Igreja Galvão. - Cáceres, 2024.

103f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Joelma Aparecida Bressanin.

1. Flexibilização. 2. Itinerários Formativos. 3. Políticas Educacionais. I. Bressanin, Joelma Aparecida. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 37.02

ROSEMEIRE IGREJA GALVÃO

**ANÁLISE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA, SUJEITO E ESTADO A
PARTIR DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO
GROSSO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin
Orientadora-PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Andréa Rodrigues
Avaliadora Externa – PPLIN– PROFLETRAS - UERJ

Profa. Dra. Simone Miller da Silva Campos
Avaliadora Externa – SEDUC - MT

APROVADO EM: 05 /09/ 2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu pai e ao meu irmão *in memoriam*.

A minha mãe, minha primeira mentora, cujo amor, sacrifício e orientação me ajudaram a trilhar no caminho da educação.

As minhas irmãs, esposo, cunhados e sobrinhos, minha filha e meu neto, que são verdadeiramente um presente divino em minha vida, meu amor por vocês é imensurável.

A minha orientadora, Joelma Aparecida Bressanin, uma querida e sábia professora, agradeço por ter acreditado no meu potencial como pesquisadora. Gratidão.

Dedico ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, que me possibilitou a constituição de sujeito e sentidos, ao mesmo tempo, na busca e construção do conhecimento!

Dedico a todos os amigos que me apoiaram nesse percurso de pesquisa e formação.

AGRADECIMENTO

A Deus, por tudo que sou e tenho, que na sua infinita bondade está comigo sempre;

Aos meus pais Áureo e Nair, ao meu esposo Moacir, a minha filha Jaqueline e ao meu genro Alex, ao meu neto Arthur, enfim, a todos pelo apoio, dedicação, espera e amor;

As minhas irmãs Sirlei, Ivonete, aos meus sobrinhos e cunhados, por toda preocupação e carinho;

A minha amiga-irmã Sergilaine, por tanto incentivo e apoio;

A minha querida orientadora, professora doutora Joelma Aparecida Bressanin, por me orientar com seriedade, dedicação e paciência;

Às professoras doutoras Andréa Rodrigues e Simone Miller da Silva Campos, pelo aceite em participar da banca de qualificação e de defesa de Dissertação de Mestrado, foram muito importantes as sugestões e contribuições que deram durante esses dois processos;

Aos amigos, verdadeiros pilares da minha jornada, agradeço por compartilharem risos, incentivos e momentos inesquecíveis. Cada conversa e gesto de amizade foram essenciais para manter o meu ânimo elevado;

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela qualificação profissional através do Programa de Pós-Graduação em Linguística;

Em última instância, expresso a minha mais profunda gratidão a todos que, de alguma forma, fizeram parte de meu percurso enquanto mestrande, tornando possível a concretização deste estudo.

Que este trabalho possa contribuir para fortalecer a produção do conhecimento e da educação.

Muito obrigada!

EPÍGRAFE

“Posso todas as coisas naquele
que me fortalece”.

Filipenses 4:13

RESUMO

Este trabalho, inscrito na linha de pesquisa *Estudos dos Processos Discursivos*, do Programa de Pós Graduação em Linguística da UNEMAT, tem como objetivo analisar – a partir da teoria da Análise de Discurso de linha materialista, fundada por Pêcheux, na França e, posteriormente, desenvolvida por Eni Orlandi e outros linguistas, no Brasil– os discursos sobre os Itinerários Formativos dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT) (Mato Grosso, 2018). Com isso, objetivamos compreender como os discursos sobre a flexibilização no/do Ensino Médio se constituem a partir da proposta dos Itinerários Formativos, quais efeitos de sentido produzem e em que medida os diferentes atores sociais se apropriam deles em suas práticas, pensando a relação entre um imaginário de educação pública de qualidade com as implicações sociais, históricas e ideológicas no contexto educacional brasileiro, sobretudo, no estado de Mato Grosso. Buscamos, assim, compreender os sentidos da flexibilização, que comparecem nos documentos, questionando pelos gestos de interpretação, os sentidos da leitura que se depreendem da materialidade simbólica que diz sobre a política pública educacional e os seus modos de significação. No decorrer da pesquisa, apresentamos a Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, que institui as novas diretrizes do Ensino Médio no país, suas condições de produção, observando nas políticas públicas educacionais como se materializam os dizeres que propõem os Itinerários Formativos e analisamos como as relações sociais, políticas, econômicas e educacionais se mostram e são reproduzidas no/pelo discurso que flexibiliza a etapa do Ensino Médio. Observamos no/pelo funcionamento da linguagem que há uma repetição de já ditos, que irrompe nessa Lei, produzindo efeitos de evidência. Em todo o documento, essas mudanças afirmam ampliar as oportunidades de inserção profissional dos jovens, mas também podem ser interpretadas como uma forma de adequar a educação ao modelo econômico neoliberal. E, por fim, analisamos seis recortes que compõem o *corpus* de análise deste trabalho, extraídos das habilidades específicas dos Itinerários Formativos, a partir dos quais procuramos trabalhar as equivocidades e contradições de uma política de estado educacional brasileira que estabelece lugares e sentidos nas habilidades gerais, que compõem o Ensino Médio, dentro de uma formação ideológica neoliberal, na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação para o trabalho.

Palavras-chave: Flexibilização; Itinerários Formativos; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

ANALYSIS OF TRAINING ITINERARIES IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: REFLECTIONS ON LANGUAGE, SUBJECT AND STATE FROM THE CURRICULAR REFERENCE DOCUMENT FOR MATO GROSSO

This work, registered in the line of research Studies of Discursive Processes, of the Postgraduate Program in Linguistics of UNEMAT, aims to analyze – based on the theory of Discourse Analysis of the materialist line, founded by Pêcheux, in France and, later, developed by Eni Orlandi and other linguists, in Brazil – the discourses on the Formative Itineraries set out in the National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2018) and in the Curricular Reference Document for Mato Grosso (DRC/MT) (Mato Grosso, 2018). With this, we aim to understand how the discourses on flexibilization in/of High School are constituted based on the proposal of the Formative Itineraries, what effects of meaning they produce and to what extent the different social actors appropriate them in their practices, thinking about the relationship between an imaginary of quality public education with the social, historical and ideological implications in the Brazilian educational context, especially in the state of Mato Grosso. We thus seek to understand the meanings of flexibilization that appear in the documents, questioning through the gestures of interpretation, the meanings of the reading that are inferred from the symbolic materiality that says about the public education policy and its modes of meaning. During the research, we presented Law No. 13,415/2017, of February 13, 2017, which institutes the new guidelines for High School in the country, its conditions of production, observing in the public education policies how the statements that propose the Formative Itineraries are materialized and we analyzed how the social, political, economic and educational relations are shown and reproduced in/by the discourse that flexibilizes the High School stage. We observed in/by the functioning of the language that there is a repetition of already said, which bursts forth in this Law, producing effects of evidence. Throughout the document, these changes claim to expand the opportunities for professional insertion of young people, but they can also be interpreted as a way of adapting education to the neoliberal economic model. And finally, we analyzed six excerpts that make up the corpus of analysis of this work, extracted from the specific skills of the Training Itineraries, from which we sought to work on the equivocalities and contradictions of a Brazilian educational state policy that establishes places and meanings in the general skills, which make up High School, within a neoliberal ideological formation, in evidence of the need for training signified as qualification for work.

Keywords: Flexibilization; Formative Itineraries; Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Análise de Discurso

AIEs: Aparelhos Ideológicos de Estado

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CEE: Conselho Estadual de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

DRC/MT: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

DREs: Diretorias Regionais de Educação

EM: Ensino Médio

EMIEP: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FTP: Formação Técnica e Profissional

LDB: Lei de Diretrizes e Base para a Educação

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OCN: Orientação Curricular Nacional

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE: Plano de Educação

ProBNCC: Correspondeu à Construção do Documento de Referência Curricular (DRC)

ProInfância: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública

ProUni: Programa Universidade para Todos

Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT: Partido dos Trabalhadores

PV: Projeto de Vida

SEDUC: Secretaria de Educação

SISU: Sistema de Seleção Unificada

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	20
1. OS SENTIDOS DOS ITINERÁRIOS NA DISCURSIVIDADE DA BNCC.....	20
1.2 Currículos: BNCC e Itinerários.....	38
CAPÍTULO II.....	49
2. FLEXIBILIZAÇÃO NO/DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO.....	49
2.1 O Contexto da Educação do Ensino Médio de Mato Grosso.....	51
2.2 Sujeitos, Individualização e Flexibilização na Implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.....	54
2.3 Projeto de Vida: Reflexões e Sentidos.....	62
CAPÍTULO III.....	69
3. SENTIDOS EM DISPUTA: DISCURSOS EM FUNCIONAMENTO NAS HABILIDADES DOS ITINERÁRIOS NO DOCUMENTO DRC/MT	70
3.1 DRC/MT: Um estudo sobre os Objetivos Educacionais e Habilidades.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil vem vivenciando um período de grandes mudanças nas políticas educacionais, em especial no Ensino Médio. Em 2016, o governo federal promulgou a Lei nº 13.415, que instituiu a reforma do Ensino Médio. Essa reforma promoveu mudanças significativas na estrutura e no currículo desta etapa de ensino, dentre elas, a adoção de uma formação geral básica e de Itinerários Formativos, bem como a flexibilização do tempo escolar e a implementação de uma nova avaliação. Além das mudanças na legislação, o ensino médio brasileiro também foi afetado pela conjuntura social e política do país.

A crise econômica e política que o Brasil enfrentou, a partir de 2014, impactou negativamente a educação, levando ao aumento da evasão escolar e da desigualdade educacional. A lógica da reforma empresarial é vender a ilusão de que a pobreza pode ser superada pela educação, transferindo a responsabilidade para os estudantes e professores. Nesse sentido, a globalização, a revolução tecnológica e as mudanças no mercado de trabalho têm demandado novas competências dos jovens, no entanto, essas competências estão aquém da realidade de quem aprende e de quem ensina, pois é excessivamente tecnicista e descontextualizada da realidade da educação brasileira.

A reforma do Ensino Médio introduziu uma série de mudanças significativas na estrutura curricular, incluindo a criação dos Itinerários Formativos, que são entendidos como “parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio, que devem atender a quatro objetivos: aprofundar e ampliar aprendizagem, contemplando as competências gerais e uma ou mais áreas do conhecimento e/ou a Formação Técnica Profissional” (Brasil, p.476 2018). Neste cenário, consideramos a relação entre a visão de uma educação pública de qualidade e as implicações sociais, históricas e ideológicas na educação brasileira, em particular no Estado de Mato Grosso, para assim, compreendermos os significados atribuídos à flexibilização nos documentos, analisando como são interpretados e quais sentidos são percebidos na representação simbólica que reflete a política educacional pública e seus processos de significação.

A pesquisa se justifica pela necessidade de analisar os discursos sobre os Itinerários Formativos, pois são reproduzidos por diferentes atores sociais e produzem efeitos de sentido que impactam a implementação da reforma. Os discursos circulam por

diferentes meios, como documentos oficiais, livros didáticos e mídias sociais. E são recebidos por diferentes públicos, como estudantes, professores, pais e responsáveis.

Este trabalho se filia à teoria da Análise de Discurso materialista (AD) por se tratar de uma abordagem teórico-metodológica que estuda os discursos em suas dimensões sociais, históricas e ideológicas. A AD, inaugurada por Michel Pêcheux, na França, e reterritorializada, no Brasil, por Eni Orlandi, “busca compreender como os textos produzem sentidos, ou seja, de que modo os textos funcionam” (p.19).

Essa teoria de base materialista questiona o efeito de evidência de sentidos e envolve “um conjunto de reflexões sobre os elos entre a linguagem e a história, sobre a produção dos sentidos e sobre o sujeito” (Mariani, 1999, p.139). Assim, o aporte teórico, contribuirá para a nossa pesquisa, proporcionando embasamentos que nos permitirá refletir sobre os Itinerários Formativos para compreendermos como eles são produzidos, circulam e são recebidos na sociedade.

Objetivamos compreender como os discursos sobre a flexibilização no/do ensino se constituem a partir da proposta dos Itinerários Formativos e quais são os efeitos de sentido desses discursos e, ainda, como os diferentes atores sociais se apropriam desses discursos, pensando a relação entre um imaginário de educação pública de qualidade com as implicações sociais, históricas e ideológicas dessa inovação educacional brasileira, sobretudo, no estado de Mato Grosso.

Pretendemos entender que discursos sobre a flexibilização contribuem para a construção de identidades sociais dos estudantes. Dessa forma, indagamos: Como os Itinerários Formativos são apropriados por estudantes de diferentes classes sociais? Quais são os efeitos dos Itinerários Formativos na desigualdade educacional? De que modo esses discursos aparecem nos documentos que ressoam nas escolas do Estado de Mato Grosso?

Passamos por um período de grandes polêmicas sobre as mudanças propostas pelo governo brasileiro para o Ensino Médio. Essas mudanças estão em circulação desde 2016, quando o então presidente Michel Temer propôs uma reforma que determina relações sociais, econômicas e culturais na contemporaneidade. A reforma é fundamentada na lógica da reforma empresarial, que vende a ilusão de que a pobreza pode ser corrigida pela escola, se houver esforço e desejo de mudanças, transferindo a responsabilidade para os estudantes e professores

O contexto social e político brasileiro é marcado por profundas desigualdades, que se refletem também na educação. O país tem um histórico de políticas educacionais que reforçam essas desigualdades, como a reforma do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio de 2016 propõe a flexibilização do currículo e a adoção de itinerários formativos, com foco na preparação para o mercado de trabalho. As propostas de reforma do Ensino Médio no Brasil apresentam uma diversidade de objetivos e perspectivas. Algumas propostas buscam ampliar a oferta de educação integral, enquanto outras enfatizam a preparação para o mercado de trabalho.

O novo Ensino Médio está posto nos documentos como fosse o “salvador” da educação na etapa final, para tal constroem um cerco por meio de bases comuns curriculares e testes de proficiência para “medir” o processo de ensino e aprendizagem, com a justificativa de construir uma sociedade mais igualitária.

E a partir da ideia de equidade proclamada pelas reformas educacionais, parte do princípio de que, para combater a desigualdade, é necessário criar trilhas de progressão que levem os estudantes a diferentes caminhos. A flexibilização dos Itinerários Formativos é apresentada como uma medida promissora, podendo atender aos anseios da juventude, motivando-os a permanecerem na escola. Nesse sentido, a proposta de organização curricular propõe como objetivo permitir aos estudantes escolherem as disciplinas que desejam estudar. O documento apresenta cinco Itinerários, cada um deles com um foco específico:

1 - Itinerário de linguagens e suas tecnologias: promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão, com foco na língua portuguesa, literatura, artes, tecnologias da informação e comunicação (TICs).

2 - Itinerário de matemática e suas tecnologias: promove o desenvolvimento do pensamento lógico e da resolução de problemas, com foco em matemática, física, química e biologia.

3 - Itinerário de ciências humanas e sociais aplicadas: promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão da realidade, com foco em história, geografia, sociologia, filosofia e economia.

4 - Itinerário de formação técnica e profissional: prepara os estudantes para o mercado de trabalho, com foco em áreas como saúde, educação, tecnologia e administração

5 - Itinerário de aprofundamento da formação geral: permite aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em uma área específica, como artes, ciências, humanidades ou línguas. (Brasil, 2018, p.476)

A implementação dos Itinerários Formativos é um desafio, requer a articulação entre a escola, os estudantes, as famílias e o Estado, pois vai da desigualdade de acesso as escolas públicas, falta de recursos, de professores qualificados, até a infraestrutura adequada. Além do risco de que os Itinerários Formativos possam reforçar o preconceito e a desigualdade.

Por exemplo, os estudantes de baixa renda podem ser direcionados para os itinerários técnicos e profissionais, enquanto os estudantes de classe média e alta podem ser direcionados para os Itinerários de linguagens e ciências.

A nosso ver, a falta de informação e orientação sobre as diferentes opções disponíveis (e de fato ampliar possibilidades) poderá dificultar a escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes. Muitos não possuem a maturidade necessária para tomar decisões sobre seu futuro profissional, além de serem influenciados por fatores externos, como suas limitações financeiras.

Assim, as mudanças no campo educacional me fizeram refletir sobre o meu processo de formação, que se iniciou em 2004, ao ingressar no Curso de Letras, sendo que neste mesmo ano também começou meu percurso como professora na Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Ministrei aulas na rede estadual, municipal e privada, até que, em 2015, fui convocada para tomar posse do concurso da rede estadual do estado de Mato Grosso, para o qual fui aprovada. Sendo assim, a partir da minha prática pedagógica, enquanto sujeito professora e pesquisadora, tenho buscado refletir sobre as principais mudanças nas políticas públicas educacionais que estão acontecendo no país.

Cabe destacar também que, em 2016, consegui retomar meus estudos e comecei a cursar algumas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Linguística da UNEMAT. E, em 2021, depois de três tentativas, eu ingressei no curso de Mestrado, na linha de pesquisa Estudo dos Processos Discursivos, que compreende os estudos do discurso na sua relação com a língua, o sujeito e a história. Foi um desafio, pois comecei a aprofundar minhas leituras teóricas nesse processo.

Meus caminhos profissionais, então, conduziram-me a constituir o *corpus* de análise da pesquisa, que compreendem a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (Mato Grosso, 2018). Nosso objetivo é analisar os discursos sobre os Itinerários Formativos presentes na formulação

desses documentos, questionando pelos gestos de interpretação, os sentidos da leitura que se depreendem da materialidade simbólica que diz sobre a política pública educacional e os modos de significação dessa política acerca da reformulação e flexibilização que traz como oferta os Itinerários Formativos para o Ensino Médio.

E, assim, justifico a importância desta pesquisa, tendo em vista que o interesse por esse tema surgiu, durante minha prática de ensino, no meu processo de constituição enquanto sujeito-professora e sujeito-pesquisadora, ao estudar os documentos oficiais, sendo que a materialidade desses documentos me conduziu a várias compreensões a respeito dos sentidos estabilizados por eles. Assim, algo me inquietou e me levou a questionar o que a textualidade desses documentos idealiza e a prática de ensino que se realiza no espaço escolar.

Nossa inquietação se intensificou quando, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a BNCC do Ensino Fundamental pelo ministro da Educação, Mendonça Filho e, em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, para a etapa do Ensino Médio. Nesse contexto, a reformulação da nova BNCC se apresenta como inovadora, descrevendo que houve a participação da comunidade escolar em seu processo de elaboração, e isso me fez pensar na investigação desta pesquisa.

A pesquisa se alicerça em alguns conceitos-chave do arcabouço teórico. Dentre eles, o conceito de discurso, ideologia, sujeito, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica e formação imaginária.

Sendo assim, analisaremos os discursos sustentados e atravessados por determinadas formações discursivas, discursos esses, que se esgarçam no chão das escolas e legitimam as mudanças do ensino médio, restringindo algumas disciplinas da base comum e acrescentando os Itinerários Formativos.

Assim, observaremos o movimento proposto pela reforma da BNCC, que constrói um lugar de significação para os sujeitos alunos e professores, a partir de uma memória discursiva que os coloca sempre no lugar da falta, pois a memória discursiva possibilita dizeres que se atualizam no momento da enunciação como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações, o que mais uma vez produz deslocamentos pelo dizer de que os sujeitos (professor e aluno) são colocados em um lugar passível a ter os seus sentidos administrados, através da voz/discurso do outro (leis e normatizações).

Acreditamos que a análise dos efeitos de sentido e da materialização das políticas públicas educacionais nos Itinerários Formativos pode contribuir para a compreensão de

como essas políticas impactam a formação dos estudantes e a organização do trabalho docente.

Propomos ao analisar o discurso sobre a flexibilização dos/nos Itinerários e seus efeitos imaginários e ideológicos, problematizar, nessa abordagem, como está significando essa aparente modernização da etapa final de ensino na grade curricular brasileira. Ao adentrarmos na leitura do documento algumas reflexões suscitaram, tais como: O que justifica a necessidade de se renovar o currículo do ensino brasileiro? O argumento da modernização colabora para a melhoria da educação pública ou para comprometer sua efetividade?

Uma outra questão que colocamos, refere-se aos modos de constituição dos sujeitos enquanto partes envolvidas no processo, o professor e o aluno, quando são individuados por instituições do Estado, no caso, a escola (Dias e Nogueira, 2017).

Enfim, compreender os efeitos de sentido dos discursos na lei que institui e normatiza a nova BNCC e o DRC/MT, nos possibilitando pensar essa pesquisa como algo que não se restrinja apenas a interpretar o imediatismo do dizer, ou seja, a opacidade da língua(gem), mas analisar os modos como esses discursos são atravessados por uma memória discursiva.

Assim, Indursky destaca a reflexão de Courtine:

toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, porque ela possui em seu domínio associado outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega... 'Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memórias específicos' (Courtine, 1981 *apud* Indursky, 2011, p.72).

Dessa forma, as práticas pedagógicas estão intrinsicamente ligadas à memória discursiva que é construída e transformada ao longo do tempo, que são influenciados por diversos fatores, bem como as relações de poder, as ideologias e os valores culturais.

Assim, os discursos produzidos no/do documento que rege as mudanças para o ensino médio “[...] é constituído de todo o dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva” (Orlandi, 2015, p. 20). Ao relacionar a memória discursiva com o objeto dessa pesquisa, é possível observar que para os sujeitos constrói-se um imaginário do direito de escolha, por meio dos Itinerários Formativos, pois segundo Pfeiffer (2018), não há o político, não há história funcionando, pois, os materiais de existência são iguais para todos, o que produz um efeito imaginário de assegurar uma formação integral para todos, desconsiderando os mais variados contextos social e econômico.

Nessa direção, Pêcheux (2012) afirma que é necessário retomar o papel da memória/da história no/para o processo de significação. Dessa forma, propomos uma reflexão sobre a memória que ressoa na reformulação da BNCC e do DRC/MT, ao incluir os Itinerários Formativos para (re)significar o novo ensino.

Cabe lembrar que para Pêcheux (2009), o discurso é entendido como efeitos de sentidos entre os interlocutores. Assim, é importante compreender como os sentidos dos discursos presentes nos Itinerários Formativos funcionam na memória discursiva. Essa questão para Orlandi (2015, p.24) “é trabalhada pela noção de interdiscurso: algo fala antes, em outro lugar e independentemente. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo o dizer. ”

Diante do exposto, é possível depreender que todos os dizeres já dito em outra época e esquecidos se renovam a partir da memória, assim, em nossa pesquisa observará por meio dos Itinerários Formativos como a memória discursiva se apresenta, constituindo dizeres que (re)produzem sentidos. Ao longo do texto, propomos uma reflexão da memória que ressoa nos documentos da BCC anteriores à reformulação, ou seja, observar que repetições discursivas se produzem.

Para Pêcheux (2009), o pré-construído é todo o discurso já foi produzido anteriormente pelos sujeitos. Assim, podemos dizer que não há discurso inédito, o que existe é a repetibilidade. Segundo Indursky (2011, p.70): “a noção de repetibilidade permite observar que os saberes pré-existem ao discurso do sujeito. ” Esses conceitos são fundamentais para entendermos a noção de memória da AD.

Ainda nos dizeres da autora:

[...] se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social [...] São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados (Indursky, 2011, p. 71).

Por esses fatos, a memória precisa ser social para que possa haver retomadas. Dessa forma, os discursos retomados produzem efeitos na atualidade. Para os autores, o dizer é constituído por um alhures, ou seja, por uma exterioridade que constitui e determina o que é dito, formulado, mas também o que é esquecido, apagado do processo de significação.

Destacaremos para fins de análises, a necessidade de nos debruçarmos sobre os documentos que norteiam a política educacional, para compreendermos os dizeres

produzidos e observarmos como eles se relacionam com outros sentidos já instaurados ou silenciados.

Nesse sentido, lembramos que na elaboração dos documentos, notamos o apagamento do lugar dos sujeitos professor e aluno, deixando-os, assim, fora do processo de ensino/aprendizagem e corroborando para o silenciamento de sentidos sobre sua atuação. Apaga-se o lugar político do professor como sujeito que produz conhecimento (Pfeiffer, 2003 *apud* Bressanin, 2012) e ele continua a ser um objeto na relação de trabalho (Bressanin, 2012).

Este texto está organizado em três partes. Primeiramente, apresentamos a Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, que institui as novas diretrizes do Ensino Médio no país, suas condições de produção, observando nas políticas públicas educacionais como se materializam os dizeres que propõem os Itinerários Formativos na BNCC, ou seja, analisamos como as relações sociais, políticas, econômicas e educacionais se mostram e são reproduzidas no/pelo discurso sobre a flexibilização curricular.

Em seguida, analisamos como se constituem os discursos e quais os efeitos de sentido estão em funcionamento na discursividade da flexibilização de ensino do Novo Currículo da/na BNCC-EM e do/no DRC/MT-EM, questionando pelos gestos de interpretação, os sentidos da leitura que se depreendem da materialidade simbólica que dizem sobre a política pública educacional e os modos de significação dessa política acerca da reformulação e flexibilização do Ensino Médio para compreender, como ocorre a constituição de sentidos e quais efeitos imaginários e ideológicos são produzidos na abordagem da disciplina Projeto de Vida, a qual vai possibilitar o protagonismo juvenil, contribuindo para a formação do estudante.

Por fim, apresentamos seis recortes que compõem o *corpus* de análise deste trabalho. Compreendemos a noção de recorte, conforme Orlandi (1984, p. 14), “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”. Dito de outro modo, um recorte é um fragmento da situação discursiva, o que significa que ele é um pedaço de linguagem que está relacionado a um contexto específico. Esses recortes são compostos pelas habilidades gerais dos Itinerários, os quais observaremos para compreender os discursos constituídos “[...] de diferentes formas de não-dizer (implícito), o pressuposto e o subentendido[...]” (Orlandi, 2009, p.82). Assim, observaremos a constituição de sentidos e quais efeitos imaginários e ideológicos que estão presentes nas habilidades específicas nos Itinerários Formativos.

Destacamos, ainda, que há práticas subjetivas e valores implícitos que moldam a compreensão e a aceitação desse documento, são efeitos que se relacionam às concepções (ideológicas) de educação, de sociedade e do sujeito em formação, impactando na forma como os Itinerários são percebidos e vivenciados.

CAPÍTULO I

1. OS SENTIDOS DOS ITINERÁRIOS NA DISCURSIVIDADE DA BNCC

Apresentamos, nesse primeiro momento da pesquisa, a Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, que institui as novas diretrizes do Ensino Médio no nosso país, suas condições de produção, observando como as políticas públicas educacionais atualizam sentidos por meio de dizeres que propõem os Itinerários Formativos na BNCC, ou seja, buscamos compreender como o discurso é constituído nas/pelas condições materiais e sociais em que é produzido, bem como compreender as condições de produção e os desdobramentos das políticas públicas educacionais.

Através da análise discursiva, é possível identificar os efeitos de sentido que estão presentes no discurso sobre os Itinerários Formativos e problematizar a proposta da “flexibilização” que afirma ir ao encontro dos anseios dos estudantes: “Os Itinerários Formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes [...]”. (Brasil, p.477). Os efeitos de sentido produzidos estão relacionados às ideologias e aos valores que subjazem às políticas públicas educacionais.

É possível compreender, por meio das condições de produção do discurso, como se dá a produção de seus efeitos de sentido. Por exemplo, o discurso sobre os Itinerários Formativos foram (foi) produzidos em um contexto de crise econômica e de desigualdade social, direcionado para uma perspectiva mais tecnicista e individualista. Para Luckesi (1999, p. 55): “A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para a indústria) ”.

Nesse sentido, reflete não apenas a neutralidade científica e os princípios de eficiência e produtividade, mas também uma perspectiva profundamente enraizada no contexto capitalista. Ao enfatizar a objetividade e a operacionalidade do processo educativo, essa abordagem negligencia aspectos fundamentais, como a valorização da criatividade, da diversidade e do pensamento crítico, além disso ao priorizar a eficácia e a eficiência, perpetua-se estruturas de poder existentes e a reprodução das desigualdades.

Nesse contexto, a partir da perspectiva da Análise de Discurso (AD), que busca examinar como as relações sociais, políticas e econômicas se manifestam e são reproduzidas, analisamos o discurso sobre os Itinerários Formativos e as condições de

produção em que este foi produzido. Desse modo, convém lembrar que, nos últimos anos, tem havido uma grande discussão por vários autores (Pfeiffer, Grigoletto, Nogueira e Dias) sobre os Itinerários Formativos e sua “flexibilização” propostos pela BNCC no Brasil. Essa discussão é crucial para a educação do país, pois os discursos que promovem uma formação abrangente e diversificada são apresentados como capazes de atender às necessidades e interesses individuais de todos os estudantes.

Segundo os documentos, os Itinerários consistem em um conjunto de atividades e disciplinas que serão selecionadas de acordo com o interesse do estudante e que complementarão a formação básica estabelecida pela BNCC. Com essa abordagem, o documento afirma que é possível oferecer aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas, como arte, ciências, tecnologia, empreendedorismo, entre outros.

Cabe ressaltar que as políticas públicas de ensino vêm propondo mudanças, como a Reforma do Ensino Médio. Desta maneira, ao tentarmos compreender os documentos que constituem a BNCC, a Lei nº 13.415/2017, que apresentam os Itinerários Formativos, pretendemos analisar as condições sociais e históricas que propiciaram e instalaram os discursos para a reforma do Ensino Médio.

Assim, nossa pesquisa nos permitirá compreender o processo discursivo, de modo adentrar na textualidade da lei e em suas relações intertextuais e interdiscursivas, observando dentro da formação imaginária e ideológica o funcionamento de lugares e sentidos produzidos ao se abordar uma aparente modernização da etapa final de ensino médio na grade curricular brasileira.

Sendo assim, será importante abordarmos sobre a ideologia, pois Orlandi (1999, p. 43) afirma que “Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos”. Isso não reside apenas nas palavras em si, mas na forma como a discursividade opera, ou seja, na maneira como a ideologia gera seus efeitos, manifestando-se no discurso.

E sob esta perspectiva, as formações discursivas nos possibilitam entender os sentidos do discurso dentro de numa formação ideológica, dito isso, Pêcheux (2011, p. 308) afirma “[...] aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito”. Lembrando que os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas ou informações a serem transmitidas. São efeitos produzidos em condições determinadas que deixam vestígios, pistas, marcas que o analista de discurso buscará apreender, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção.

Tomando como base o conceito de condições de produção como fundamental para a Análise de Discurso, ressaltamos que as condições de produção não incluem somente o contexto imediato, incluem também o contexto sócio-histórico e ideológico (Orlandi, 2009).

Compreender as condições de produção sobre o discurso da flexibilização como foi acrescentado na reforma da BNCC, no caso, por meio da oferta dos Itinerários Formativos, como veremos mais adiante, nos dá pistas de que a educação está sendo colocada como um instrumento de empregabilidade, com o argumento de desenvolver uma sociedade intelectual e bem sucedida erradicando a desigualdade, legitimando a formação técnica e profissionalizante, como podemos observar a seguir:

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível: 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. (Brasil, 2018, p. 468).

O discurso sobre as mudanças que comparece no documento da BNCC defende um novo modelo de currículo que terá como estrutura a “flexibilização” e a diversidade, as quais estão pautadas nos Itinerários Formativos a diversidade deve estar em consonância com o seu contexto local, bem como, nas particularidades de cada unidade escolar.

Dessa forma, para o documento, serão consideradas as diferentes realidades das instituições, no entanto, percebe-se que alguns sentidos são apagados, a saber, a falta de verbas, falta de professores com formação em determinadas áreas e ainda as desigualdades sociais gritantes existentes no país. Entendemos que as questões mencionadas não são discutidas para serem resolvidas, embora sejam mencionadas no documento, pois o foco das ações passa a ser outro. Assim, os Itinerários corroboraram para a manutenção das desigualdades sociais, ocasionando grandes prejuízos para o ensino/aprendizagem.

Os efeitos produzidos pelo discurso da BNCC na sociedade são reflexos das condições de produção histórico-sociais da educação no Brasil. A desigualdade social do

país influencia a reformulação da BNCC ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades que são necessárias para o mercado de trabalho. Isso leva a um discurso que é mais tecnicista e individualista.

O Ensino Médio, após anos de reformas curriculares sem sucesso, é novamente alvo de uma reforma de cunho neoliberal. A Lei 13.415/2017, que amplia a carga horária e introduz os Itinerários Formativos, é mais um exemplo da tentativa de ajustar o ensino à lógica do mercado de trabalho.

Dito de outro modo, as políticas de currículo são elaboradas em um contexto de globalização, nova revolução tecnológica e governo neoliberal e neoconservador. Dessa maneira, as condições de produção do currículo são historicamente construídas na sociedade brasileira e fundamentam o discurso da BNCC.

Conforme Orlandi (2019), as condições de produção:

Compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental. [...]. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (p.30).

A vista disso, torna-se relevante entender quais condições de produção foram produzidos os documentos que norteiam o “novo” Ensino Médio, sob o discurso o qual resolveria os problemas do ensino, e garantiria uma educação igualitária e democrática. Tal documento (BNCC) em comparação aos que antecederam como, os PCN, os PCN+ e as OCN, apresentam formulações semelhantes, produzindo paráfrases, com o discurso de salvar a educação. Dessa forma, para Orlandi (2009, p.36), “todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos, pois [...] parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. ”

Assim, para a autora, a memória é trabalhada pela noção de interdiscurso: “algo fala antes em outro lugar e independente. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo o dizer” (Orlandi *et. al.*, 2015, p.24).

Sob este viés teórico, entendemos que a nova organização do Ensino Médio concorre para a descontinuada formação de jovens, com o mesmo propósito dos outros documentos oficiais já materializados voltados para a educação brasileira, a qual atende ao interesse do mundo capitalista, pois há preocupação de formar alunos para o mercado

de trabalho, sustentada pelo discurso neoliberal, que homogeneíza a educação e silencia as desigualdades sociais e os problemas educacionais do país.

Assim, nesses documentos regulamentados pelo Estado brasileiro, são as condições de produção que determinam os efeitos e sentidos, e que tem relação com a posição sujeito. Lembrando que a educação básica no Brasil vem sofrendo constantes mudanças em sua estruturação e organização, no tocante ao que se refere no Ensino Médio, mudanças essas que são reproduzidas por muitas reformas ao longo dos anos, as quais demonstram as dificuldades de estabelecer com clareza sua finalidade.

Nas primeiras décadas do século XX, o país passa por um longo processo de urbanização e industrialização e com isso o aumento do número de matrículas na educação básica. Nesse período o percentual da população urbana se multiplica juntamente com a necessidade de formação, como cursos básicos, no caso, o ensino primário que tinha a duração de 4 anos, contando com as modalidades primária, profissional e rural. Já o ensino secundário estava organizado em duas modalidades: fundamental e complementar, o fundamental previsto para 5 anos, o complementar com previsão de 2 anos.

A proposta do curso secundário era para os concluintes do 5º ano do secundário fundamental, com o propósito de articulação com o ensino superior, para o ingresso no ensino superior essa modalidade era tida como obrigatória. Ainda sobre a estruturação do ensino, nesse período, os alunos que cursavam o curso rural estavam habilitados para cursarem o curso básico de agrícola com duração de 2 anos, enquanto os que terminaram o profissional de nível primário poderiam cursar um curso complementar, com 2 anos de duração. O curso secundário era reservado aos concluintes do curso primário.

O Estado, a partir das várias reformas na área educacional, principalmente a dos anos de 1990, tem se materializado, por meio da formalização de várias legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, nº9.394/1996, que define as diretrizes e bases para a educação nacional, o Plano de Educação (PNE), aprovado no ano de 2004 e regulamentado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que sua prioridade é uma educação de qualidade e o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que regulamenta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que representa a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em conjunto com as famílias e a comunidade, para a melhoria da qualidade da educação básica.

No ano de 1996, foram aprovadas as mudanças com a Lei de Diretrizes e Base para a Educação (LDB). Em seguida foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (PCN). A nosso ver, essas reformas ocorreram pela questão da grande demanda de mão de obra, para suprir as necessidades empresariais, com isso houve o investimento para universalizar a educação básica e a formação de trabalhador em uma perspectiva de fomentar a relação empresa e escola. Assim, pressupõe (Branco *et al.*, 2019, p.165) “é possível verificar a continuidade dos princípios da pedagogia do ‘aprender a aprender’, que foram veiculadas primeiramente nos PCNs, e, atualmente, voltam a ser defendidos na BNCC [...]”.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a LDB de 1996 tem como garantia essa modalidade de ensino na educação básica brasileira como sendo a etapa final, portanto, não previa sua obrigatoriedade e gratuidade. Dessa forma, o governo presidencial Fernando Henrique Cardoso, com dois mandatos, 1º mandato (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002), em que efetivou o Plano Real, privatizou várias estatais brasileiras e implantou a política neoliberal.

A partir de 2003 até 2016 o país passou a ser governado por partidos que têm um ideário político diferente do até então, que visava o neoliberalismo. Neste período, o Brasil passou a ser administrado por ideário político que surgiu no movimento sindical e popular, propondo uma política democrática do ponto de vista dos trabalhadores, no plano econômico e no plano social.

As políticas de ensino implementadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil abrangeram um período de mais de uma década, com Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff na presidência. Durante esse período, houve várias iniciativas e reformas no setor de educação, algumas das principais iniciativas relacionadas à educação durante os governos do (PT) no Brasil foram:

a) Programa Bolsa Família: Embora não seja estritamente uma política de ensino, o Programa Bolsa Família foi uma iniciativa do governo que tinha como objetivo direto melhorar a frequência escolar das crianças, condicionando o recebimento do benefício à frequência escolar das crianças.

b) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi uma iniciativa que visava melhorar a qualidade da educação no Brasil. Isso incluiu a expansão do acesso à educação, a formação de professores e a melhoria das condições de infraestrutura das escolas.

c) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): O Pronatec tinha como objetivo expandir a educação técnica e profissionalizante, fornecendo oportunidades de qualificação profissional para os jovens e adultos.

d) Programa Universidade para Todos (ProUni): O ProUni foi criado para oferecer bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda, com o intuito de obter um número maior de estudantes ao ensino superior.

e) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública (ProInfância): Esse programa visava melhorar a infraestrutura das escolas, construindo novas escolas e reformando as existentes.

f) ENEM e SISU: O governo do PT também fortaleceu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma ferramenta de avaliação e seleção para ingresso no ensino superior, além de criar o Sistema de Seleção Unificada (SISU) para a distribuição de vagas em universidades públicas com base nas notas do ENEM.

g) Políticas de Inclusão e Ações Afirmativas: O governo do PT também implementou políticas de inclusão e ações afirmativas para promover a diversidade e reduzir as desigualdades no acesso à educação, incluindo a reserva de vagas para negros e indígenas nas universidades.

h) Plano Nacional de Educação (PNE): O governo do PT elaborou e aprovou o PNE, que estabeleceu metas para o desenvolvimento da educação no país, incluindo a destinação de recursos para a área e a definição de diretrizes para os próximos anos.

No ano de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação, a partir desse momento a elaboração da BNCC passa a fazer parte do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual fomenta o desenvolvimento de políticas educacionais no país.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017 começou a ser implementada em todas escolas do país a partir 2020, pois não é uma proposta recente, sua criação já estava prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação de 2014 também aborda a BNCC, demonstrando o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação abrangente e o desenvolvimento completo dos estudantes (Brasil, 2018). Vale ressaltar que a BNCC se encontra em sua terceira e última versão, sendo que o texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi publicado em 2017 (Brasil, 2017a), e o relacionado ao Ensino Médio, em 2018 (Brasil, 2018).

A atual reforma do ensino médio foi realizada após um golpe parlamentar jurídico, que depôs a então presidente da República Dilma Rousseff, transferindo o cargo para o seu vice presidente da República Michel Temer. Nessa conjuntura, reconfigura-se o poder, pois a burguesia juntamente com o capital internacional assume a hegemonia, contudo, o golpe proporcionou condições políticas para a aprovação das mudanças no ensino médio. Cabe ressaltar que após 22 dias do vice presidente da República de efetivar no cargo, atentou-se em logo editar uma medida provisória com a finalidade de reformar esse nível de ensino.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que o cenário em que ocorre esse evento é permeado por uma intensa disputa de classes, evidenciada pela crise do capitalismo no Brasil. Assim, as condições de produção estão para o modo dominante, o qual é o capitalismo, pois é nesse contexto histórico-social que as ações pedagógicas são descritas para atender às necessidades educacionais.

Seguindo nessas trilhas, os documentos oficiais, que regem o currículo escolar brasileiro, acabam por configurar uma capacitação (e não formação) destinada para o mercado de trabalho, regida pelos interesses dos que detém o poder, pois o conhecimento representa uma ameaça para a sociedade desde que o capitalismo se tornou o modo de produção dominante. Ademais, a proposta ofertada na última versão da BNCC, perde o seu sentido de qualificar a educação conduzindo para uma direção oposta, nesse sentido, a proposta da formação remete à formação de sujeitos assujeitados por um sistema capitalista que tem por ideal formar sujeito que não questiona, que não revolta, apenas cumpre aquilo que lhe imposto (Pêcheux, 2009).

Para tanto, percebe-se que o conhecimento ofertado pelo documento não está pautado na perspectiva democrática, não considera a formação do sujeito crítico e reflexivo, numa sociedade marcada pelas relações de poder, objetivando que o indivíduo continue dominado por tais forças.

Ademais, as relações de poder estão intrinsicamente ligadas às propostas da reformulação da BNCC, de forma a considerar as condições de produção que envolvem todo o processo, bem como os debates, as influências, e as negociações que ocorreram no seu desenrolar. É pelas condições de produção, que compreendemos como as políticas públicas se materializam por meio do discurso presente no documento. Pois as condições de produções históricas e sociais são responsáveis pelos sentidos, já que estes não existem independente (Pêcheux, 2014a).

A respeito da Base Nacional Curricular Comum encontramos:

[...] é um documento de caráter normativo que define conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017, p. 7).

Notamos que a BNCC se apresenta como um conjunto de aprendizagens “essenciais” ao longo da Educação Básica, independentemente da escola, região ou contexto social, com o propósito de garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, com oportunidades iguais. Essas aprendizagens estão organizadas de forma orgânica e progressiva, de modo que os estudantes possam construir conhecimentos e habilidades gradual e consistente, sob o argumento de facilitar a aprendizagem e permitir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades e garantir o direito de uma educação que prepare para os desafios da vida.

Também observamos que o currículo do Ensino Médio contempla duas partes, sendo uma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Formação Geral Básica (1.800h) e a outra parte os Itinerários Formativos (1.200h). Esses Itinerários são compreendidos pela lei como um conjunto de unidades curriculares que possibilitará o protagonismo juvenil no Ensino Médio.

Os arranjos curriculares estão divididos por disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os alunos poderão escolher no Ensino Médio e que permitem que eles se aprofundem em conhecimentos específicos de uma área do conhecimento, podendo escolher entre duas ou mais áreas, incluindo a Formação Técnica e Profissional (FTP). Desse modo, o documento afirma que eles podem escolher compor parte ou toda a sua carga horária com cursos técnicos ou Formação Inicial e Continuada de acordo com a disponibilidade de oferta em cada região.

Assim, questionamos como o discurso é construído, quais relações de poder estão envolvidas e como os significados são produzidos e contestados. Segundo Orlandi (2009, p.33), “Todo o dizer, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos”. Assim, a construção de sentido na linguagem resulta da interação entre esses dois eixos. O significado de qualquer enunciado não é estático ou isolado; ele emerge da intersecção entre a memória (ou a história) e o contexto atual. Em outras palavras, o que dizemos é sempre influenciado tanto pelo que já foi dito (memória) quanto pelas circunstâncias presentes em que estamos dizendo algo (atualidade).

Esse movimento ressoa à adaptação de acordo com o contexto de cada local, com a proposta de flexibilizar, pois os arranjos estão articulados e condicionados à proposta tendenciosa que se naturaliza a partir de escolhas, que é o reflexo dos desejos, sonhos e vontades de cada sujeito na/da sociedade. Dito de outro modo, a escola aponta (dentro do que é possível) o modo e os critérios de escolha dos itinerários, o que impossibilita a flexibilização dadas as precárias condições estruturais de algumas unidades escolares (geralmente as que atendem o público mais carente) e reduzido corpo docente no que diz respeito à formação dos profissionais.

Assim, entendemos que a desigualdade é uma questão crítica que afeta a sociedade em vários níveis. A desigualdade educacional é observada de várias formas, incluindo disparidades no acesso à educação, qualidade do ensino, oportunidades de aprendizado e resultados acadêmicos. São inúmeras causas que contribuem para a desigualdade que se alastra cada vez mais no país.

Dessa forma, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na redução da desigualdade, sendo empregada de forma justa e, em outras palavras, investimentos adequados em educação, programas de assistência financeira, políticas de inclusão e acesso igualitário ajudam a mitigar essa desigualdade.

Os ditos “arranjos curriculares” são muitas vezes apresentados como uma forma de promover maior flexibilidade e adaptabilidade às necessidades locais. Argumenta-se que permitem que as escolas ajustem o currículo de acordo com as características e demandas específicas de seus alunos e contextos, sob o discurso de trabalhar a diversificação e contextualização, autonomia e “protagonismo”, inovação e atualização.

O currículo é um espaço de poder, pois o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder que reproduzem culturalmente as estruturas sociais, dada a ideologia dominante, pois, atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. É por meio das relações sociais do currículo, as diferentes classes aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas.

Althusser também já nos propôs essa reflexão:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os

operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se, portanto, “saberes práticos” (des “savoirs – faire”). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários etc. (1985, p. 21).

Portanto, podemos depreender que as orientações e as diretrizes que compõem o currículo, constituem-se de um dispositivo legal e como ferramenta para a reprodução da ideologia dominante. Sob essa perspectiva, o currículo é compreendido como lugar onde se materializa o discurso que (re)produz a divisão do ensino e dos sujeitos, sustentado por uma formação discursiva e ideológica, que reproduz as condições existentes do capitalismo, gerando a reprodução social dominante, de modo, a legitimar a produção capitalista, visando a formar forças produtivas voltadas às exigências de trabalho, tornando-se natural a divisão social entre classes.

A política educacional vê o jovem, primeiramente, como um indivíduo protagonista, com direitos e deveres, autônomo e empreendedor. Essa visão sugere que o estudante é totalmente responsável em moldar seu próprio futuro como um agente social, o que produz implicitamente um sentido de que o Estado não assume a responsabilidade do insucesso do estudante, considerando os desafios socioeconômicos que historicamente afetam a sociedade.

No viés empresarial, de acordo com o documento, o “desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo, criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência, [...] entre outros” (Brasil, 2018, p.466). Assim, o documento apresenta a ideia de que essas habilidades são cruciais para o desenvolvimento pleno dos jovens, no entanto cria a ilusão de que os estudantes têm o controle absoluto sobre suas atitudes, escolhas e ações, e que essas “escolhas” são definitivas para seu futuro promissor.

Nesse sentido, colocar uma formação para os jovens pautada na disciplina do “Projeto de Vida” e no “Protagonismo”, com a ideia de resolução do problema do desemprego, é uma promessa enganosa que pode não se efetivar. O Projeto de Vida

delineado nos documentos é percebido como um requisito essencial para a cidadania e uma vida digna, servindo como uma ferramenta para garantir o sucesso educacional e profissional. No entanto, esse enfoque não leva em conta as condições materiais e subjetivas que moldam cada jovem. As escolhas não são estritamente individuais e os desafios sociais e econômicos se manifestam de diversas maneiras na vida dos estudantes.

Dessa forma, segundo o documento, o sujeito tem a opção de “escolher” para aprofundar os conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho. Nesse viés, o conjunto de itinerários está articulado com a formação imaginária de que a unidade curricular corrobora para o aprofundamento das áreas do conhecimento e na Formação Técnica e Profissional, de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, esses se tornariam mais participantes e ativos na sociedade.

As discursividades acerca da reforma da educação no Ensino Médio, que circulam em documentos e leis, pregam garantir a oferta ao jovem, as condições de produção necessárias para transformá-los em cidadãos participativos, tornando-os, conseqüentemente, produtivos e autônomos, condição necessária para integrá-los ao sistema capitalista.

A BNCC anuncia que pretende “assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhe definir seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p.463). Apesar de o documento em alguns momentos abordar sobre a necessidade da igualdade e equidade na sociedade, a proposta do Projeto de Vida vai contra esses propósitos, pois estes articulam-se a fatores diversos como ao procedimento meritocrático para alcançar os objetivos traçados. Adiante, analisaremos essa questão em detalhes, trazendo exemplos específicos que ilustram as contradições e desafios inerentes a essa abordagem.

Dito de outro modo, a igualdade é o princípio de que todos os indivíduos são iguais perante a lei, independentemente de sua raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião ou classe social. A equidade, por sua vez, é a ideia de que todos os indivíduos devem ter as mesmas oportunidades de sucesso, independentemente de suas circunstâncias. Por outro lado, o Projeto de Vida é um plano individual que visa alcançar objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos. Este plano geralmente é baseado nos interesses e habilidades do indivíduo, e pode estar relacionado a fatores como a família, a educação e o ambiente social.

Essa abordagem apresenta problemas significativos, pois a disciplina de Projeto de Vida pode reforçar a discriminação contra aqueles que não possuem as mesmas

oportunidades ou recursos que outros. Em outras palavras, estudantes provenientes de famílias de baixa renda enfrentarão obstáculos socioeconômicos que dificultarão a realização de seus objetivos. A ênfase na meritocracia implica que todos têm as mesmas condições para alcançar suas metas, mas ignora as desigualdades estruturais que afetam muitos jovens. Assim, enquanto alguns podem prosperar, outros ficam em desvantagem devido à falta de recursos e apoio, perpetuando a desigualdade e limitando suas chances de sucesso.

A reforma não rompe com a tradição voltada para as elites e setores emergentes da classe média, um Projeto de Vida que visa se tornar um médico pode ser mais fácil de alcançar para um indivíduo que nasceu em uma família de médicos do que para um indivíduo que nasceu em uma família de agricultores. Da mesma forma, um projeto de vida que visa se tornar um atleta profissional pode ser mais fácil de alcançar para um indivíduo que nasceu com um talento natural para o esporte do que para um indivíduo que não tem esse talento.

Em suma, vemos algumas disparidades, que mostram como o projeto de vida e a busca de determinadas carreiras muitas vezes são moldados por fatores socioeconômicos e genéticos, criando desigualdades significativas na sociedade. Portanto, é fundamental que as políticas públicas de educação levem em consideração essas disparidades e busquem proporcionar igualdade de acesso e condições para que todos possam perseguir seus objetivos de vida, independentemente de suas origens ou habilidades inatas.

Na última versão o documento coloca “que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências” (BNCC, 2018, p. 13), assim, é possível pensar que, nessa vertente, espera-se que o estudante ao desenvolver tais competências seja proficiente na produção e lucratividade.

Isso significa que os estudantes não apenas adquirirão habilidades técnicas e teóricas relacionadas ao seu campo de estudo, mas também compreenderão como aplicar essas competências de forma eficaz no contexto real de suas futuras carreiras. Eles serão capazes de não apenas produzir bens ou serviços de alta qualidade, mas também identificar oportunidades de mercado, otimizar processos e maximizar a eficiência, o que, por sua vez, contribuirá para a lucratividade das organizações em que trabalharão. Além disso, a ideia do desenvolvimento dessas competências tem o propósito de promover a inovação, pois os sujeitos serão incentivados a pensar de forma criativa e a buscar soluções inovadoras para os desafios que enfrentarão no mercado de trabalho em constante evolução.

Nessa perspectiva, a formação é um processo de adaptação ao capitalismo, que exige que os indivíduos estejam aptos para ingressar no mercado de trabalho. Por isso, a formação com base nessa abordagem é preparar o sujeito para enfrentar os desafios econômicos e profissionais do século XXI, visando a força de trabalho. O documento em sua última versão aprovada e implantada deixa claro que o grande foco passa a ser desenvolvimento de “competências e habilidades”, nessa abordagem é considerado um conjunto de dez competências gerais para a educação básica, denominada “pedagogia das competências”. Sendo assim, o documento afirma:

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais da Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p.8).

Assim, o documento apresenta a noção de competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas no cotidiano da vida, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

Assim, Dias e Nogueira (2018) asseveram:

[...] os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito ‘autoempreendedor, em tentativa de regular o que pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação [...] (p.32).

Dessa forma, é possível depreender sobre a influência do discurso do/no documento sobre o mercado de trabalho e as relações do trabalho na constituição de um sujeito “autoempreendedor”, de modo que os discursos moldam e são moldados pelas práticas sociais, políticas e ideológicas. Assim, os discursos produzidos pela BNCC, no que se refere ao termo autoempreendedorismo, incentivam o sujeito a tornar-se empreendedor de si mesmo, assumindo a responsabilidade por sua própria carreira e sucesso, reproduzindo a ideia de autonomia e responsabilidade, a qual é difundida nos discursos contemporâneos sobre o trabalho em contexto neoliberal.

Reiteramos, o tema “pedagogia das competências” está relacionado à lógica do mercado, pois na perspectiva de aprendizagem por competências aponta para o

desenvolvimento de habilidades práticas aplicáveis, alinhado às demandas do mercado de trabalho.

Ademais, essas competências têm por objetivos alinhar a formação escola aos requisitos impostos pelo mundo profissional visando preparar o sujeito para se tornar competitivo. Nesse sentido, os discursos sobre trabalho, relações de trabalho e educação estão interligados. Eles refletem a interação entre a língua, o Estado e a Nação, ou seja, como as práticas discursivas que envolvem questões políticas, econômicas e culturais específicas de uma determinada sociedade.

Nesta perspectiva, indagamos como eles afetam a formação dos sujeitos, quais interesses estão em jogo e quais valores estão sendo promovidos. Isso nos permite compreender as relações de poder presentes na constituição desses discursos e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos autoempreendedores.

A esse respeito: “Não é dado ao jovem a *escolha de saber-pensar*, de refletir. Importa apenas que *saiba fazer*, para tornar-se útil ao Estado, à nação” (Jagnow, 2022, p.28). Ou seja, preparar o sujeito para o hábito do trabalho não proporcionando condições para que este não se desenvolva intelectualmente, legitimando a alienação que impõe a ideologia dominante na conjuntura atual.

Para Silva (2018):

Em uma sociedade urbana complexa como a nossa, estabelecem-se fronteiras moveáveis entre as classes, trabalhando divisões entre línguas, entre a sociedade e escola, e também no interior da própria escola através de programas e projetos, ações e atividades como a de educação compensatória, de progressão automática, de ciclos, de classes de 105 aceleração, de alfabetização na idade certa (?), de cursos aligeirados e precários de formação profissional, de ensino à distância como modalidades de inclusão excludente do sujeito (Ibidem, p.105).

Dessa forma, a linguagem é espaço de lutas ideológicas, de disputas, pois diferentes barreiras são (re)produzidas por meio da linguagem, o que contribui para a desigualdade social. As práticas educativas no mundo capitalista são utilizadas como forma de inclusão excludente do sujeito, pois busca interagir o sujeito com a lógica do mercado, corroborando para o contexto da desigualdade social, sendo mais um instrumento para a reprodução da estrutura de poder.

A escola aparece como lugar onde se reproduz e se transforma a ideologia dominante, onde se preparam os futuros trabalhadores para o mundo do trabalho, onde se aprende a falar e a escrever a língua da

classe dominante, onde se naturalizam as desigualdades sociais e se aprende a competir e a se individualizar (Orlandi, 1996, p. 16).

Reiteramos, aqui, que as políticas educacionais são uma forma de reprodução das estruturas de poder, uma vez que os documentos normativos não são neutros, são permeados por ideologias e interesses políticos e econômicos. Nesse sentido, as Diretrizes de Base Nacional (BNCC) é elemento fundamental para a formação das relações sociais e a disputa por hegemonia de diferentes grupos. Percebemos, que as políticas públicas não foram criadas para tirar o sujeito da ignorância, da margem da pobreza e alienação, pois segundo Pfeiffer (2018, p. 32), “sendo apenas um meio e não um fim, a estratificação do modo e do que se ensina ao povo gratuita e compulsoriamente está sempre atrelada àquilo que esse meio tem como função alcançar”.

Ou seja, a educação tida como um instrumento de estratificação, nesse sentido, o conhecimento ensinado está relacionado aos objetivos que se pretende alcançar, no caso, atingir determinadas metas, seja no campo político, social e econômico, assim, a educação está centrada para atingir fins específicos como aumento de produtividade e competitividade. É importante ressaltar, que essa visão torna o processo educacional reducionista, na medida que prioriza os aspectos técnicos do conhecimento, além de promover a desigualdade social e cultural, na medida em que o conhecimento não promove uma formação integral dos indivíduos e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A BNCC (2018) define que todos os alunos devem aprender em cada etapa da educação básica, incluindo o Ensino Médio. Com o discurso da flexibilização do currículo afirma que os alunos terão “autonomia” de escolher as disciplinas e a área de conhecimento que irão estudar, de acordo com o seu projeto de vida, que está atrelado a profissão que almeja.

Para Pêcheux (2019, p.111): “A autonomia do sujeito é, na verdade, uma ilusão, já que o sujeito só é sujeito através das formações discursivas que o atravessam”. No dizer do autor, o sujeito é uma ilusão, pois é constituído pelo discurso que o envolve e não produz sentidos de forma isolada.

Dessa forma, o Estado brasileiro ao direcionar as escolhas do aluno, reduz e determina quem poderá saber pensar, isto é, determinará quem será a elite pensante, e, no caso de o sujeito não obter sucesso, o Estado o responsabilizará por isso, uma vez que proporcionou possibilidade de ele “escolher” sua profissão. No dizer de Althusser (1983):

O Estado não é de modo algum um aparelho neutro, que se limita a registrar e administrar interesses e conflitos sociais; ele é um aparelho ideológico por excelência, que tem por função assegurar a dominação de uma classe sobre as outras através do processo de inculcação e reprodução das ideologias dominantes. (p.95).

Diante do exposto, entendemos que o Estado como aparelho ideológico se utiliza do discurso como ferramenta para produzir e reproduzir as relações de poder existentes na sociedade. O Estado como aparelho ideológico sustenta, pelo discurso, a formação e manutenção das ideologias dominantes, pois o discurso é uma prática social que produz sentidos e constrói representações sobre o mundo.

Sobre os Itinerários Formativos, retomamos algumas recomendações definidas pelo Conselho Nacional de Educação estão dispostas, no Parecer CNE/CP nº 11/2009:

-Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificado aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações com previsão de espaços e tempos para a utilização aberta e criativa.

-Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, efetivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos alunos.

Com o propósito de substituir o modelo do currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo no Art.36, que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum e por Itinerários Formativos, os quais deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes “arranjos curriculares”, de acordo com a importância para o contexto local e a possibilidade do sistema de ensino (Brasil, p. 467).

No que diz respeito a produção de sentido na elaboração dos currículos flexíveis vale ressaltar, de acordo com Orlandi (2009), que os sentidos podem ser outros, a depender da posição do sujeito a partir das formações ideológicas. Pêcheux (1969) também diz que o indivíduo é interpelado pela ideologia, assim, não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia.

Dito de outro modo, as formações discursivas dentro de uma formação ideológica, determinam a posição do sujeito, produzindo seu dizer daquilo que ele acredita para que faça sentido, assim, vale dizer que o sentido e o sujeito do discurso estão intimamente ligados a ideologia.

Sobre esse funcionamento, podemos observar a repetibilidade da flexibilização curricular que comparece no discurso: “[...] componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, efetivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos alunos.” (CNE/CP nº 11/2009).

A partir do supracitado, é possível depreender que esses componentes vão atender a todas as necessidades dos alunos, no entanto, o discurso se apresenta como se não houvesse a disparidade da desigualdade, que com a oferta dos Itinerários flexíveis e variáveis fossem resolver todas as mazelas da educação. Dessa forma, a proposta dos Itinerários assume o mesmo efeito dos outros documentos anteriores, que legitimam as desigualdades silenciando sentidos constitutivos de dizeres.

Assim, de acordo com Orlandi (1995):

Toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já-dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do “anonimato” e da “universalidade”. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história (p.142).

Nesse sentido, o silenciamento configura-se nos registros legais dos documentos, é possível perceber por meio do não dito, traz à tona sentidos de uma política educacional “ideal”, apagando o reconhecimento da falta de condições, seja no aspecto estrutural como material, sob o discurso de construir uma sociedade mais justa.

A respeito do funcionamento discursivo Pfeiffer (2018) expõe:

[...] permite-me afirmar que aquilo que nos configura a partir de uma memória burguesa e republicana do ensino tem em sua base filiações de sentido à Reforma Protestante, que por sua vez, configurou novas possibilidades de funcionamentos discursivos que instalaram na Revolução Burguesa (p.30-31).

Nesse batimento, pautada nos trabalhos de Pêcheux (1997), Pfeiffer (2018) afirma: sempre em uma relação de memória e atualização, de derivas e deslocamento, a educação se move nas relações instituídas em torno de quem, onde se ensina, para quem se ensina, o que se ensina, para que se ensina, como se ensina.

Dito de outro modo, ao estabelecer a flexibilidade de escolha no currículo, trabalha-se com o silenciamento que acarreta o comprometimento e valorização por parte do estado, marcando a seletividade social construída ao longo da história, o estado desobriga –se na medida em que aponta a responsabilidade para os alunos e professores,

exime –se do fracasso nas/das políticas educacionais no país, silenciando uma educação heterogênea em nome da economia neoliberal.

Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; (2) o estudo do silenciamento (que já não é silêncio, mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sobre a rubrica do “implícito” (Orlandi, 2002, p. 11-12).

Os sentidos ancoram-se no “já-dito” que se instala na sociedade tornando-se natural. Na materialidade textual da Política Nacional de Educação, percebe lugares de evidências, de sustentação, de atestação e legitimação de dizeres, pois, a proposta da flexibilização não diz o modo de como será feito para contemplar efetivamente todos os alunos, considerando a pluralidade e a necessidade de cada um, desse modo, a proposta silencia a educação do país, pelo fato de não contemplar em sua materialidade um país heterogêneo.

1.2 Currículos: BNCC e Itinerários

Os Itinerários Formativos estão divididos em quatro categorias, sendo, os de especialização, os quais abrangem as quatro áreas do conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas sociais e aplicadas e itinerário da profissionalização, por fim, o quinto e último que é o Itinerário, visa a profissionalização em escola de ensino médio.

Dessa forma, a BNCC que centra o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, tem sido criticada por educadores, pois, segundo eles, essa abordagem é uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, que já foi considerada ineficaz.

Nesse sentido, Moraes (2001) afirma que, sob a égide das políticas neoliberais, organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL, concordam que a educação básica deve ser o foco das políticas educacionais. Todavia, observa-se que a educação se transformou em uma mercadoria, com a introdução de mecanismos de mercado para o financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. No tocante, a relação entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1985) assevera:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (p. 12).

A educação brasileira, desde a década de 1990, tem buscado a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, com a elaboração dos PCNs e, mais recentemente, com a implantação da BNCC. Essas iniciativas têm como objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho e disseminar o ideário neoliberal. Nesse sentido, a citação em questão aborda a reestruturação da educação sob a perspectiva do neoliberalismo.

De acordo com o autor, essa reestruturação se resume em dois objetivos, cito: a) preparar os estudantes para o mercado de trabalho, ou seja, a educação deve ser voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, necessárias para o desempenho de atividades profissionais e transmitir as ideias do livre mercado e da livre iniciativa e b) para pensar a educação como propagadora de valores e princípios do capitalismo, como a competição, a meritocracia e a individualidade.

Compreendemos esses objetivos como parte de um projeto ideológico mais amplo. O neoliberalismo é uma ideologia que defende a primazia do mercado e da livre iniciativa na economia. Essa ideologia também defende uma visão individualista da sociedade, na qual os indivíduos são responsáveis pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Nas palavras de Orlandi (2014):

Ao invés de colocarmos o poder como nuclear, colocamos a ideologia. E, neste caso, o poder depende da maneira como a ideologia em nós, indivíduos ideologicamente interpelados. Sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo. E os sentidos, como sabemos, não existe em si, mas pela inscrição de palavras, frases e expressões em formações discursivas que são, no discurso reflexo das formações ideológicas (p. 150-151).

A concepção de que sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente destaca a conexão intrínseca entre a identidade no ambiente educacional e a atribuição de significados. Orlandi salienta que os sentidos não emergem isoladamente, mas são

formados pela inscrição de palavras, frases e expressões em formações discursivas. Essas formações discursivas, por sua vez, refletem o discurso e as práticas ideológicas presentes na sociedade, especialmente no contexto educacional.

Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem são permeados por ideologias que moldam a construção de significados. A inserção da linguagem em formações discursivas não se limita à simples comunicação de informações; ela desempenha um papel ativo na construção de sentidos e na formação de identidades no ambiente educacional, bem como nas (re)formulações de diretrizes. Nesse sentido, ao reestruturar a educação de acordo com esses princípios, o neoliberalismo busca moldar os indivíduos para que se adaptem às demandas do mercado e da sociedade capitalista.

Os currículos devem ser modificados para incluir disciplinas e conteúdo que estejam alinhados com as demandas do mercado e com os valores do neoliberalismo. Essa alteração do currículo tem consequências significativas para a educação, pois, por um lado, ela leva a uma redução do foco na formação geral e humanística, por outro lado, contribui para a disseminação de ideias e valores prejudiciais à sociedade, como a desigualdade, a competição exacerbada e o individualismo.

Além disso, “idealiza-se um conjunto de saberes comum, produzindo na ilusão de igualdade, o apagamento das diferenças sociais” (Bressanin, 2018, p. 25). Sob esse viés, é importante estarmos atentos às implicações do apagamento das diferenças sociais na educação. A educação deve ser um espaço de reconhecimento e valorização das diferenças, e não de reprodução das desigualdades.

Ademais, é necessário estar atento à reestruturação da educação sob a perspectiva do neoliberalismo. Essa reestruturação pode ter consequências significativas para a sociedade, e é preciso avaliar seus impactos de forma crítica.

Reiteramos que a BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela foi publicada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio. A Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, determina que as unidades escolares devem adequar seus currículos até o ano de 2020. Além disso, o artigo 16 da resolução estabelece que as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala, referentes à Educação Básica, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de um ano a partir da publicação da resolução, e assim aconteceu com a política educacional vigente.

Na busca por uma educação mais abrangente e alinhada às demandas contemporâneas, a BNCC emerge como um guia fundamental para o desenvolvimento curricular no contexto brasileiro. Dentro dessa estrutura, os Itinerários Formativos despontam como uma proposta inovadora e flexível, capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e adaptada às necessidades e interesses dos estudantes. Em outras palavras: “[...]os Itinerários Formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (Brasil, 2018, p.471).

A ideia de “opções de escolha aos estudantes” revela uma ideologia de liberdade e democratização do ensino, sugerindo que os Itinerários Formativos têm o potencial de ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades. No entanto, é importante considerar que essa narrativa de escolha e liberdade oculta questões de acesso, recursos e orientação, que limitam a efetiva participação dos estudantes na definição de seus Itinerários Formativos.

O discurso não é construído isoladamente, mas em interação com outros discursos presentes na sociedade, como discursos políticos, educacionais e sociais, ou seja, a compreensão e interpretação dos Itinerários Formativos estão influenciadas por uma série de fatores contextuais e discursivos, que moldam as práticas e políticas educacionais.

Em suma, conforme estabelecidos por lei, esses itinerários são estratégicos para flexibilizar a organização curricular do Ensino Médio. A expressão “devem ser reconhecidos como estratégicos” nos sugere uma visão normativa, indicando que há uma expectativa ou obrigação institucional para valorizar essa organização.

A referência à flexibilização curricular destaca a intenção de oferecer opções de escolha aos estudantes, mas não considera, as condições reais de implementação e as limitações práticas. Dessa forma, é relevante examinar como essa flexibilidade se alinha aos objetivos educacionais mais amplos e se contribui para uma formação integral dos estudantes.

A utilização do termo “possibilitando opções de escolha” ressalta a ideia de autonomia do estudante na seleção de caminhos educacionais. Questionamos se essa autonomia é verdadeiramente viável para todos, levando em consideração as desigualdades socioeconômicas, regionais e culturais existentes. Assim, percebemos, as ideologias subjacentes, as relações de poder envolvidas e as implicações práticas da proposta educacional apresentada.

Dessa forma, a BNCC apresenta tais Itinerários “personalizados”, ou seja, cada instituição escolar poderá oferecer dentre o rol de disciplinas possíveis, aquelas que mais contribuiriam para a formação da sua clientela, permitindo aos estudantes escolherem disciplinas que estejam alinhadas com seus Projetos de Vida.

Nessa perspectiva, os Itinerários dão a entender que estão determinados a preparar o jovem para atuarem em determinadas áreas profissionais, as quais estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências de áreas afins. “A flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo país, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representa o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino” (Brasil, 2018, p. 471).

A parte flexível da BNCC corresponde a 40%, são os chamados os Itinerários Formativos, essa parte tem a obrigatoriedade de ser flexível para que os estudantes façam escolhas, desenvolvam o protagonismo com base em seus Projetos de Vida. “Estratégicos para a flexibilização da organização curricular do EM, pois possibilitam opções de escolha aos/às estudantes” (Brasil, 2018, p.477).

Apesar de apresentar sua importância, as definições de projeto de vida presentes nos documentos educacionais são ainda vagas e polissêmicas, pois observamos nos próprios documentos, que o definem como eixo central do Ensino Médio, tema transversal da Formação Geral Básica e unidade curricular específica e obrigatória dos Itinerários Formativos.

Assim, a viabilidade de escolha dos estudantes é uma questão importante a ser discutida. É preciso acompanhar como as redes de ensino se organizarão para oferecer os diferentes Itinerários Formativos, pois a legislação prevê que esses Itinerários estão organizados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, art. 4º).

O Ensino Médio, com sua nova formatação, defende a certificação por competências, a flexibilização, a adaptação e a busca pelo potencial de empregabilidade. Essa defesa se baseia em discursos econômicos que apontam a necessidade de preparar a força de trabalho para as exigências do modo de produção flexível.

Dessa forma, o Novo Ensino Médio impõe às classes sociais que dependem da educação pública a conformação a essas exigências. Nesse sentido, para que a reprodução do capital se mantenha, é preciso que a força de trabalho esteja adequada ao modelo de produção flexível. Na dinâmica da acumulação flexível, a educação assume uma função

vital. A atual reformulação do ensino médio deixa explícita a necessidade de garantir capital humano através do ensino formal.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), sob o controle da classe dominante, reproduzem a ideologia dominante, conforme definido por Althusser (1985):

As lutas de classes nos AIEs são apenas um aspecto de uma luta de classes que vai além deles. A ideologia que uma classe detentora do poder- transforma na ideologia dominante, em seus AIEs, de fato de “realiza” nesses AIEs, porém vai muito além deles, pois vem de outro lugar (p.139).

Neste viés, a educação está intrinsecamente ligada à luta de classes e é um campo de batalha onde essa luta se manifesta. A ideologia dominante nos AIEs é produzida pela classe dominante, e a educação é um instrumento de reprodução da ideologia. Assim, classe dominante faz da educação um instrumento para transmitir seus valores e interesses, é importante ressaltar que as lutas de classes nos AIEs não são uma imposição da classe dominante de forma absoluta.

A ideologia dominante é um produto da luta de classes, e um instrumento usado para perpetuar sua dominação, pois não é um fenômeno linear, mas é um fenômeno dinâmico e complexo que ocorre em diferentes níveis da sociedade

Os Itinerários Formativos são estratégias discursivas das políticas públicas para promover uma mudança na estrutura curricular do Ensino Médio, com o objetivo de se adequar às demandas do mercado de trabalho e às políticas educacionais neoliberais, pois é possível identificar um efeito de sentido de flexibilidade e personalização da educação.

São apresentados como proposta que permite aos estudantes escolherem trajetórias formativas de acordo com seus interesses e aptidões. No entanto, essa perspectiva evidencia como a flexibilidade curricular reforça uma lógica neoliberal de responsabilização individual do estudante, que é incentivado a se adaptar às demandas do mercado de trabalho em vez de questionar as estruturas sociais e econômicas que moldam tais demandas.

Nesse sentido, os Itinerários Formativos são apresentados como uma oportunidade para os estudantes se prepararem para o mundo do trabalho, adquirindo habilidades e competências que são valorizadas pelo trabalho.

Os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito ‘autoempreendedor’ em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por

meio de uma abordagem por ‘competências’, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade e, por sua vez seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional (Nogueira; Dias, 2018, p.32).

Depreende-se que os discursos são instrumentos de construção da subjetividade, pois os discursos sobre o mercado de trabalho e relação de trabalho moldam o sujeito “autoempreendedor”. Os discursos regulam o que é permitido e esperado na escola, com o propósito de implementar as políticas educacionais no currículo escolar.

Dessa forma, as competências estão ligadas à ideologia do neoliberalismo, o que valoriza a capacitação individual e a produtividade. Nos debates sobre a educação e ensino, especialmente nas reformas políticas, que evidenciam como a língua e a ideologia têm um papel ativo na configuração da realidade social, pois há uma relação intrincada entre língua, poder e ideologia, por meio desse emaranhado que revela as maneiras pelas quais a língua é utilizada para construir, transmitir e manter a ideologia dominante. Parafraseando Orlandi (2009, p.43): “O discurso é onde ideologias são postas em ação, onde elas são produtivas, onde elas têm efeito. ”

Nessa perspectiva, a linguagem é utilizada para naturalizar e legitimar as relações de poder existentes na sociedade e, pensando, pois, na articulação do currículo aos Itinerários Formativos, entendemos que tal prática se configura em uma forma de perpetuar a ideologia neoliberal, ou seja, que a educação deve estar a serviço do mercado, reproduzindo a lógica de formação de trabalhadores adaptáveis às necessidades do capitalismo, e é possível identificar um efeito de sentido de fragmentação do conhecimento. “Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (Orlandi, 2009, p.43).

Nas palavras da autora, os sentidos das palavras, discursos e textos não são neutros, objetivos ou universais, eles são moldados e influenciados pela ideologia, pela posição social, pelas relações de poder e pelas estruturas de significado presentes na sociedade, pois o significado está intrinsecamente ligado às crenças, valores e contextos sociais.

A ideologia desempenha um papel fundamental na construção dos sentidos das palavras e discursos, pois influencia a maneira como o sujeito interpreta e atribui significados às coisas. Nesse viés, os sentidos não são inerentes às palavras, mas sim

construídos por meio das lentes ideológicas que moldam como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor.

Dessa forma, é possível refletir sobre como os Itinerários Formativos, que estão sujeitos às influências ideológicas e políticas, contribuem para a reprodução de uma determinada visão de educação e sociedade, produzindo no sujeito modos de assujeitamento no discurso da flexibilização na/da BNCC, na dimensão da parte flexível do documento. O que está disposto na página do Ministério da Educação¹ é que

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem

A reforma do ensino médio propõe uma mudança na estrutura do sistema do ensino médio, é um instrumento que objetiva uma educação com melhorias. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o modelo oferece opções de escolhas a cada área de conhecimento para aprofundar seus estudos em consonância com o seu Projeto de Vida. A estrutura possui uma parte que é comum e uma outra obrigatória a todas as escolas e uma outra parte flexível.

Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos, considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu Projeto de Vida.

Nesta perspectiva, do ponto de vista do assujeitamento, amparamo-nos na reflexão de Orlandi (2016, p.47), para quem o sujeito está ligado aos modos de assujeitamento. Nos termos da autora: “O efeito sujeito (...), aparece então como resultado do processo de assujeitamento, e, em particular, do assujeitamento discursivo”.

¹<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

Nesse viés, o “efeito sujeito” é moldado pelo processo de “assujeitamento”, com destaque para o “assujeitamento discursivo”. É por meio do contexto, dos Itinerários Formativos que são representadas as trajetórias, pelas quais os indivíduos adquirem conhecimento e desenvolvem suas identidades, assim, os itinerários são uma forma de contextualizar o conhecimento, pois, ao fazer escolhas de um itinerário, o indivíduo está optando por um conjunto de disciplinas, projetos e oficinas que estão relacionados a um determinado tema ou área de conhecimento.

Neste contexto, a identificação dos sujeitos como livres, autônomos e sujeitos da sua história é um elemento de massificação da classe detentora do capital econômico, intelectual e cultural. Essa massificação ocorre porque a classe dominante prega a liberdade como um valor universal, mas, na prática, utiliza-a para controlar os sujeitos e manter seus privilégios.

A ideologia burguesa, ao atribuir ao indivíduo o status de sujeito da história, sob a perspectiva de que o homem é livre, o responsabiliza pelo seu sucesso ou fracasso. Isso significa que essa filosofia nega a existência da luta de classes antagônicas na sociedade capitalista.

No entanto, esses Itinerários não ocorrem em um vácuo; eles são instituídos pelas políticas educacionais e pela ideologia dominante no contexto educacional, pois essas, estabelecem diretrizes, currículos e abordagens pedagógicas que moldam os conteúdos e métodos de ensino que determinam a visão de mundo e valores que desejam ser transmitidos aos sujeitos.

Sob essa perspectiva, entendemos que os Itinerários Formativos são moldados por políticas, direcionando o “assujeitamento discursivo” ao transmitir determinados discursos e ideias. Os discursos presentes nas práticas educacionais refletem a ideologia vigente, transmitindo padrões culturais, normas sociais e visões específicas sobre questões como gênero, raça, classe social, entre outros. Isso determina a forma como os indivíduos se veem e se identificam, contribuindo para o “efeito sujeito”.

Além disso, o trabalho por meio dos Itinerários Formativos é mediado por professores, materiais didáticos, currículos e interações sociais no espaço escolar. O discurso pedagógico que permeia essas interações é importante para o “assujeitamento discursivo”. Através do discurso pedagógico, os valores e ideias enraizados nas práticas políticas e educacionais são transmitidos, moldando a compreensão do mundo pelos sujeitos.

Os Itinerários Formativos podem também ser espaços de luta ideológica, pois o sujeito tem a capacidade de contestar a esses discursos “para tentar fazer algum sentido” (Orlandi, 2005, p. 10); “ele resiste ao não-sentido e busca a simbolização” (Orlandi, 2005, p. 14); ressignificando o já-dito, por meio de discussões críticas, análise reflexiva e busca independente por conhecimento, podem questionar e reinterpretar os discursos dominantes.

Embora a flexibilidade curricular seja apresentada como uma possibilidade de adaptação às necessidades e interesses dos estudantes, é importante considerar que essa personalização reforça a lógica neoliberal de responsabilização individual, em que os indivíduos são responsabilizados por suas escolhas e trajetórias formativas, independentemente das condições socioeconômicas e culturais em que se encontram.

Dessa maneira, pelos gestos de interpretação é possível compreender que a flexibilização contribui para a naturalização das desigualdades sociais, uma vez que nem todos os sujeitos possuem as mesmas oportunidades de fazer escolhas informadas e adequadas aos seus “Itinerários Formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes [...]” (Brasil, 2018, p.477). Outrossim, as opções de escolha ao estudante é uma forma de controle e reprodução das desigualdades, pois essas opções e flexibilizações voltadas para o mercado de trabalho, contribuem para a reprodução da estratificação social, dessa forma, os estudantes de classes sociais mais altas terão mais condições de escolher Itinerários, que os preparem para o ingresso no ensino superior, bem como no mercado de trabalho de maior prestígio social.

Dessa forma, podemos observar, que há uma legitimação do discurso sobre a liberdade de escolha, efeito da ideologia capitalista, ao afirmar que há possibilidades de opções de escolha, e que essa escolha propicia a autonomia dos estudantes. “Porque o que não está dito é que se somos uma sociedade do conhecimento e da informação, estas são as formas de atender uma sociedade do trabalho (e do mercado) (Orlandi, 2014, p.148). Assim, entendemos que a ideologia capitalista está centrada no sucesso individual, que depende da capacidade de cada um em se adaptar às exigências do mercado.

Como efeito de sentido de uniformização dos sujeitos que se faz pelo jurídico, ou seja, a proposta tem que ser capaz de dar aos jovens, o que em um processo parafrástico, pode ser compreendido como “todos os jovens brasileiros”, as mesmas condições de aprendizagem, produzindo um efeito de apagamento das desigualdades que são de ordem histórico-cultural e afeta o modo como cada sujeito se inscreve e significa no processo de

escolarização. (Pêcheux, 2002; Orlandi, 2015 *apud* Bressanin, Guedes e Soares, 2019, p.39).

As autoras asseveram que o efeito de sentido de uniformização dos sujeitos se faz pelo jurídico, ou seja, a proposta tem que ser capaz de dar “aos jovens”, o que em um processo parafrástico, pode ser compreendido como “todos os jovens brasileiros”, as mesmas condições de aprendizagem, produzindo um efeito de apagamento das desigualdades que são de ordem histórico-cultural e afeta o modo como cada sujeito se inscreve e significa no processo de escolarização.

Ainda de acordo com Di Renzo (2002, p.101 *apud* Bressanin, Guedes e Soares, 2019, p.40), “diríamos que a questão do ensino (...) afeta mutuamente sujeito e Estado, visando, cada vez mais, a produção de políticas capazes de construir /atingir um modelo determinado de sociedade”.

CAPÍTULO II

2. FLEXIBILIZAÇÃO NO/DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO

Neste capítulo, investigamos a construção dos discursos e os efeitos de sentido produzidos a partir da discursividade da flexibilização do ensino do Novo Currículo, do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT). Para compreender a reformulação e flexibilização do Ensino Médio, questionamos os sentidos que se depreendem da materialidade simbólica do documento que constitui essa política pública educacional. Ou seja, analisamos as formas como o documento é construído e como ele representa os valores e interesses envolvidos na política.

Retomamos o que diz Orlandi (1996) sobre a importância de se considerar as condições de produção do discurso, e nesse caso, atentamo-nos para cada dizer descrito nos documentos norteadores que regulamentam as políticas educacionais do país, como a BNCC e o DRC/MT.

Reafirmamos que o discurso é produzido a partir de condições específicas, que incluem os sujeitos, as situações e a memória. Os sujeitos são afetados pela exterioridade, que molda suas percepções e seus sentidos. Assim, o discurso no/do documento DRC/MT indica que os sujeitos que produziram o documento possuem formação imaginária específica sobre seus papéis na sociedade. Essa formação imaginária afeta o modo como eles se posicionam no discurso, criando projeções sobre qual seria o seu papel na elaboração do documento.

A memória discursiva também é um fator importante a ser considerado, ela se dá entre o interdiscurso, aquilo que foi dito antes em outro lugar, e o intradiscurso, a formulação de novos dizeres. Portanto, a memória, ao trazer o dizer, é ressignificada pelas formações imaginárias e posições dos sujeitos envolvidos na produção do documento.

Dessa forma, o contexto imediato relacionado ao momento da interlocução e o contexto mais amplo (ideologia), são elementos que influenciam nos discursos produzidos. Aliado a isso, Orlandi (2009) ainda destaca:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto mais imediato.

E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (p.30).

Em termos de condições de produção, o contexto histórico deve ser considerado como um dos elementos que influenciam a forma e o conteúdo do discurso. Dessa forma, passam a contar desde determinações no contexto mais imediato (ligados ao momento da interlocução) como as do contexto mais amplo (como a ideologia).

Dito de outro modo, a linguagem, o discurso e o sentido estão ligados intrinsecamente às questões culturais, sociais e políticas que moldam o ambiente em que ocorrem, ou seja, a ideia de que as palavras e as formas de expressão não existem isoladamente, mas são construídas dentro de um cenário mais amplo de valores, crenças e estruturas sociais que incluem os sujeitos, as relações de poder presentes na interação, os objetivos do discurso e as circunstâncias específicas, esses fatores afetam a produção do discurso.

Assim, segundo Orlandi (2016):

Quando dizemos que a linguagem é uma prática significativa e pensamos a relação da linguagem com a Sociedade e o Estado queremos dizer que a prática, que é a linguagem, se relaciona com as práticas sociais em geral. Para fazer sentido, a língua, sujeita a falhas (divisão), se inscreve na história, produzindo a discursividade. A discursividade, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas, posições, e os sentidos, constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas. (...), e refletem, no discurso, as formações ideológicas (p.152-153).

A língua, conforme mencionada na citação, é inerentemente imperfeita e sujeita a falhas, mas é através dela que os indivíduos se inserem na história e produzem discursividade. Isso implica que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um meio de construção de significados e de posicionamento dos sujeitos na sociedade.

No contexto do ensino da língua, é importante compreender como os sujeitos se inscrevem em diferentes formações discursivas e como as formações ideológicas determinam o que eles podem e devem dizer em situações específicas.

Vale ressaltar que Orlandi (2009) reafirma que o sentido é uma relação entre o sujeito, a língua e a história. Essa relação é determinada pelo sujeito, que é afetado pela língua e pela história. O gesto de interpretação é o que realiza essa relação, pois é através dele que o sujeito atribui sentido ao discurso.

Outrossim, Orlandi (2009, p.47) reitera os fundamentos discursivos: “[...] não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia.” A ideologia desempenha um papel crucial na maneira como os discursos são construídos e interpretados, sutilmente, as escolhas linguísticas e a maneira como os significados são atribuídos às palavras.

Dito de outro modo, a ideologia é um fator determinante na construção dos discursos, ao fornecer quadros interpretativos, normas de pensamentos e forma de legitimação, tendo em vista que a ideologia é fundamental para compreender as dinâmicas discursivas, as relações de poder na produção e recepção dos discursos. Portanto, é uma ferramenta que molda a sociedade e as relações sociais, dito de outro modo, [...] “a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo.” (Orlandi, 2009, p.47).

Assim, ideologia não é apenas algo que afeta a linguagem, mas é moldada e transformada pela forma como nos expressamos e interpretamos o mundo. Essa interação contínua entre ideologia, linguagem e realidade é considerada como uma função importante. Nesse contexto, a linguagem é uma ferramenta essencial para a expressão e transmissão de ideias, e a ideologia não é considerada apenas como uma forma de ocultar a realidade, mas sim como uma função intrínseca dessa relação. Isso implica que as ideias e as representações linguísticas não são apenas sobre o mundo, mas também são moldadas pelas condições materiais existentes na sociedade.

2.1 O Contexto da Educação do Ensino Médio de Mato Grosso

Durante a época colonial e o período imperial, a educação estava centrada nas instituições religiosas, principalmente as que estavam a cargo dos jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, houve um vazio educacional, e somente no século XIX o sistema educacional começou a se reorganizar, com a criação de escolas públicas.

No início do século XX, a educação passou a ser mais valorizada, e medidas foram tomadas para promover a expansão do ensino. A década de 1920 marcou o início da universalização do ensino primário, embora ainda houvesse desafios significativos devido a fatores como a falta de infraestrutura e a vastidão geográfica do Mato Grosso.

De 1950 a 1970, o ensino médio começou a ganhar mais atenção e relevância. A industrialização e o crescimento das cidades contribuíram para a necessidade de mão de

obra mais qualificada, impulsionando a expansão do ensino médio. A década de 1960, especialmente durante o regime militar, testemunhou esforços de reestruturação do sistema educacional em todo o país, incluindo o Mato Grosso.

A redemocratização do Brasil na década de 1980 trouxe uma nova ênfase na participação social e na reforma do sistema educacional. Nesse período, ocorreram mudanças significativas nas diretrizes curriculares e nas abordagens pedagógicas do ensino médio.

Em 1995, o Estado de Mato Grosso, por meio da portaria 1266/95, determinou o encerramento dos cursos profissionalizantes, mas as discussões em torno da educação profissional são retomadas a partir de 2004, com a aprovação do decreto presidencial nº5.154/2004.

Assim, em 2004, o Estado de Mato Grosso pela intermediação da Secretaria de Educação –SEDUC, realizou na cidade de Cuiabá, Capital do Estado, debates acerca da educação, com objetivo de propor a educação do Estado de Mato Grosso, em consonância com a Diretriz Nacional, para implantar o Ensino Médio Integrado.

Posteriormente, a Lei 11.741/2008 trouxe alterações à LDBEN, propondo para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) uma abordagem politécnica. Essa abordagem busca articular ciência, trabalho e cultura, direcionando os estudantes para o desenvolvimento da capacidade intelectual e para a maestria tecnológica na integração entre teoria e prática. Essa articulação entre os eventos de 2004 e as mudanças legislativas, em 2008, demonstra um esforço do estado em alinhar sua educação às diretrizes nacionais e promover uma abordagem integrada e politécnica no Ensino Médio.

Embora o documento declare a intenção de modernizar o Ensino Médio e valorizar o protagonismo dos estudantes, essa narrativa esconde uma realidade onde as condições das escolas são profundamente desiguais. A expectativa de que as instituições adaptem seus Projetos Políticos Pedagógicos para atender a essas novas exigências parece ignorar as limitações estruturais que muitas escolas enfrentam, especialmente em áreas mais carentes. Assim, o Estado se exime de sua responsabilidade em garantir condições adequadas de ensino, perpetuando um modelo que, na prática, reforça as desigualdades existentes e compromete verdadeiramente a capacitação profissional dos jovens.

Mesmo diante de diversos desafios encontrados, não medimos esforços, como mantenedora, em proporcionar a esses estudantes uma educação integral pautada em competências, habilidades, atitudes e valores. Por conta disso, as unidades escolares, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, têm preparado os jovens estudantes para o mundo do

trabalho, de forma que desenvolvam seus conhecimentos sobre ciência, tecnologia e cultura, trazendo o trabalho como um princípio educativo (Mato Grosso, 2021).

O documento que norteia a educação do Estado de Mato Grosso afirma que se baseia na BNCC, enfatizando o trabalho como um princípio educativo; por isso, valoriza e garante uma educação integral alinhada com competências e habilidades. Assim, embora o preparo para o mundo do trabalho seja apresentado como um princípio educativo, trata-se de um mecanismo que articula e dinamiza o sistema capitalista. Nesse contexto, o mundo dos negócios demanda indivíduos cada vez mais capacitados para resolver problemas complexos do dia a dia empresarial, enquanto, na BNCC, o indivíduo, imbuído de cidadania, é incumbido de enfrentar desafios complexos da vida cotidiana. De acordo com (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p.2), “uma política educacional de Estado que estabelece lugares e sentidos para o ensino, em uma FI neoliberal na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação para o trabalho”.

O argumento é que as escolhas devem ser guiadas pelo seu Projeto de Vida (PV). No entanto, é importante considerar que a realidade dos estudantes também pode influenciar suas escolhas. Por exemplo, aqueles de baixa renda, que precisam se inserir precocemente no mercado de trabalho, estão propícios a escolher o Itinerário Formativo que se concentram na formação técnica. O que leva a um Novo Ensino Médio que não é tão novo assim, pois seus resultados podem se aproximar muito da velha educação tecnicista, em que a formação técnica se sobrepõe à formação humanista.

O PV é um componente curricular obrigatório do Novo Ensino Médio, que tem como função nortear a formação integral dos estudantes. Ele atravessa todo o Ensino Médio, tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos. Apesar de sua importância, as definições do PV nos documentos oficiais ainda são vagas e polissêmicas, pois, definem o PV como um processo de autoconhecimento, reflexão e planejamento de ações para a construção de um projeto de vida pessoal, profissional e social.

O DRC/MT é estruturado de forma semelhante à BNCC. Ele acrescenta as habilidades regionais que devem ser desenvolvidas nas escolas de educação básica do estado, além de mencionar algumas possibilidades metodológicas, considerações sobre a avaliação e o ensino baseado na construção de processos educativos que visam à formação integral do estudante.

O referido documento na etapa Ensino Médio descreve a abordagem da Arquitetura e Flexibilização do Currículo no contexto do Ensino Médio. Ele destaca que

o currículo inclui um bloco da BNCC e outro dos Itinerários Formativos, permitindo a flexibilidade na definição dos currículos, pois esses têm quatro objetivos principais: aprofundar e ampliar aprendizagens, consolidar a formação integral, promover valores universais e desenvolver habilidades.

2.2 Sujeitos, Individualização e Flexibilização na Implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

A reconfiguração do Ensino Médio nas escolas mato-grossenses enfrenta desafios importantes que não estão explicitados nos documentos oficiais. Esses desafios confrontam a gestão das escolas, que precisa lidar com questões como: alterações na estrutura curricular e aumento de carga horária tais mudanças impactam em uma série de aspectos para os quais as escolas ainda não estão preparadas, como a contratação e formação de professores, a evasão de estudantes que precisam trabalhar, a organização estrutural das salas de aula, laboratórios, dependências da escola para atender a demanda e a necessidade de ampliação da assistência ao estudante.

Sendo assim, os Itinerários estão organizados em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo. Cada eixo enfoca o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas a essas áreas.

Além disso, o texto menciona a importância de um Módulo de Transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para ajudar os estudantes a compreenderem a proposta pedagógica das trilhas de aprofundamento. Esse módulo utiliza Temas Contemporâneos Transversais, habilidades prévias do Ensino Fundamental e habilidades específicas associadas aos Eixos Estruturantes das Trilhas de Aprofundamento.

Em resumo, o texto destaca a flexibilidade no currículo do Ensino Médio, os objetivos dos Itinerários Formativos e os eixos estruturantes utilizados para organizar o currículo, bem como a importância de um Módulo de Transição para auxiliar os estudantes na transição entre as etapas de ensino.

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 formativos, 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 (Brasil, 2018, p. 470).

A nova estrutura do Ensino Médio ratifica a organização por áreas do conhecimento, mas também prevê a oferta de variados Itinerários Formativos, ou seja, os estudantes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em uma ou mais áreas do conhecimento, ou se preparar para o mercado de trabalho, de acordo com suas preferências e interesses. Essa flexibilidade permite que os estudantes escolham as disciplinas que desejam cursar, o que estimula o protagonismo juvenil e fortalece o desenvolvimento dos Projetos de Vida.

Esse discurso está ancorado em uma ideologia de individualismo e meritocracia. A ideia de que os estudantes têm interesses e projetos de vida distintos é uma forma de naturalizar as desigualdades sociais. Orlandi (2016, p. 217) pondera que “devemos considerar, no Estado capitalista o trabalho como parte do modo de individu(aliz)ação do sujeito”. Nessa direção, é possível afirmar que a liberdade de escolha é um agente transformador da individuação, que cria possibilidades a partir de escolhas passadas, no entanto o documento anuncia essa liberdade para todos façam escolhas de forma igualitária apagando as desigualdades socioeconômico e cultural. Isso porque, na prática, os estudantes de diferentes classes sociais têm acesso a diferentes oportunidades e recursos, e isso afeta seus interesses e suas projeções.

Nesse sentido, o DRC/MT prevê a organização dos Itinerários Formativos por áreas do conhecimento, mas a centralização na formação tecnicista, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho, demonstra que a base está alinhada à ideologia neoliberal, que defende a primazia do capital sobre a sociedade.

O protagonismo é definido como competência socioemocional a ser desenvolvida nos estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de “promover a autonomia e a tomada de decisão”, contribuindo para a construção do Projeto de Vida. O termo protagonismo aparece pela primeira vez na BNCC, na lista das dez competências gerais da educação básica, o que demonstra sua importância na política educacional brasileira.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, *resolver problemas e exercer protagonismo* e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 09).

Podemos observar que o discurso sobre o protagonismo se põe em evidência por quatorze vezes no documento. Nas competências específicas, aparece com o objetivo de argumentar sobre a importância de desenvolver essa habilidade e contribuir para que os jovens desenvolvam as seguintes dimensões: construção do projeto de vida, autonomia pessoal, escolhas pessoais, Itinerários Formativos, autoria na vida pessoal e coletiva, resolução de problemas.

Desse modo, as políticas que destacam o protagonismo juvenil apenas reiteram um discurso já existente o “já dito”, para Orlandi (2009), a memória do dizer é um elemento essencial para compreender o discurso, pois é a partir dela que os sujeitos se apropriam de sentidos e produzem novas significações. Portanto, é um elemento essencial para compreender o discurso, é a partir dela, a memória, que os sujeitos se apropriam de sentidos e produzem novas significações.

A educação deve ser flexível para permitir que os estudantes escolham seus percursos de acordo com seus interesses e objetivos. Essa flexibilidade é uma proposta para a articulação entre educação e trabalho, pois permite que os estudantes desenvolvam competências e habilidades relevantes para o trabalho. Essas competências e habilidades são considerados serem agentes responsáveis para o desenvolvimento de um sujeito autônomo, o qual é responsável pelas suas escolhas.

Nesse sentido, o mercado de trabalho articulado às relações de trabalho “afetam a constituição desse sujeito “auto empreendedor”, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola [...]” (Nogueira; Dias, 2018, p. 32).

Nesse aspecto, podemos compreender que os discursos sobre o mercado de trabalho influenciam a formação do sujeito empreendedor, determinando sua formação ao longo da vida acadêmica. Isso ocorre por meio das competências, que carregam traços ideológicos neoliberais e produzem deslocamentos nos discursos educacionais. A produção de sentidos em um discurso envolve a repetição e a diferenciação de significados. Mesmo que o protagonismo produza novos sentidos, sua forma linguística é baseada no que já foi dito, conforme destaca Orlandi (2014, p. 36), que paráfrase e

polissemia “são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal forma que todo discurso se faz na tensão: entre o mesmo e o diferente”.

De acordo com a autora, a paráfrase é a repetição de um discurso, enquanto a polissemia é a produção de novos sentidos a partir de um mesmo discurso.

Essas duas forças estão presentes em todo discurso, inclusive no discurso sobre o protagonismo juvenil. Por um lado, o discurso sobre o protagonismo juvenil repete discursos anteriores, como a ideia de que os jovens devem ser preparados para o mercado de trabalho. Por outro lado, o discurso sobre o protagonismo juvenil também produz outros sentidos, como a ideia de que os jovens devem ser agentes de transformação social.

O que acentuamos é que a língua é sempre incompleta, parafraseando Orlandi, (2009), pois nem os sujeitos, nem os discursos são fixos. Eles estão sempre se transformando, sempre se reinventando. Essa incompletude é o que torna a linguagem tão rica e complexa, pois permite a produção de múltiplos sentidos.

A linguagem gera uma multiplicidade de sentidos gerados, indicando a sua capacidade de produzir significados polissêmicos e plurais. Esse enfoque ressoa com as diferentes vozes e posições discursivas presentes no documento, que permite compreender as dinâmicas de poder e as formas de resistência que permeiam as práticas linguísticas e discursivas.

Nesse viés, o discurso não é neutro. Ele reflete e reproduz relações de poder presentes na sociedade. O discurso sobre o protagonismo juvenil repete ideias previamente estabelecidas, como a necessidade dos jovens se prepararem para o mercado de trabalho.

A Lei da Reforma do Ensino Médio traz como possibilidade o desenvolvimento de ações inovadoras para o campo educacional e profissional, onde os estudantes poderão exercitar todo o seu potencial criativo, promovendo ações protagonistas e de alto impacto educacional (Mato Grosso, 2021, p. 09).

Observamos que esta Lei afirma ter como propósito a flexibilização os currículos, buscando aprimorar o potencial criativo dos estudantes, defendendo, através de ações proativas, a intenção é impulsionar tanto o desenvolvimento educacional quanto o profissional.

Notamos, então, que o discurso do Estado de Mato Grosso alinha-se com o da Política para o Ensino Médio, apoiando a criação de programas educacionais que incentivam o protagonismo juvenil junto ao conhecimento técnico. Defende que esta

iniciativa visa preparar os estudantes mato-grossenses “às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de desenvolvimento tecnológico e inovação.” (Mato Grosso, 2021, p. 09).

O DRC-MT se alinha com as diretrizes da BNCC ao reconhecer que os jovens devem ajustar-se às mudanças e demandas da era moderna. Em outras palavras, os estudantes devem se preparar para um ambiente onde as novas condições e exigências do mercado de trabalho fazem com que certos conhecimentos sejam mais valorizados do que outros.

No entanto, é importante ressaltar que esse discurso de ações inovadoras, muitas vezes repete ideias e expectativas estabelecidas anteriormente. A preparação para o mercado de trabalho tem sido enfatizada como o principal objetivo do protagonismo juvenil, negligenciando outras formas de contribuição dos jovens para a sociedade.

Esse tipo de discurso que visa a preparação para o mercado de trabalho reflete as reais necessidades e aspirações dos jovens, desconsiderando outras dimensões do protagonismo, como a participação política e social dos jovens. Nessa perspectiva, compreendemos que se trata de produções discursivas que visam reconfigurar a partir de uma cultura que fomenta a autorresponsabilidade de uma juventude, que simultaneamente é incentivada a ser empreendedora, buscando superar desafios.

Os Itinerários Formativos fazem parte dessa nova estrutura curricular do Ensino Médio, constituindo-se da parte flexível do currículo, em que o estudante poderá escolher uma ou mais área (s) de conhecimento e/ou a formação técnica e profissional para aprofundar e ampliar as aprendizagens (Seduc, p.02).

Diante dessa abordagem acima, questionamos: a possibilidade de escolha permite que os estudantes tenham acesso a uma educação mais adequada aos seus interesses e necessidades? De que modo isso irá acontecer? Haverá quais opções para escolha?

Vemos o ato da escolha como uma prática discursiva que implica a construção de sentido. Ao escolher um Itinerário Formativo, o estudante está afirmando seus interesses, valores e perspectivas de futuro. A escolha é, portanto, um processo de subjetivação, que contribui para a formação da identidade do estudante. Orlandi (2002, p. 65) afirma que a subjetividade é um tema relevante para a Análise do Discurso, pois permite compreender como a língua se manifesta no homem. Para ela, o discurso é um acontecimento significativo que tem a subjetividade como um lugar teórico fundamental, ou seja, permite compreender como a língua é atravessada pelas experiências e valores dos indivíduos.

No documento, a escolha é apresentada como um direito do estudante. O enunciado afirma que o estudante “poderá escolher uma ou mais área (s) de conhecimento e/ou a formação técnica e profissional para aprofundar e ampliar as aprendizagens”. Essa afirmação reforça a ideia de que a escolha é uma decisão individual, que deve ser tomada pelo estudante. Além da ênfase na escolha dos jovens, a reforma do ensino médio propõe, também, a criação de Itinerários Formativos, que são caminhos personalizados de aprendizagem que permitem aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas de interesse. A oferta desses itinerários dependerá das propostas e das condições concretas de cada estado e de cada região. “[...] cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017). Assim, o texto também dá entender que os estados poderão recorrer a instituições privadas para oferecer opções formativas, principalmente para a formação profissional.

Conforme assevera Pfeiffer (2018):

[...] na base da evidência da liberdade de escolha, se encontra um indivíduo cômico de sua posição para escolher, e há também os objetos prontos a serem escolhidos. Este gesto evidencia de uma unidade e homogeneidade de indivíduos e objetos que se instala na educação a ser escolhida é que precisa ser opacidade de modo a compreendermos o que o sustenta e a vislumbramos as divisões e contradições nele apagadas (p.28-29).

No trecho citado acima, é possível perceber dois elementos que contribuem para essa ocultação: O indivíduo cômico de sua posição para escolher, ou seja, esse indivíduo é representado como um sujeito autônomo, capaz de tomar decisões livremente. No entanto, essa autonomia é uma construção social, que é moldada por fatores como a classe social, o gênero, a raça e a etnia. Outro elemento são os objetos prontos a serem escolhidos, esses objetos representam as diferentes opções educacionais que estão disponíveis, mas essas opções são limitadas pelo contexto social e econômico em que vivem os indivíduos.

De modo geral, é importante ressaltar que a escolha não é um processo neutro. Ela é influenciada por uma série de fatores, como a condição social do estudante, as expectativas da família e da escola, e as oportunidades educacionais disponíveis.

Nesse sentido, a política educacional do Estado de Mato Grosso que, silencia as experiências e saberes dos estudantes, ao afirmar que os estudantes poderão escolher uma

ou mais áreas de conhecimento e/ou a formação técnica e profissional para aprofundar e ampliar as aprendizagens. No entanto, não há nenhuma menção às experiências e saberes que os estudantes já possuem, provenientes de suas trajetórias pessoais e sociais. Esses saberes são importantes para a construção de um currículo mais significativo e relevante para os estudantes.

O segundo aspecto é o silenciamento das desigualdades sociais. A passagem afirma que os Itinerários Formativos são uma nova estrutura curricular do Ensino Médio. No entanto, não há nenhuma menção às desigualdades sociais que podem impactar na implementação dessa nova estrutura, pois, estudantes de escolas públicas, em geral, têm menos acesso a recursos e oportunidades que estudantes de escolas privadas o que dificulta a formação equitativa.

[...] quanto mais nos sentimos iguais, podemos mergulhar na homogeneidade, na fusão (outrarse); para que a igualdade tenha o sentido da posse de si é preciso que, nessa equação, entre a liberdade. Sem liberdade não há igualdade, só repetição do mesmo, de uma pretensa simetria social (Orlandi, 2006, p. 74).

O apagamento das diferenças, ao esconder as desigualdades existentes, cria a ilusão de que todos são iguais e têm os mesmos direitos. No entanto, essa falsa igualdade não leva à inclusão social, mas, sim, à segregação e à manutenção das desigualdades.

Contudo, a igualdade como discurso, é entendida como um processo de homogeneização, no qual os indivíduos são reduzidos a uma mesma identidade. No entanto, para que a igualdade seja um processo de emancipação, é preciso que ela seja acompanhada pela liberdade. Sem liberdade, a igualdade se torna uma mera repetição dele, uma pretensa simetria social que oculta as desigualdades existentes.

É também no bojo desse efeito que, para a autora, “o problema da desigualdade de classe social” é deslocado “para a desigualdade educacional, sendo a educação tomada como capaz de superar a desigualdade primeira” (Silva, 2017 *apud* Pfeiffer e Grigoletto, 2018 p. 321).

No dizer das autoras em questão, é possível observar que, há um deslocamento. Esse deslocamento consiste em deslocar o foco de uma questão para outra, de modo a ocultar ou deslegitimar a primeira.

No caso, as autoras afirmam que o problema da desigualdade de classe social é deslocado para a desigualdade educacional. Isso significa que, em vez de se discutir as causas estruturais da desigualdade, como a exploração do trabalho e a concentração de

renda, o foco é direcionado para a educação, como se essa fosse a única responsável por superar as mazelas sociais. O deslocamento é possível porque a educação é tomada como um bem universal, acessível a todos, no entanto, na prática, a educação é um bem desigualmente distribuído, que beneficia os grupos sociais mais privilegiados.

De modo geral, o deslocamento identificado refere-se à mudança no foco do problema: em vez de tratar da desigualdade de classe social, o foco passa a ser a desigualdade educacional. O discurso sobre desigualdade social, então, desvia a atenção para a desigualdade educacional, tratando-a como o principal problema a ser resolvido. Assim, a desigualdade educacional é vista como a chave para superar a desigualdade social original.

Para Bressanin (2012, p.48) “essas novas configurações resultam de um processo sócio-histórico e ideológico e os sentidos que produzem podem não ser outros, mas uma versão do mesmo, com alguns deslocamentos”. Assim, esses deslocamentos ocorrerem em diferentes níveis do discurso, desde a escolha das palavras e expressões até a construção dos argumentos, essa mudança é um deslocamento, pois o sentido geral do discurso permanece o mesmo, mas a forma como ele é expresso é diferente.

Ademais, observamos alguns argumentos que são utilizados para legitimar o deslocamento do problema, argumentos esses, os quais, tomam a educação como um bem universal, acessível a todos, que é apresentada como a solução para a pobreza.

O silenciamento pode ser entendido como um mecanismo de poder que visa manter as desigualdades sociais. De acordo com Orlandi (2016), a formação discursiva pedagógica é constituída por um conjunto de enunciados que compartilham um mesmo sentido logicamente estabilizado, o discurso pedagógico. Esse sentido é construído a partir de um conjunto de regras e normas que definem o que é considerado válido e adequado na educação. Ao silenciar as experiências e saberes dos estudantes e as desigualdades sociais, as políticas educacionais contribuem para a reprodução dessas desigualdades. De acordo com Pfeiffer e Grigoletto (2018):

Funcionam tão consistentemente na evidência da necessidade de uma base comum e, ao mesmo tempo, na necessidade da flexibilização curricular em nome do indivíduo, sustentados em um mesmo solo discursivo: o livre-arbítrio, a construção da equidade, o respeito às diferenças, à justiça social conquistada pela capacidade, pelo talento, pela vocação de cada indivíduo (p. 14).

A passagem em questão trata da aparente contradição entre a necessidade de uma base curricular comum e a necessidade de flexibilização curricular em nome do indivíduo. As autoras Pfeiffer e Grigoletto (2018) argumentam que essas duas demandas parecem contraditórias, mas na verdade são sustentadas por um mesmo solo discursivo: o livre-arbítrio, a construção da equidade, o respeito às diferenças, à justiça social conquistada pela capacidade, pelo talento, pela vocação de cada indivíduo. É possível perceber que há implicações políticas e ideológicas na flexibilização curricular, pois o discurso do poder de escolha pode ser uma forma de culpabilizar os estudantes e professores, eximindo a culpa do Estado.

No contexto da atual crise econômica brasileira, a flexibilização curricular é usada como uma forma de justificar a redução dos investimentos públicos na educação. O governo pode argumentar que, com a flexibilização, os estudantes e professores terão mais autonomia para decidir o que e como aprender, o que reduziria a necessidade de investimento em infraestrutura, materiais e profissionais da educação.

Essa argumentação é problemática, pois ignora as condições estruturais que dificultam a aprendizagem dos estudantes. Cabe salientar que, os estudantes de escolas públicas, em geral, vêm de famílias com menor renda e menor escolaridade, o que os coloca em desvantagem em relação aos estudantes que vêm de famílias mais favorecidas financeiramente. Além disso, são as escolas públicas as que mais sofrem com falta de infraestrutura, materiais e profissionais qualificados.

2.3 Projeto de Vida: Reflexões e Sentidos

Inicialmente, questionamos a reformulação da BNCC, que inclui a disciplina Projeto de Vida, pois de acordo com Dias e Nogueira (2017, p.5), “[...] é um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante”. Apesar de ser um projeto individual, ele também é construído socialmente. Defini-lo com base em competências e habilidades pré-determinadas na fase inicial de formação e limitar suas possibilidades, que constitui uma tentativa de controle sobre o desenvolvimento do Projeto de Vida dos jovens.

As temáticas desses eixos podem abordar: Sentidos e significados do Projeto de Vida; Competências socioemocionais; Processos de identificação; Eu e o mundo; O estudante e suas ações coletivas sociais;

Planejamento do Projeto de Vida; Desenvolvimento do Projeto de Vida; Possibilidades da vida acadêmica - o mundo universitário; Mundo do trabalho e empreendedorismo; Reflexões e ações sociais no mundo contemporâneo (Mato Grosso-EM, 2021, p. 28).

Nessa perspectiva, é possível identificar os diferentes sentidos e significados que são construídos sobre o Projeto de Vida. Assim, é possível compreender como os discursos sobre o Projeto de Vida contribuem para a formação da identidade pessoal e profissional. A inclusão de temas como “Mundo do trabalho e empreendedorismo” naturaliza a ideia de que a educação deve preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Isso reforça a ideologia neoliberal que valoriza a empregabilidade e o empreendedorismo como objetivos centrais da educação.

Considerando o papel do Estado, os sujeitos envolvidos e a ideologia que os interpela, entendemos que o discurso educacional é estruturado para refletir e reforçar certas relações de poder e objetivos sociais. O Estado, ao definir as temáticas educacionais, orienta e controla a formação dos estudantes, por meio de uma política curricular de formação integral que visa a preparação para o Projeto de Vida e o mercado de trabalho. Os educadores, como mediadores, implementam essas diretrizes, enquanto os estudantes, considerados “protagonistas”, são expostos a esses objetivos.

Podemos identificar os diferentes sentidos e significados que são construídos sobre o Projeto de Vida e compreender como esses discursos contribuem para a formação da identidade pessoal e profissional, pois revelam as complexas interações entre discursos educacionais, psicológicos e econômicos, destacando como esses discursos moldam as subjetividades dos indivíduos dentro de um contexto ideológico e de poder.

Orlandi (2016, p.154) assevera que “As formas de individu(aliz)ação do sujeito pelo Estado, pelas instituições, pelos discursos resulta em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade”.

Em outras palavras, ao afirmar que o indivíduo é simultaneamente responsável e dono de sua vontade, a autora reconhece a autonomia do sujeito, mas também reconhece que ele está sujeito às influências do discurso. O indivíduo é responsável por suas ações, mas também é moldado pelas formas de linguagem que o cercam. As formas de individuação são processos que, no contexto do Ensino Médio, utilizam o Projeto de Vida como uma estratégia para refletir sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, constituindo-o como um indivíduo.

[...] assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus Projetos de Vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018, p. 463).

A organização curricular busca controlar o futuro dos jovens ao definir seus Projetos de Vida. Essa tentativa de controle não se limita a definir o que os jovens devem aprender, mas também a direcionar seus projetos para o mundo do trabalho, assim, poder e ideologia estão intrinsecamente ligados, são esses dois elementos que estão em jogo nos discursos sobre o Projeto de Vida. Dito de outro modo, o Projeto de Vida, apresentado pelo documento, incorpora valores e crenças que refletem o poder e a ideologia dominante, influenciando assim as aspirações e escolhas dos estudantes.

Paralelo a isso, a sociedade atual é marcada por um caráter imediatista, em que a tecnologia e o acesso a ela crescem rapidamente. Isso tem levado a uma valorização excessiva da formação para o mercado de trabalho, em detrimento das questões socioemocionais e socioeconômicas.

Dessa forma, observamos que é o mesmo sentido que ressoa no documento do Estado de Mato Grosso, “orientar o estudante na construção de seu Projeto de Vida, no desenvolvimento do autoconhecimento e de perspectivas de futuro, torna-se uma ação imprescindível, sobretudo quando se vislumbra a oferta de uma formação integral” (Mato Grosso, 2021, p.27).

O estado falha em não garantir o direito à educação de qualidade para todos. Isso resulta em um sistema educacional desigual e excludente, que estigmatiza os sujeitos atingidos, ademais “o Estado falha, produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos atingidos por ela” (Orlandi, 2016, p. 70). A BNCC ao apresentar um discurso de universalização da educação, silencia a realidade social e educacional brasileira, assim como a real condição das escolas e os diversos fatores que afetam o campo da educação.

Parafraseando Pêcheux (2014), entendemos que o equívoco, ou falha, é um espaço de significação, um lugar de produção do dizer. Isso ocorre porque o equívoco é um fenômeno complexo, que depende de um conjunto de fatores, como a relação ideológica e discursiva do sujeito com o seu contexto. Dessa forma, o equívoco pode gerar novos sentidos e possibilidades de interpretação, pois abre um espaço para a ambiguidade e a polissemia. Nesse sentido, a falta é um espaço de entremeio, um lugar de possibilidades.

É nesse espaço que sujeito e sentido se deslocam, pela abertura e entrada no simbólico, na história, já que “a falta é também lugar do possível” (Orlandi, 2012, p. 52).

Ainda sobre o Projeto de Vida como componente curricular, segundo a BNCC, este deve garantir:

Tempo para o seu desenvolvimento e deve ser acompanhado de material específico para o trabalho em sala de aula, que pode ser adaptado a partir da realidade local, como autoconhecimento, construção do sujeito e discussão sobre sonhos. Esta opção assegura um momento específico para a discussão e aprofundamento no tema, além de possibilitar formação aos profissionais envolvidos. É importante que o projeto de vida, apesar de trabalhado em componente curricular, seja compartilhado com todos da escola de modo que seja possível alinhar o trabalho em torno dos temas desenvolvidos (Brasil, 2018, p. 09).

E como princípio pedagógico fundamenta-se em uma:

(...) forte articulação de toda a equipe escolar, de modo que as temáticas que compõem o percurso formativo sejam trabalhadas por todos e façam parte do planejamento das práticas da escola. É preciso ter atenção para garantir o alinhamento da equipe. Esta opção perpassa todas as ações da escola e não exige a formação docente específica em Projeto de Vida. Neste caso, a prática docente se organiza a partir de temas inerentes ao Projeto de Vida de forma que o estudante esteja desenvolvendo o seu projeto de vida a todo momento (Brasil, 2018, p. 10).

A ideia de um Projeto de Vida é um conceito atraente, pois sugere que podemos ter controle sobre nosso futuro. No entanto, é importante considerarmos que a vida é imprevisível e que nossos planos podem mudar ao longo do tempo. Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu Projeto de Vida? Alguns argumentam que os jovens devem antecipar seu Projeto de Vida para que possam tomar decisões educacionais e profissionais que os levem a uma carreira bem-sucedida. No entanto, essa abordagem pode ser problemática por vários motivos:

I - é difícil para os jovens prever o que querem fazer da vida. Eles estão em uma fase de desenvolvimento e ainda estão descobrindo quem são;

II - o mundo está mudando rapidamente e as oportunidades de trabalho que existem hoje podem não existir no futuro;

III - forçar os jovens a antecipar seu Projeto de Vida pode limitar suas opções e oportunidades.

Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas estão submetidos aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve e pode ser. Tem-se aí o imaginário do sujeito estudante com um futuro promissor.

Segundo Orlandi (2009), as condições de produção

[...] implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica (p. 40).

O imaginário do sujeito estudante é produzido e reproduzido no/do discurso sobre o Projeto de Vida, que, de acordo com o texto, deveria auxiliar a juventude promovendo seu “desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida” (Brasil, 2018, p. 472). Esse imaginário é influenciado por fatores materiais e institucionais. É importante ressaltar que o imaginário do sujeito estudante sobre um futuro não é algo fixo. Ele pode ser influenciado por mudanças nas condições de produção do discurso.

Nesse sentido, as políticas educacionais tornaram-se um campo de disputa na educação brasileira, no qual diferentes sujeitos, individuais e coletivos, buscam espaço para influenciar o currículo, de forma a implementar ideias neoliberalistas.

Em suma, o discurso é sempre ideológico, pois reflete os valores e interesses de uma determinada classe social ou grupo. No caso da disciplina Projeto de Vida, é possível identificar uma ideologia neoliberal, que enfatiza a autonomia, a individualidade e a competitividade. O discurso do Projeto de Vida, é uma ideologia que defende a livre-iniciativa, o mercado e a redução do Estado. Ele é baseado na ideia de que o indivíduo é responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. O protagonismo é uma forma de discurso que reforça essa ideologia, que coloca o indivíduo como o principal agente de sua própria aprendizagem, sucesso e insucesso.

A discussão sobre o Projeto de Vida nas diretrizes curriculares da educação básica passou por um processo de evolução. Na primeira versão, o termo Projeto de Vida aparece apenas uma vez, mas nas versões subsequentes, ele é mencionado 13 vezes. Na primeira versão, o Projeto de Vida é apresentado como um objetivo da educação básica em sentido

mais amplo, pois visa a “identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu Projeto de Vida pessoal e comunitária” (Brasil, 2015, p. 8).

Na segunda versão, o Projeto de Vida ganha uma dimensão mais política, sendo associado ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, que se afirma em relação a princípios vinculados ao trabalho. É estabelecido que os sujeitos da educação básica (crianças, adolescentes, jovens e adultos) têm direito a “apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade e do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social” (Brasil, 2016, p. 34).

Ainda sobre a segunda versão, foram propostos quatro eixos de formação para o ensino médio: Letramento e capacidade de aprender: Esse eixo visa desenvolver nos estudantes as competências necessárias para aprender de forma autônoma e crítica. Solidariedade e sociabilidade: Esse eixo busca promover a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade. Pensamento crítico e projeto de vida: Esse eixo visa desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar criticamente e de traçar um Projeto de Vida pessoal e profissional. Intervenção no mundo natural e social: Esse eixo pretende preparar os estudantes para atuarem de forma transformadora no mundo.

A justificativa apresentada para a não inclusão desses eixos na primeira versão foi que o ensino médio estava sendo reformado e não havia condições de incluí-los. No entanto, essa justificativa não se sustenta, pois, os dois últimos eixos de formação são essenciais para a formação integral dos estudantes “quando se espera dos jovens um maior protagonismo e autonomia frente às questões da vida social e na relação com os conhecimentos” (Brasil, 2016, p. 47).

Já na terceira versão, o foco é nas competências. As competências são definidas como “a capacidade de mobilizar, articular e aplicar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do trabalho e da cidadania” (BNCC, 2018, p.8). Em suma, a primeira e segunda versões, o foco era nos conhecimentos. Os currículos foram organizados por disciplinas, e os estudantes eram avaliados a partir do que sabiam sobre cada disciplina. Assim, a centralização da noção de competência nos currículos, justificada e proposta pelo mercado, resulta em uma educação administrada, que reforça o caráter instrumental da educação e a sujeita ao controle. Nesse sentido:

BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15).

A versão final da BNCC para o ensino médio retira os eixos de formação e os componentes curriculares, organizando o currículo em quatro áreas de conhecimento. Nessa nova estrutura, o projeto de vida é incorporado às áreas de conhecimento, não sendo mais um eixo central. Assim, a proposta de romper com a fragmentação disciplinar e dar sentido ao que se aprende, ou seja, a formação cultural que não é crítica e histórica é superficial, pois não permite que o sujeito aprenda e reflita de forma profunda.

O discurso da BNCC produz efeitos de transparência, dando a entender que os Itinerários Formativos consideram a flexibilidade do currículo, as diferenças sociais e culturais, a diversidade, o direito de escolha e os interesses dos estudantes.

No entanto, ao questionar essas evidências, surgem equívocos, pois a língua é falha e opaca. Como pontua Orlandi (2016), as políticas públicas têm significações que se recobrem. As análises apontam que há uma série de aspectos não-ditos sobre a implementação dos itinerários formativos, como: redução e cortes de verbas no âmbito educacional; discrepâncias entre as redes de ensino. A implementação dos Itinerários Formativos nas redes pública e privada de ensino apresenta desafios, como a implicação dos arranjos curriculares na carga horária e no trabalho dos docentes, as diferenças socioeconômicas dos discentes e entre as regiões do país, dentre outros aspectos que influenciam na organização escolar.

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 signifiante”. Nesse sentido percebe-se um jogo discursivo entre o Ministério da Educação e especialistas, com posições-sujeito antagônicas. O MEC defende que os Institutos Federais (IF) possibilitam a escolha dos alunos e a flexibilização do currículo, enquanto os especialistas apontam problemas como: Visão reducionista dos direitos de aprendizagem, ausência de diretrizes; flexibilização condicionada pelas condições das redes de ensino; ampliação das desigualdades sociais e regionais; escolhas realizadas pelas escolas, não pelos estudantes.

A obrigatoriedade da oferta de apenas um Itinerário Formativo no Novo Ensino Médio, aliada à maior possibilidade de oferta do itinerário de formação técnica e profissional, demonstra um descompromisso do Estado com a educação pública.

Essa situação leva a uma sobrecarga das escolas públicas, que ofertam um itinerário técnico e profissional para todos os sujeitos que optarem por essa modalidade. Além disso, a possibilidade de oferta desse Itinerário por instituições privadas, na modalidade a distância, abre margem para a mercantilização da educação. E ainda responsabilidade pela escolha do Itinerário Formativo é transferida para os jovens, que muitas vezes não têm condições de tomar uma decisão consciente sobre o seu futuro. Isso ocorre em escolha equivocada, que impacta negativamente a trajetória escolar e profissional do estudante.

Concordamos, então, com o protesto de Frigotto (2016), no sentido de que essa reforma legaliza uma escola diferente para cada classe social, uma para rica e outra para pobre.

Acreditamos que a reforma educacional não apresenta um projeto de formação sólida para as juventudes. Seus argumentos de que o excesso de disciplinas afasta os jovens da escola são inválidos, pois ocultam o que os jovens realmente esperam: condições dignas de estudo e de permanência na escola.

O presente capítulo não teve a pretensão de esgotar a complexidade da política curricular estudada, tampouco de propor soluções, haja vista que vai haver novos ajustes no documento, para o ano de 2024. Nosso intuito foi o de oportunizar momentos de reflexão sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio, seus desafios e perspectivas.

CAPÍTULO III

3. SENTIDOS EM DISPUTA: DISCURSOS EM FUNCIONAMENTO NAS HABILIDADES DOS ITINERÁRIOS NO DOCUMENTO DRC/MT

Neste capítulo, apresentaremos seis recortes que compõem o *corpus* de análise deste trabalho. Esses recortes foram selecionados das habilidades gerais descritas nos Itinerários Formativos no DRC/MT, que foi implantado, no ano de 2018, em algumas escolas do Estado de Mato Grosso, e gradualmente, nas demais escolas.

Cabe mencionar que Estado de Mato Grosso contava, no ano de 2020, com 850.915 matrículas de Educação Básica, sendo 140.030 matrículas no Ensino Médio. “O ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 6,4% no número de matrículas entre 2016 e 2020, e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou uma redução de 4,7% no mesmo período” (Brasil, 2021 p. 26). Havia, no mesmo período, 39.258 docentes na Educação Básica do estado do Mato Grosso, dos quais 11.290 atuaram no Ensino Médio (Brasil, 2021).

No movimento de reestruturação da etapa final da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, a primeira etapa do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) correspondeu à construção do Documento de Referência Curricular (DRC), com a execução do primeiro ciclo em 2018, homologado com a entrega de quatro cadernos, sendo eles: Concepções para a Educação Básica, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental. O segundo ciclo, referente à formação de professores, ocorreu em 2019, para isso, o MEC realizou, entre os dias 22 e 27 de agosto, dois encontros presenciais com as equipes do ProBNCC de todo o país.

Sobre o Ensino Médio, iniciou-se o processo de construção do DRC, somente após homologação dessa etapa da base ocorrida em 14 de dezembro de 2018. O novo Ensino Médio, como é tratado na reforma pela Lei 13.415/2017, traz novos desafios que vão além da elaboração do currículo na formação geral, uma vez que há de apresentar referenciais curriculares para os Itinerários Formativos. No dia 29 de setembro de 2020, a SEDUC entregou o DRC-MT, desenvolvido pela equipe de redatores ProBNCC, ao Conselho Estadual de Educação (CEE), que o aprovou em dezembro de 2020.

O referido documento, então, está direcionado para toda a rede pública e privada e traz, no art. 4º do documento, intitulado Memorial de Elaboração do documento, a

afirmação de que haverá “[...] alterações importantes, com vistas a garantir os mesmos direitos de aprendizagem a todos os estudantes do país” (Mato Grosso, 2020, p.02)

Assim, a garantia dos “mesmos direitos” implica uma centralização das políticas educacionais, refletindo uma forma de controle do Estado sobre os conteúdos e métodos pedagógicos e uma forma de exercício de poder sobre os sistemas educacionais locais. Outrossim, nenhum discurso é neutro, pois todo dizer se inscreve em uma dada formação discursiva, relativa a uma formação ideológica, tal discurso reforça a ideia da hegemonia cultural e política de grupos dominantes.

Em suma, o discurso, ao buscar a universalização, acaba por negligenciar as particularidades e necessidades específicas dos diferentes contextos regionais e sociais do Brasil, perpetuando desigualdades e exercendo controle centralizado sobre o sistema educacional.

3.1 DRC/MT: Um estudo sobre os Objetivos Educacionais e Habilidades

Nesse contexto, respaldado na BNCC, o documento apresenta uma abordagem que propõe mitigar as desigualdades educacionais, ao afirmar que objetiva “garantir os mesmos direitos de aprendizagem a todos”, pressupondo uma prática efetiva nas condições de acesso ao ensino pelos estudantes. A utilização do termo “comum” é justificada como meio de promover a igualdade educacional, estabelecendo a obrigatoriedade universal de aprendizado, considerado essencial para a formação cidadã.

O documento afirma que a formação do sujeito deve ser alinhada ao contexto de cada unidade escolar, notamos que o discurso, no plano prático, atende muito mais a uma perspectiva elitista, fundamentada em padrões educacionais característicos da classe média. Essa abordagem torna-se contraditória, considerando que a realidade educacional pública se contrasta significativamente com a realidade do ensino privado.

Essa abordagem contraditória, evidenciada nos documentos, ganha relevância ao examinarmos as habilidades gerais dos Itinerários Formativos do Ensino Médio. Ao defender a flexibilidade do currículo e o atendimento às especificidades, há uma aparente intenção de promover uma educação mais adaptada às necessidades individuais. Esse enfoque reflete uma continuidade do discurso presente em documentos oficiais anteriores,

como a LDB, que enfatiza a qualificação do estudante para o mercado de trabalho, privilegiando a formação técnica em detrimento da formação humanística.

Ao advogar pela flexibilidade curricular e pelo atendimento às especificidades locais e aos interesses dos estudantes, omite-se a consideração de realidades fundamentais, tais como as desigualdades sociais, as disparidades regionais, as limitações enfrentadas por instituições de ensino público e os obstáculos enfrentados por indivíduos pertencentes a classes menos favorecidas. Essa abordagem, embora busque promover uma educação mais adaptada, negligencia fatores cruciais que podem impactar de forma significativa a efetividade e a equidade do sistema educacional.

Consideramos que a proposta do DRC/MT se entrelaça com a da BNCC, sugerindo a necessidade de desenvolver habilidades que não vão somente ao conhecimento acadêmico, mas também à resposta às demandas sociais e econômicas emergentes. Dessa forma, a reformulação dos dois documentos está alinhada às demandas do mercado de trabalho, que “garante” aos estudantes as habilidades necessárias para se destacarem em carreiras diversas que estão em constante transformação. Consoante a isso, ambos documentos apresentam habilidades sociais e emocionais com proposta de promover a empatia e a compreensão intercultural.

No tocante, o DRC/MT apresenta 12 habilidades gerais nos Itinerários Formativos, destinadas ao desenvolvimento pelos estudantes do Ensino Médio. Com base nas habilidades delineadas no documento, procederemos a uma análise minuciosa de seis delas, com o propósito de observar o discurso que evidencia uma perspectiva tecnicista na educação:

1. HABILIDADES DO ITINERÁRIO FORMATIVO

1.1 GERAIS

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.

(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.

(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.

(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.

(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.

(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

Fonte: *Print Screen* do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio, 2020

Ao tomarmos os discursos do DRC/MT para análise, nos chama atenção o fato de que:

as políticas de ensino estruturam-se sob o funcionamento que sustenta as políticas públicas em geral e na história brasileira (e também mundial), guardadas suas especificidades e ligeiras diferenças. Que seja: o de que as políticas sociais são instrumentos importantes no

sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado, no sentido de constituir uma ação humanitária que visa a ajudar os menos favorecidos (Pfeiffer, 2010, p.86).

Nessa vertente, as estruturas das políticas educacionais seguem o modelo que sustenta as políticas públicas em geral, tanto na história brasileira quanto mundial, embora apresentem particularidades e pequenas variações. Essa estrutura parte da premissa de que as políticas sociais desempenham um papel crucial ao atenuar as disparidades originadas no mercado, caracterizando-se como uma ação humanitária voltada para auxiliar aqueles menos favorecidos.

As estruturas das políticas educacionais, alinhadas aos princípios que permeiam as políticas públicas em geral, espelham a complexidade histórica, tanto nacional quanto global. Nesse contexto, assim como as políticas sociais desempenham um papel crucial em mitigar as disparidades oriundas do mercado, a análise crítica dos Itinerários Formativos na BNCC destaca a necessidade de questionar as evidências de sentidos construídas. Tal abordagem revela a intrínseca relação entre linguagem, ideologia e exterioridade, sublinhando a importância de desvendar sentidos muitas vezes silenciados e apagados, tanto nas políticas educacionais quanto na tessitura linguística da BNCC.

A língua é atravessada pelo equívoco e pela opacidade, o que significa que os sentidos não são sempre explícitos e podem ser interpretados de diferentes maneiras. Dito de outro modo, a linguagem nem sempre é clara e unívoca, pois há interpretações diferentes dependendo do contexto, das experiências individuais e das nuances da comunicação. Haja vista que os sentidos são construídos socialmente e estão sujeitos a interpretações variadas de forma que, a opacidade destaca a complexidade intrínseca da linguagem e a dificuldade em transmitir significados de forma totalmente transparente.

Nos dizeres de Orlandi (2010, p.13): “as políticas públicas têm se revestido de políticas de inclusão que demarcam limites e margens, produzindo a manutenção da desigualdade como operadora das relações sociais”. No tocante, o processo de inclusão/exclusão que demarcam as políticas públicas em análise, a autora afirma que

as políticas urbanas atuais consideradas democráticas estão fundamentadas nessa lógica consensual: elas visam à constituição de uma ‘maioria’ através do maior índice possível de ‘participação’ dos ‘excluídos’ e das minorias sociais nas diferentes instâncias da vida urbana como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer etc. (Orlandi, 2010, p.07).

Nesse sentido, o DRC/MT não é tão somente um documento que materializa discursividades pedagógicas, mas também sofre atravessamentos do discurso jurídico, por seu caráter normativo. Essa combinação de discursos tem gerado grande repercussão nas mídias.

Para Orlandi (2009, p.51), “com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário [...]. A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres.” Nesse sentido, essa transformação pode ser explicada pelo surgimento do capitalismo e da democracia. No capitalismo, o indivíduo é livre para produzir e vender sua força de trabalho, para isso, ele precisa ser autônomo e responsável por suas próprias decisões. Na democracia, o indivíduo tem direitos e deveres iguais aos demais. Para exercer esses direitos, ele precisa ser consciente de sua autonomia e de sua responsabilidade.

O documento propõe uma organização curricular “flexível”, com a oferta de Itinerários Formativos que “permitem” aos estudantes a “escolha” do percurso mais adequado aos seus interesses e Projetos de vida. Essa proposta tem sido defendida como uma forma de atender à diversidade de estudantes e de promover uma educação mais integral.

No entanto, a implementação da flexibilização curricular no Ensino Médio apresenta alguns desafios. Um deles é o fato de que a oferta de Itinerários Formativos fica a cargo dos sistemas de ensino, que podem optar por oferecer apenas alguns itinerários. Isso limita a escolha dos estudantes e a educação integral. Por fim, as habilidades descritas nesses itinerários é um reflexo das relações de poder existentes na sociedade. Ao tentar apagar as diferenças, elas reforçam essas relações e perpetuam a exclusão social.

Outro desafio é o georreferenciamento, que obriga os estudantes a estudarem em escolas próximas de suas moradias. Isso dificulta a escolha de itinerários que não são oferecidos na escola mais próxima. Diante desses desafios, é importante refletir sobre as reais possibilidades de flexibilização curricular no Ensino Médio. É preciso garantir que os estudantes tenham acesso a uma ampla oferta de itinerários formativos, que sejam adequados à sua realidade e que contribuam para a sua formação integral. O currículo, como um produto cultural europeu, reflete a conjuntura sócio-histórica em que foi produzido.

Ademais, as marcas do colonialismo, presentes em seu conteúdo, levam ao silenciamento de questões sociológicas e seus desdobramentos. Nesse sentido, no dizer de Orlandi (1995): “As palavras são múltiplas, mas os silêncios também são” e continua: “o silêncio não fala, mas significa, compõe sentido”. Ou seja, os silêncios são frequentemente usados para reforçar os significados das palavras.

A discussão dos documentos da política educacional reflete uma concepção de currículo como seleção da cultura, que se concentra nos questionamentos: o que ensinar? Quais conteúdos selecionar? Como representar as diferentes culturas no currículo? Entendemos que a reformulação da formação continuada no Estado está associada a essa redução do currículo ao conteúdo a ser ensinado-avaliado.

No contexto local de Mato Grosso, as mudanças estruturais da SEDUC-MT, com a criação das DREs e a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, são marcadas pelo gerencialismo. Esse modelo de gestão é caracterizado pela ênfase na eficiência, na produtividade e no controle, e se baseia na avaliação, nos objetivos e na comparação de resultados.

Nesse sentido, a educação é pensada na valorização do capitalismo, ou seja, uma educação neoliberal, a qual propõe um ensino baseado nos interesses ideológicos que perpassam a dimensão da formação plena humana, o que evidencia as divisões sociais. Nesse contexto, “o ritual ideológico se desloca para a falha e o sujeito por meio da língua pode se revoltar, insurgindo a resistência” (Seba, 2022, p. 87).

As políticas se baseiam em números, índices e gráficos gerados por avaliações externas, como o Avalia-MT, o que leva a uma padronização da educação e a uma redução da autonomia das escolas. A avaliação é composta por testes de matemática, língua portuguesa, e os resultados são usados para comparar o desempenho das escolas e dos estudantes.

Dessa forma, a medida incorre em uma série de consequências negativas, pois a avaliação tem reduzido a autonomia das escolas, sendo obrigadas a seguir as orientações do governo estadual, uma vez que a avaliação tem levado a uma padronização da educação, além de aumentar a pressão sobre os professores, que são responsabilizados pelos resultados dos estudantes, as escolas sendo pressionadas a adotar currículos e métodos de ensino que se concentrem nos conteúdos classificados por habilidades a serem desenvolvidas, para assim, serem avaliados.

Consideramos o seguinte trecho:

Com essa proposta a BNCC e o DRC visam garantir um conjunto de competências e habilidades das quatro áreas do conhecimento que estão imbricadas com as dez competências gerais para a Educação Básica. Objetiva-se, nesse sentido, assegurar uma formação humana integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (DRC/MT, p. 28).

Observamos uma referência direta entre os dois documentos, situando-se dentro de um contexto educacional e normativo. A intertextualidade no discurso sobre o Projeto de Vida é evidente, mostrando como ele se conecta a outros textos institucionais e discursos. A pluralidade de vozes que compõem este discurso é internalizada e ressignificada pelos sujeitos, refletindo uma posição situada em relação às políticas educacionais e contextos sociais específicos. O discurso educativo sobre o Projeto de Vida é permeado por outras formações discursivas, criando uma rede de significados que molda as práticas educativas. Essa construção discursiva revela as dinâmicas de poder e os contextos sociais nos quais está inserida, promovendo objetivos e valores que refletem as relações de força presentes nas políticas educacionais e no contexto socioeconômico.

De acordo com a versão do DRC/MT, disponibilizado pelo Ministério de Estado da Educação, encontra-se organizado em:

[...] uma estrutura curricular que permite a escola desenvolvê-la durante o Ensino Médio, porém, nada impede que tal modelo seja (re)estruturado, visando atender as especificidades da comunidade escolar e a arquitetura de Itinerários formativos adotada pelo Estado de Mato Grosso. Contudo, no processo de adequação à realidade escolar, devem ser consideradas as habilidades definidas no documento “Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos” (2021, p. 463-464).

Entendemos a partir da leitura dessa citação que a fragmentação do currículo em itinerários específicos, com foco em áreas específicas do conhecimento, limita o acesso dos estudantes a uma formação ampla e generalista, que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Isso é especialmente prejudicial para os estudantes da rede pública, que já enfrentam maiores desafios para concluir o ensino médio. Além disso, a fragmentação do currículo abre espaço para a mercantilização do ensino. As escolas e redes de ensino poderão oferecer itinerários específicos que atendam às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais integral e humanista.

A proposta da reforma curricular é muito clara quando diz que os estudantes tenham liberdade para escolher disciplinas optativas de acordo com seus interesses. No

entanto, na prática, essa flexibilidade é limitada, pois as redes de ensino podem oferecer poucas opções.

E, ainda, a organização dos currículos por Itinerários Formativos, com ênfases em áreas distintas, podem conferir ao currículo um caráter utilitarista. Isso porque esse modelo de organização está voltado principalmente para a inserção no mercado de trabalho, negligenciando a formação para a cidadania, prevista na LDB.

Nos Itinerários Formativos descritos nos documentos que norteiam a educação do Estado de Mato Grosso, são elencadas doze habilidades gerais, as quais são redistribuídas para cada Itinerário Formativo, a saber: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, da Física e da Química).

Tomaremos o primeiro recorte das habilidades gerais dos Itinerários Formativos do DRC-MT-EM para dar continuidade às análises, com o intuito de compreender os discursos constituídos de dizeres explicitados e implícitos (interdiscurso) e, também, de dizeres silenciados e ainda a constituição de sentidos e quais efeitos imaginários e ideológicos que estão presentes nas habilidades gerais nos/ dos Itinerários Formativos. Buscaremos compreender os sentidos da flexibilização, que comparecem nos documentos, questionando pelos gestos de interpretação, os sentidos da leitura e analisaremos como as relações sociais, políticas e econômicas e educacionais se mostram e são reproduzidas no/pelo discurso que flexibiliza a etapa do Ensino Médio.

Entendemos aqui recorte por: “[...] uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem -e- situação” (Orlandi, 1987, p. 139 *apud* Grantham e Caseira, 2011, p.17). Nesse viés, o discurso não é simplesmente uma sequência de palavras, mas sim um evento comunicativo que ocorre em um contexto específico. O contexto influencia a forma como a linguagem é usada e interpretada, e o discurso deve ser entendido à luz desse contexto. O discurso é uma atividade social, é usado para comunicar, negociar significados e construir relações sociais. O contexto social em que o discurso ocorre influencia a forma como ele é produzido e interpretado. Portanto, carregado de sentido.

Desse modo, queremos chamar a atenção para uma rede discursiva que são os quatros eixos estruturantes os quais apresentam as habilidades no Itinerário Formativo. Os eixos estruturantes têm a função de:

(...) integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (Brasil, 2018, p. 643).

Podemos observar, nessas proposições, que há uma construção discursiva que busca legitimar e promover uma determinada visão de educação. A ênfase na integração, integralização e experiências, profundamente associadas à realidade contemporânea, denota uma tentativa de construir uma imagem positiva e alinhada com as demandas sociais atuais.

Ao destacar a formação pessoal, profissional e cidadã, o discurso busca ancorar a proposta educacional em valores socialmente aceitos, conferindo-lhe uma legitimidade ética. A menção à produção de conhecimentos, criação e intervenção na realidade sugere uma intenção de “empoderar” os estudantes, conferindo-lhes um papel ativo na construção do saber e na transformação da sociedade. Entretanto, é importante considerar como esses discursos podem ocultar certas contradições ou limitações práticas. A expressão “empreender projetos presentes e futuros” pode negligenciar as barreiras socioeconômicas que alguns estudantes enfrentam. Além disso, a própria definição de uma “realidade contemporânea” é subjetiva e passível de diferentes interpretações.

Diante da apresentação dos eixos estruturantes como Investigação científica, Processos criativos, Empreendedorismo, Mediação e intervenção sociocultural, surge a necessidade de questionar não apenas o teor manifesto do discurso, mas também as condições sociais, históricas e ideológicas que delineiam esses pilares. Este processo visa desvelar as escolhas linguísticas e estratégias discursivas empregadas para construir representações específicas e legitimar determinadas práticas educacionais.

No entanto, ao nos depararmos com a complexidade da sociedade, reconhecemos um acobertamento de sentidos, sugerindo que “é impossível legislar sobre todas as práticas, pois há sempre um resto não significado, o real circunscreve a impossibilidade do tudo dizer no campo da linguagem” (Mariani e Dias, 2018, p. 28 *apud* Nogueira e Dias, 2018).

Nos dizeres das autoras, é impossível as políticas educacionais serem totalmente abrangente, por mais que uma lei tente ser completa, sempre haverá um resto não

significado, uma prática que ela não consegue abarcar. Isso ocorre porque a linguagem é finita, enquanto a realidade é infinita, ou seja, o real refere-se àquilo que está fora da linguagem, aquilo que não pode ser totalmente representado por palavras. O real é o fundamento da linguagem, mas também é o que a limita. É o que torna possível a linguagem, mas também é o que torna impossível que ela seja totalmente abrangente.

Enfim, o que fica não dito, as lacunas e as omissões nos discursos, revela que as palavras e expressões carregam consigo não apenas significados explícitos, mas também a repetição de já ditos, que emerge uma reflexão acerca da relação entre um imaginário de educação pública de qualidade e as implicações sociais, históricas e ideológicas dessa inovação educacional brasileira, sobretudo no estado de Mato Grosso. Isso enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica que vá além do que é manifestamente exposto, buscando desvendar as complexidades e as contradições presentes nos discursos e nas práticas sociais.

Em relação às habilidades gerais dos Itinerários Formativos nos DRC/MT é pertinente dizer são as mesmas que estão regulamentadas na BNCC do Ensino Médio. Por meio dessa regulamentação, essas habilidades fornecem diretrizes que valorizam práticas voltadas para a formação capitalista, tendo a educação como uma alinhada ao desenvolvimento econômico do estado.

R1

(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

Nesse recorte 1, notamos que os verbos que iniciam são determinados por expressões modalizadoras: “reconhecer e utilizar [...] com confiança”, “agir de forma proativa e empreendedora” que exprimem características de um sujeito que deverá ser/estar preparado para o trabalho, seja ele qual for, ou melhor, mesmo que este trabalho não seja o desejado por ele. No enunciado, observamos que a situação delineada aborda a necessidade de “superar desafios” e “perseverar em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade”, sensações ocasionadas pelo/no trabalho que não é prazeroso ou benéfico ao sujeito. Os verbos “reconhecer, utilizar e superar” destacam a capacidade do sujeito em ação, alinhando-se à constituição de um sujeito autônomo e ativo. Essa

construção contribui para a formação de um sujeito empreendedor, conforme preceitos do neoliberalismo.

Parafraseando (Orlandi 1999), “sujeito, constitui-se mediante uma interpelação, um discurso, ou seja, um efeito de sentido entre outros sujeitos, que se dá ideologicamente pela sua inscrição numa dada formação discursiva”. Dessa forma, afirmamos que o sujeito assume uma posição no contexto social e, como resultado, elabora um discurso influenciado por um determinado espaço e período histórico, estabelecendo-se em conexão com os discursos do outro.

A inclusão de adjetivos como “empreendedora” e “proativa”, bem como a ênfase da superação de adversidades, refletem valores inerentes à lógica neoliberal. Essa ideologia ressalta a importância da autonomia, da iniciativa individual e da resiliência como elementos fundamentais para o sucesso pessoal e profissional, remetendo a valores e ideologias, nessa perspectiva, Orlandi (1999, p.47) pondera: “Assim considerada, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo”.

Contudo a ideologia é concebida como uma função peculiar à dinâmica entre linguagem e realidade. Ao posicionar a linguagem como um instrumento mediador entre os sujeitos e seu contexto, Orlandi argumenta que a ideologia não se limita a um conjunto oculto de ideias, mas se configura como uma função que surge na constante interação entre a linguagem e o ambiente circundante. Nesse sentido, a linguagem influencia na criação e perpetua os significados ideológicos, evidenciando as intrincadas interações entre as práticas linguísticas e a estrutura social.

O discurso manifesta relações de poder ao endossar determinadas características e ações como desejáveis, alinhando-se a uma visão específica de sucesso e realização. Essa construção discursiva, ao fazê-lo, tem o potencial de perpetuar e fortalecer hierarquias sociais. Na dimensão dos aspectos linguísticos, observa-se que a recorrência de termos especificativos como “objetivos pessoais e profissionais” e atitudes como “empreendedora”, “perseverando em situações de estresse”, realça esses elementos como essenciais, conferindo-lhes destaque no discurso. Nessa direção, evidencia não somente os significados superficiais, mas também as estratégias discursivas e os valores subjacentes que delineiam a concepção de sujeito, trabalho e sucesso no contexto específico abordado.

Assim, é possível depreender uma formação que prepara o sujeito para o mercado de trabalho, onde as políticas educacionais regem por uma sociedade cada vez mais dinâmica e competitiva, em que os profissionais precisam ser capazes de lidar com grandes quantidades de informações de forma rápida e eficiente, além da necessidade de se identificar tendências e padrões, e de tomar decisões informadas com base em dados. Os discursos sobre o mercado de trabalho e as relações de trabalho moldam o sujeito “autoempreendedor”, regulam o que deve ser ensinado na escola, por meio de uma abordagem baseada em competências e habilidades. Isso afeta os discursos sobre educação e ensino, que passam a ser mais voltados para a formação de trabalhadores qualificados e conformados.

Dito isso, de acordo com Pfeiffer (2010, p. 86), “o vínculo construído de ‘modo natural’ entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado”. A autora discute a construção social do vínculo entre o ensino e o trabalho, pois esse vínculo não é natural ou inevitável, mas sim resultado de uma série de fatores, incluindo leis, políticas e teorias. A autora afirma que o ensino e o trabalho são duas atividades distintas, com objetivos e propósitos diferentes.

O ensino visa à formação do indivíduo, enquanto o trabalho visa à produção de bens e serviços. No entanto, essas duas atividades são frequentemente unidas por uma lógica instrumental, que busca preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Dessa forma, a articulação entre o ensino e o trabalho é uma construção social que tem um impacto significativo na educação, pois restringe a função da educação à preparação para o mercado de trabalho, negligenciando outras dimensões importantes da formação humana.

R2

(EMIFCG11). Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência

Nesse recorte 2, observamos o foco no sujeito empreendedor, como vimos no recorte 1. O discurso das habilidades sobre o “empreendedorismo” ativa uma memória discursiva que nos remete a documentos anteriores que tratam do mesmo tema como por exemplo os PCNs.

Os PCNs para o Ensino Médio estão divididos em um documento introdutório justificando a sua implantação e apresentando as suas principais orientações. O documento é composto por 04 (quatro) partes que compreendem as áreas de conhecimento: Parte I – Bases legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV– Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em se tratando da parte II, texto específico, o documento traz a seguinte organização: O sentido do aprendizado na área; Competências e Habilidades com os subtítulos: Conhecimentos de Língua Portuguesa, de Língua estrangeira moderna, de Educação física, de Arte e de Informática.

Desse modo, as políticas educacionais mencionadas são vistas como manifestações do Estado, que exerce seu papel na busca da coesão e ordem no sistema educacional, sendo assim, é possível argumentar que essa atuação estatal, voltada à uniformização do currículo nacional e a imposição de um conteúdo mínimo nas escolas básicas, reflete uma abordagem centralizadora e homogeneizadora.

Sendo assim, segundo Mariza e Pfeiffer (2018, p.13), a “Base Curricular está inserida em uma rede de significação na qual a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares (assim como vários outros documentos) significam fortemente”, contudo, percebemos que as práticas linguísticas refletem e reproduzem ideologias dominantes, pois adaptação do sujeito a diferentes contextos comunicativos é uma negociação entre diferentes formações discursivas e, portanto, uma forma de participação nas estruturas ideológicas vigentes.

Na perspectiva dos PCNs, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, já era estabelecido como uma etapa que deveria “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). No caso do DCR/MT, essa prescrição é retomada, juntamente com a memória discursiva de uma educação que deve ser acessível a todos, mas que, na prática, acaba reafirmando uma divisão entre os sujeitos e os sentidos.

Ademais, entendemos que a significação é um processo histórico e ideológico. Os sentidos de educação que são produzidos no discurso nas habilidades são, portanto, resultados de uma inscrição numa determinada formação discursiva, que é sustentada por fatores políticos, econômicos e sociais.

Orlandi (2013, p. 50) afirma que os sujeitos são passivos em relação à interpretação. “Eles não a realizam, mas são submetidos a ela. Não produzem significado,

mas são significados”. O processo de parafrasear reflete o modelo de educação nas² instituições públicas, onde o indivíduo é passivo de um sistema reprodutivo que não busca formar sujeitos conscientes e emancipados. Esse modelo não prepara o sujeito para questionar e resistir à sociedade capitalista, que tem como base a exploração.

Assim, há deslocamentos de sentidos observados nas habilidades, pois ressignificam a figura do estudante para o sujeito empreendedor. Essa ressignificação é proposta pela ideologia neoliberal, que marca presença na política educacional brasileira, que propõe uma nova forma de pensar o estudante, e considera a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende.

Observamos que a escolha de determinadas palavras e expressões reflete o trabalho da ideologia no funcionamento da linguagem, que se estabelece por meio de relações de poder. Vamos explorar elementos específicos dessa expressão: “Utilizar estratégias de planejamento”. A ênfase na utilização de estratégias destaca a racionalidade e a intencionalidade por trás das ações do sujeito, o que sugere uma visão instrumental da educação, onde o conhecimento é visto como uma ferramenta para atingir objetivos específicos.

Em “estabelecer e adaptar “metas” e “identificar caminhos”, esses termos apontam para a necessidade de flexibilidade na definição e no ajuste de objetivos. Tal flexibilidade não é uma capacidade apreciada em ambientes mutáveis, mas sim como uma ênfase na adaptação do indivíduo às circunstâncias preexistentes, em detrimento da propensão a questionar essas mesmas condições. Nessa materialidade linguística, observamos a linguagem como um instrumento que não apenas transmite informações, mas também exerce poder. A escolha dessas palavras ressalta a ideia de encontrar trajetórias específicas para atingir objetivos, sugerindo uma visão linear de progresso com um caminho predefinido para o sucesso.

Essa perspectiva enfatiza que a linguagem não é neutra, mas sim carregada de significados, normas e valores que refletem relações de poder na sociedade. Ao destacar a importância de identificar caminhos específicos, o discurso molda a percepção das pessoas, influenciando como elas entendem e respondem a determinadas situações. Assim, a expressão “identificar caminhos” revela a dinâmica complexa entre linguagem

e poder, mostrando como a escolha de palavras pode contribuir para a construção de significados e para a imposição de determinadas perspectivas, muitas vezes refletindo estruturas de poder preexistentes na sociedade.

Na expressão “mobilizar apoios e recursos”, chama-nos a atenção a necessidade de mobilização, nesse sentido, o sujeito não deve apenas identificar esses apoios e recursos, mas também agir de forma proativa na sua busca. Isso implica em uma carga de responsabilidade individual para superar desafios e garantir o êxito de seus projetos.

Dito de outro modo, o estado culpabiliza o indivíduo pelas suas ações transferindo responsabilidades do âmbito coletivo para o indivíduo, reforçando a lógica neoliberal de que o sucesso ou fracasso são predominantemente determinados por escolhas e ações individuais. Podemos notar também que na expressão “realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade”, é possível observar o estado se eximindo de sua responsabilidade, atribuindo a culpa ao sujeito.

Ao enfatizar a realização de projetos pessoais, há uma sugestão de que o êxito individual está diretamente ligado à capacidade do sujeito em contribuir para a produtividade geral. Essa perspectiva alinha-se à lógica neoliberal que coloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos projetos individuais, minimizando a importância das políticas públicas e estruturas coletivas. Assim, é importante ressaltar que a dualidade proposta na expressão não apenas reproduz, mas também perpetua a ideologia neoliberal, reforçando a ênfase na autonomia individual em detrimento da responsabilidade coletiva, e, assim, contribuindo para a manutenção de uma estrutura social que favorece determinados grupos em detrimento de outros.

R3

(EMIFCG12). Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

No recorte 3, podemos observar a confirmação da educação voltada “ao mundo do trabalho”. Dessa forma, Dias e Nogueira (2017) nos orienta:

Consideramos que os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito colocado como “autoempreendedor”, em tentativas de regular ‘como’ e ‘o que’ se pode e deve ser estudado na escola, produzindo um jogo político nas relações Língua-Estado-Nação e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política educacional (p.28).

A abordagem enfatiza a relação intrínseca entre linguagem, poder e sociedade. No contexto apresentado, os discursos relacionados ao mercado de trabalho e às relações laborais desempenham um papel crucial na construção do sujeito, particularmente na configuração do conceito de “autoempreendedor”. Essa construção discursiva não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas atua de forma ativa na tentativa de regular o que pode e deve ser estudado na escola.

A expressão “autoempreendedor” sugere uma ideia de autonomia e empreendedorismo individual, e é através dos discursos sobre o trabalho que esse sujeito é moldado. Dessa forma, a natureza política desses discursos, evidencia um jogo de poder nas relações entre Língua, Estado e Nação, pois as escolhas linguísticas e discursivas não são neutras, mas estão carregadas de projeções políticas que moldam a compreensão do trabalho e, por extensão, sustentam a formulação de políticas educacionais.

Na passagem “inclusive relacionadas ao mundo do trabalho”, reafirma o que notamos nas habilidades do recorte 1 e 2, além de evidenciar desejos e escolhas individuais, nesse caso, acrescenta “esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã”, silenciando a contradição das reais condições materiais de existência sem considerar a heterogeneidade do país e dentro dos estados brasileiros. Refletimos, então, na constituição do sujeito autoempreendedor nos documentos norteadores de práticas educacionais no Brasil, especificamente no Estado de Mato Grosso, neste caso DRC-MT-EM, sobretudo o modo de individuação desse sujeito (Orlandi, 2016), na/pela língua, em uma sociedade neoliberal.

A educação está se transformando em uma ferramenta do mercado, que busca formar mão de obra qualificada para atender às suas demandas. O Estado, por sua vez, é o responsável por legitimar essa transformação. Na perspectiva neoliberal de Estado, os direitos conquistados ao longo de décadas de lutas sociais são transformados em serviços e passam a ser comercializados. Essa mudança fomenta uma cultura de meritocracia, naturaliza a desigualdade social e legitima o Estado neoliberal.

Pensando no lugar do político e como vem se deslocando, pois, compreendido discursivamente, significa que o sentido é sempre dividido e essa divisão tem uma direção

que é afetada pelas relações de força derivadas da forma da sociedade na história (Orlandi, 1998 *apud* Nogueira e Dias, 2018, p. 32). O político é aquilo que é dito e feito pelos sujeitos que ocupam posições de poder. Quando essas posições são deslocadas, ocorre um efeito ideológico, ou seja, uma mudança na forma como as relações de classe é representada. Em suma, os discursos sobre o mercado de trabalho e as relações de trabalho delineiam a formação do sujeito “cidadão” e “empreendedor”. Esses sentidos se manifestam na tentativa de regular o que se deve estudar na escola, por meio de uma abordagem por habilidades.

Essa abordagem, nos revela nuances importantes ao examinar a relação entre indivíduos e o mundo do trabalho. A ideia de “refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e objetivos” suscita questionamentos sobre a autonomia real do indivíduo nesse processo. Podemos indagar se essa reflexão é genuinamente encorajada no ambiente de trabalho ou se, em vez disso, reflete uma expectativa moldada por estruturas de poder, como as empresas.

Desse modo, ao abordar a ideia de “identificar aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho”, destaca-se a importância de avaliar se todos têm igualdade de acesso a essas oportunidades. Desigualdades sociais, discriminação e a escassez de oportunidades para certos grupos constitui-se obstáculos, contradizendo a retórica de igualdade de oportunidades presente no discurso.

A instrução para que as reflexões “orientem escolhas, esforços e ações em relação à vida pessoal, profissional e cidadã”, observamos a manipulação do discurso e a pressão para conformidade a certos padrões são estratégias de controle, o discurso sobre *escolhas*, mascara limitações reais impostas por estruturas de poder. Dessa forma, o discurso sobre o mundo do trabalho destaca a necessidade de questionar a inclusão. Ela explora as relações de poder subjacentes, questionando quem se beneficia mais e quem pode ser marginalizado nesse contexto, revelando as complexidades e contradições nas interações entre indivíduos e o ambiente laboral.

R4

(EMIFCG02). Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e

O Estado capitalista, regido pelo direito, individualiza o sujeito, responsabilizando-o e fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres (Orlandi, 2002). Nesse jogo entre liberdade (democracia) e submissão do sujeito, todos os sujeitos são iguais perante a lei. É importante observar essa questão nessa estrutura/funcionamento. Do mesmo modo, é essa liberdade e essa submissão que encontramos quando pensamos na relação do sujeito com a linguagem: uma forma de contradição pela qual, para dizer o que quer, ele precisa submeter-se a ela. O indivíduo é um ser racional e social, capaz de pensar e agir de forma autônoma. No entanto, uma possível concepção do sujeito como um mero instrumento, “recurso humano”, leva a uma desumanização.

Ainda na expressão “justiça social”, essa formulação, destaca como o discurso pode tanto legitimar quanto contestar desigualdades sociais. A ênfase recai sobre a representação de diferentes grupos em termos de acesso a recursos, oportunidades e direitos, revelando como o discurso representa uma ferramenta de poder, na tentativa de regular não apenas as condições materiais, mas também as percepções coletivas e as normas sociais. Nesse sentido, destacamos a dinâmica de construção de significados, evidenciando como certas narrativas podem consolidar ou desafiar relações hierárquicas e estruturas de dominação, moldando, assim, a tessitura do tecido social.

Nessa concepção, o sujeito é visto como um meio para atingir um fim, e não como um fim em si mesmo. Ele é reduzido a uma força de trabalho, que pode ser facilmente substituída por outra, pois o torna um objeto do capital moderno. Ele passa a ser visto como uma mercadoria, que pode ser trocada, comprada e vendida.

Como consequência, o indivíduo perde sua autonomia e sua capacidade de pensar e agir por si mesmo. Ele se torna um mero seguidor das ordens, sem capacidade de questionar ou se rebelar. Contudo, podemos observar uma desumanização desse indivíduo, pois é um processo gradual, que pode se manifestar de diferentes formas. Por exemplo, o trabalho repetitivo e alienante, a falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional também contribui para a desumanização. Quando o indivíduo não tem condições de expressar sua criatividade e suas potencialidades, ele se torna um ser incompleto e alienado.

É importante estarmos atentos a esses jogos de sentidos, pois não é possível falar em igualdade, liberdade e pluralidade se há uma educação industrial e técnica onde a classe menos favorecida não tem direito e condições necessárias para uma formação, a

qual possibilite escolher sua profissão/cargo, o que leva a uma sociedade injusta e desigual. Neste sentido:

Falar em inclusão-exclusão, em igualdade de oportunidades, em defesa das diferenças individuais ou de classes, hoje, significa, pois, em relação a um interdiscurso, a uma memória discursiva de uma sociedade colonizada escravocrata. Assim, as teorias educacionais e linguísticas que vão ser difundidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, produzem rupturas e deslocamentos e, ao mesmo tempo, repetições. Desencadeiam processos discursivos que sustentam muitas vezes as desigualdades, mesmo que de forma transformada ou mesmo as aprofunda. Importante pensar, então, nessa convivência constante e tensionada aí existente. (Silva, 2018, p.256)

Essa reflexão também nos permite pensar na importância do papel da memória discursiva na compreensão dos sentidos, pois, ao falarmos sobre inclusão-exclusão, igualdade de oportunidades, defesa das diferenças individuais ou de classes, estamos sempre dialogando com essa memória de “sociedade colonizada escravocrata”, seja de forma explícita ou implícita. Isso nos lembra “o já dito”, a memória em atualização, “uma memória social já existente”, de acordo com Nunes (2015, p.22). Vejamos o próximo recorte:

R5

(EMIFCG05) - Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

No R5, podemos observar a afirmação de uma educação voltada para o sistema neoliberal, onde cada vez mais se exige profissionais qualificados, ágeis e adaptáveis para as constantes mudanças de um mundo globalizado. Essa perspectiva tem sido influenciada por uma série de fatores, como a globalização da economia, o avanço da tecnologia e as mudanças no perfil das demandas do mercado de trabalho. Como consequência, a educação tem sido orientada para a formação de indivíduos com habilidades cognitivas e socioemocionais que lhes permitam competir no mercado global.

Face a essas reflexões, a educação tem se concentrado no desenvolvimento de competências como habilidades cognitivas, raciocínio lógico, resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, inovação, comunicação, colaboração, trabalho em equipe, liderança, resiliência e adaptabilidade.

Direcionamos nosso olhar para os verbos “questionar, modificar e adaptar”, os quais, servirão como ferramentas fundamentais na construção de significados para esse recorte.

O verbo “questionar” pode estar limitado pela própria estrutura ideológica dominante. O ato de desconstrução é enquadrado dentro de certos limites pré-definidos, e a aparente liberdade de questionamento é controlada pelas normas existentes, tornando-se uma forma de resistência domesticada. Em suma, o verbo questionar, embora represente uma ferramenta essencial na busca por compreensão crítica, pode encontrar limitações significativas dentro da estrutura ideológica dominante.

O verbo “modificar”, ao almejar a transformação, depara-se com a intrincada realidade de ser cooptado por interesses hegemônicos. A busca por alteração e inovação, muitas vezes, é apropriada por aqueles que detêm o poder, resultando em modificações que, ao invés de desafiar as estruturas dominantes, acabam por fortalecer e perpetuar agendas hegemônicas. Essa cooptação da modificação representa um desafio crítico na busca por mudanças autênticas e transformadoras no contexto educacional e social.

E para fins de fechamento o verbo “adaptar”, nos remete adaptação curricular pode ser direcionada por agendas políticas e econômicas, transformando o discurso educacional em um instrumento de reprodução das estruturas sociais existentes, em vez de uma ferramenta de emancipação. Essa adaptação é uma conformidade sutil com as normas vigentes, ao invés de uma subversão real. A pressão para se adequar às expectativas do mercado e às demandas da sociedade leva a uma adaptação que, em última análise, não desafia as estruturas profundas de poder, mas, ao contrário, as reforça.

A capacidade de avaliação e a coragem para assumir riscos frequentemente se veem tolhidas por estruturas que, longe de promoverem a liberdade de expressão, atuam como barreiras à diversidade de vozes. Num cenário educacional permeado por agendas políticas e econômicas, a disposição para questionar e ousar é muitas vezes desencorajada, resultando na supressão de perspectivas diversas e na limitação do espaço para a manifestação autêntica do pensamento crítico.

O enfrentamento de incertezas e a implementação de ideias inovadoras, por sua vez, deparam-se com desafios práticos consideráveis. Estruturas educacionais inflexíveis, burocracia exacerbada e resistência institucional formam um complexo emaranhado que obstrui a efetiva realização de propostas criativas. Esse entrave culmina em uma desconexão flagrante entre a teoria promissora e a prática, reforçando a perpetuação de

sistemas educacionais que, ao invés de fomentarem a inovação, acabam por sufocar as iniciativas transformadoras.

Dessa forma, a educação não deve apenas capacitar, treinar ou informar, é mais do que isso. É preciso criar condições para que o sujeito se constitua como um indivíduo capaz de discernir e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social da qual faz parte (cf. Orlandi, 2014). Passemos ao último recorte:

R6

(EMIFCG06) – Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.

Fazendo um paralelo com a habilidade apresentada no recorte 5, notamos que as práticas de linguagem também estão atreladas à perspectiva de uma educação que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, enfatizando o desenvolvimento de habilidades que sejam valorizadas pelo capitalismo globalizado, que a educação esteja alinhada com as demandas do mercado, preparando os estudantes para as profissões do futuro.

A criatividade e a inovação são pilares destacados em ambos os recortes, ressaltando a importância de gerar propostas, obras ou soluções criativas e originais. Essa ênfase reflete a necessidade vital de desenvolver novas ideias e abordagens em um ambiente profissional que constantemente demanda inovação.

A disposição para assumir riscos é outra competência convergente nos dois recortes. Tanto o recorte 5 quanto o recorte 6 enfatizam a importância dessa habilidade, reconhecendo-a como fundamental para lidar com desafios e incertezas em um contexto profissional dinâmico.

No que tange à habilidade de linguagem, o recorte 6, destaca a necessidade de “difundir ideias por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas”. Essa competência é considerada vital no ambiente de trabalho, que visa acompanhar o avanço das tecnologias digitais, portanto, dominá-las se torna essencial para o sucesso profissional.

A necessidade de adaptação e flexibilidade é um ponto de convergência entre ambos os recortes. Ambos implicam que a capacidade de modificar e adaptar ideias às demandas do contexto é uma habilidade valorizada, especialmente em um mercado de trabalho em constante evolução.

Assim, essas competências convergentes delineiam um perfil de indivíduo preparado para enfrentar os desafios e dinâmicas do mercado de trabalho contemporâneo, onde a inovação, a capacidade de assumir riscos, o domínio das tecnologias de linguagem de modo eficaz e a flexibilidade são habilidades-chave para o sucesso profissional.

A expressão “com confiança e coragem”, no contexto do recorte 6, destaca uma dimensão subjetiva crucial na difusão de novas ideias e propostas. No entanto, ao analisá-la criticamente, algumas considerações se fazem necessárias, pois, sugere uma perspectiva centrada no indivíduo. Essa abordagem pode, por vezes, negligenciar as barreiras estruturais e sistêmicas que podem dificultar a disseminação de ideias, especialmente para grupos historicamente marginalizados. O desafio vai além da confiança individual, envolvendo questões mais amplas de acesso, representatividade e inclusão.

A necessidade de “coragem” indica a existência de uma cultura organizacional ou social que desencoraja a inovação e a expressão livre, o que levanta questões sobre o ambiente em que a difusão ocorre, destacando a presença de obstáculos e resistências que exigem coragem para serem superados. Assim, a expressão sugere que a confiança e a coragem são qualidades individuais que influenciam diretamente a eficácia na difusão. Entretanto, é crucial considerar como a cultura organizacional ou institucional pode moldar ou restringir essas características individuais. Em ambientes que valorizam a conformidade sobre a inovação, a confiança e a coragem podem ser limitadas.

A capacidade de difundir ideias “com confiança e coragem” é influenciada pelas desigualdades de poder presentes na sociedade. Indivíduos ou grupos com acesso privilegiado a recursos têm mais facilidade em expressar confiança, enquanto outros podem enfrentar barreiras mais significativas, o que destaca a dimensão social dessa expressão.

A dualidade implícita entre “confiança e coragem” sugere uma complexidade na dinâmica de difusão. A confiança pode se referir a um estado mais interno, enquanto a coragem pode estar relacionada a superar obstáculos externos. Essa dualidade destaca a interação complexa entre fatores psicológicos e contextuais na difusão de ideias.

Portanto, ao analisar criticamente tal expressão é essencial considerar não apenas as características individuais, mas também as dinâmicas sociais, culturais e organizacionais que moldam e muitas vezes desafiam a eficácia da difusão de novas ideias.

É nesse sentido que vemos o discurso mercadológico atravessando esses dizeres que são formulados nessa habilidade. Dessa forma, é possível compreender como a linguagem é socialmente construída, como ela reflete e molda relações de poder, e como contribui para a produção de significados dentro de um determinado contexto sociocultural e histórico. Assim, Orlandi (2009, p.42) assevera que, “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

Ao reconhecer que as posições ideológicas desempenham um papel fundamental na determinação do sentido das palavras, a autora destaca a importância de considerar o contexto mais amplo em que a linguagem é utilizada, pois as palavras não têm significados fixos e universais, mas são permeadas por interpretações que refletem as ideologias presentes na sociedade em um determinado momento.

Percebemos o discurso marcado pelo capitalismo, pois a difusão de novas ideias é cada vez mais importante para as empresas, por isso a exigência de desenvolver habilidades para capacitar e inovar o sujeito. É importante estar sempre atento às novas tendências e estar disposto a aprender coisas novas, o que justifica a busca por profissionais que sejam capazes de pensar fora da caixa e trazer novas perspectivas. A habilidade de expressar essas ideias de forma clara e eficaz é fundamental para o sucesso profissional.

Além disso, observamos que há um apagamento das desigualdades existentes no contexto escolar, pois há problemas nas estruturas físicas (salas, eletricidade, equipamentos etc.) e lógica (rede e internet), a falta de planejamento, inexistência de manutenção. As salas de aula, equipamentos e instalações elétricas não estão preparadas para atender às demandas do novo ensino médio, pois tudo isso é o essencial para a implementação de uma cultura digital escolar

Dias e Nogueira (2017, p.5) apontam que “é um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante”. Contudo, o discurso da cultura digital parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente tecnológica e democrática, pois sugere que a educação deve preparar os estudantes para o mundo real, capacitando-os para a tecnologia, para resolver problemas e tomar decisões.

Essa abordagem parece ser problemática, leva a uma educação que é centrada no indivíduo e na competição, e que negligencia as dimensões sociais e políticas da educação. Além disso, o modelo das competências e habilidades podem ser difíceis de

operacionalizar na prática, pois é difícil definir e medir competências e habilidades de forma objetiva. Isso leva a educação a ser fragmentada e superficial, e que não é capaz de promover uma formação integral dos estudantes. Assim, “tende a neutralizar as divisões, conflitos, possibilitando que a sociedade, o sujeito, a língua se apresentem e se representem como visíveis” (Silva, 2017, p. 6).

No contexto de uma unidade dividida, percebemos que a forma material do Itinerário Formativo se instala sob o efeito de sentido imaginário de que todos estão incluídos no gesto de que cada um fará sua escolha de acordo com suas aptidões e desejos, de que direito e igualdade é para todos em detrimento de uma educação humanística, e por fim, dentro de uma escola que é sempre igual a si mesma e que tudo pode oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e análises realizadas, entendemos que o DRC/MT reitera as orientações prescritas na BNCC ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, que são definidas como a capacidade de mobilizar, articular e aplicar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes em contextos complexos e dinâmicos. Ambos os documentos seguem uma perspectiva mais pragmática, voltada para a preparação do aluno para o mercado de trabalho e para a competição.

De acordo com os idealizadores dessas propostas é por meio das habilidades que se produz desenvolvimento pleno do indivíduo, capacitando-o para atuar na sociedade de forma crítica e transformadora. Afirmam, ainda, que essa preparação não se limita à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também à formação de valores e atitudes que promovam a justiça social e a cidadania. Uma educação que desenvolva o espírito crítico, transformador e inovador é essencial para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Dessa forma, tanto a BNCC como o DRC/MT apresentam as habilidades nos Itinerários Formativos como essenciais para a formação dos jovens. Nesse sentido, observamos que a legislação do Estado dialoga com os pressupostos normativos da BNCC, defendendo habilidades que visam uma formação para o mercado de trabalho, ou seja, mesmo discurso empresarial, pois os estudantes são levados a se inscreverem na pedagogia das habilidades e competências, produto da flexibilidade e consequentemente do neoliberalismo.

Essas habilidades são entendidas como a capacidade de os jovens assumirem a responsabilidade por suas próprias vidas, tornando-se autônomos, participativos e eficientes. Essa perspectiva está alinhada às necessidades do mercado de trabalho e exige profissionais cada vez mais habilidosos, qualificados e capazes de tomar decisões por conta própria.

No entanto, essa abordagem pode ser considerada restritiva, pois desconsidera os imprevistos da vida e coloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos jovens exclusivamente sobre eles. É importante lembrar que os jovens estão em fase de desenvolvimento e ainda estão construindo sua identidade. Por isso, é necessário que eles tenham apoio e orientação para desenvolverem suas habilidades de acordo com suas possibilidades, a pluralidade das identidades e as diferenças existentes entre os grupos sociais.

Notamos que o DRC/MT repete enunciados já ditos pela BNCC, ou seja, a proposta reconecta significados associados a certas filiações sócio-históricas, direcionando as instituições escolares a focarem suas ações pedagógicas no desenvolvimento de competências para a criação de propostas curriculares.

Assim, os jovens necessitam identificar-se com outros, acolher as diferenças e negociar suas perspectivas. Entendemos, que o Estado não cria espaços para essas reflexões, pois as medidas colocadas como forma de “flexibilização” dispostas nos documentos DRC/MT, promove pouco ou quase nada a tão discutida Educação/Formação Integral e Global.

Observamos, então, o efeito de homogeneização na flexibilização curricular das habilidades dos Itinerários Formativos, pois os estudantes não têm opções de escolher, os Itinerários são limitados pelo fato das escolas não terem condições materiais de ofertar variedades, deixando o indivíduo sem oportunidade de escolha para melhor se adequar às suas necessidades e objetivos.

As políticas educacionais defendidas pelo capital num contexto de produção flexível transformaram a escola de um espaço de integração social e formação para o emprego em um espaço de formação para o desemprego. Essa mudança é expressa no conceito de empregabilidade, que enfatiza a capacidade do indivíduo de se adaptar às exigências do mercado de trabalho.

Assim, podemos compreender que o Ensino Médio público brasileiro atualmente prioriza a formação profissional e técnica em detrimento da formação integral. Essa abordagem fragiliza a formação dos estudantes do sistema público de ensino, tornando-os menos aptos a concorrer às vagas em universidades públicas e gratuitas. As opções que lhes restam são os cursos técnicos, que os encaminham, não por acaso, para os setores do mercado de trabalho com maior demanda por mão de obra especializada.

Observamos que, por meio de uma análise discursiva das políticas educacionais e de suas condições de produção, como as políticas de ensino, e pelos discursos administrativos, apagam o político, silenciam outros sentidos possíveis e produzem a interdição aos gestos de interpretação. Tanto a BNCC como a DRC/MT são documentos que estabelecem as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Desse modo, as competências e habilidades do século XXI contribuem para a construção dessa figura, isso porque são aquelas que permitem aos indivíduos se adaptarem às constantes mudanças do mundo do trabalho.

Com isso, estamos diante de um discurso que se materializa nos documentos norteadores, BNCC e DRC/MT, os quais funcionam como efeitos de sentidos de homogeneização das condições de produção dos estudantes e do ensino da Educação Básica, Ensino Médio. Por esse viés, o discurso produzido nas habilidades gerais dos Itinerários Formativos, coloca em evidência a transparência da linguagem, a qual produz efeitos de sentidos de equidade, igualdade de direitos e respeito à individualidade.

Os documentos dão visibilidade ao discurso oficial, silenciando as reais condições de funcionamento das escolas do país, em especial as do Estado de Mato Grosso. A invisibilização contribui para a manutenção das grandes desigualdades que interferem no processo educacional, como as condições e contradições sociais, culturais e econômicas.

Sobre a opacidade da língua, podemos perceber que de acordo com Pêcheux (1999, p. 49), a imagem legível na transparência não interessa, pois não existe “transparência no discurso, o que interessa é a imagem opaca e muda, aquela da qual a memória perdeu o trajeto da leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições”. A aprovação da reforma do ensino médio e da BNCC/EM marca um novo embate entre projetos de educação e formação para essa etapa da educação básica, pois, estes, interferem na identidade do ensino médio e estão intimamente relacionadas à visão de trabalho que se tem dos estudantes.

Observamos em nossos estudos que o trabalho é apresentado de modo oscilante, ora como princípio, ora como contexto; ora como mediação, ora como fim; ora como práxis humanas, ora como práxis produtivas. É nesse sentido que percebemos nos Itinerários Formativos a evidência de formação para o trabalho, sugerindo uma formação fragmentada e produtivista, que se materializa no Projeto de Vida e na capacidade empreendedora do indivíduo.

Notamos uma tendência em adotar o itinerário profissionalizante para as classes populares, reiterando a dualidade estrutural e a desigualdade social pela oferta da educação de nível médio. A BNCC e DRC/MT tomaram como parâmetro para o Currículo, a organização por competências e, estas são definidas como “a mobilização 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” (Brasil, 2018, p. 8). Essa perspectiva é excludente e contraria os princípios de uma educação pública de qualidade, que deve garantir a todos os estudantes o acesso a uma formação humanista e integral.

Nesse sentido, o Itinerário Formativo para educação profissional, em particular, articula-se às concepções de flexibilização e precarização do trabalho. Tais concepções avançaram a partir de um arcabouço legal que alicerçou uma regulação liberal no mundo capitalista, cuja grande expressão foi a elaboração da BNCC e do DRC/MT.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa contribua para um novo olhar do professor, incentivando uma reflexão aprofundada sobre as políticas públicas educacionais. É fundamental que o professor analise os discursos e compreenda os interesses do Estado, para que possa adotar uma postura menos ingênua e mais crítica. Isso permitirá que ele identifique as implicações dessas políticas na prática educativa e no desenvolvimento dos estudantes, promovendo uma abordagem mais consciente e informada no processo de ensino-aprendizagem. Através dessa análise crítica, o professor estará mais bem equipado para advogar por mudanças e melhorias que beneficiem verdadeiramente a qualidade da educação e a equidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis **Aparelhos ideológicos de Estado**. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2 ed. Tradução: Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; IWSSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: **A quem interessa o ensino de competências e habilidades?** Debates em Educação, v. II, n. 25, 156-171, 2019.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação; Conselho**. Pleno. Parecer nº11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009. Seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&documentos-pdf>. Acesso em 5 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> acesso em 26 de julho. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>: acesso em: 26 de julho de 2021.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2018.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. **Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio**. Brasília, DF, 28 jul. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 1996.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal**. Traços de Linguagem, Cáceres, v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/2787/2238>> Acesso em: 15/11/2023.

BRESSANIN, Joelma. Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar**. 2012, 151f. Tese

(Doutorado em Linguística) Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CASEIRA, Ingrid Gonçalves; GRANTHAM, Marilei Resmini. (orgs.) **Análise do discurso e ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação**. Curitiba, 2011.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. **Gestos de Leitura da BNCC: Língua (s), Competência e Mundo do Trabalho no Ensino Fundamental**. Análise De Discurso Em Rede: Cultura e Mídia. Ler o Brasil Hoje. v.5, Campinas: Pontes, 2021.

DIAS, Cristiane. **Ensino e Tecnologia: O texto pelo digital**. Revista Ecos.vol.28, nº 01. (p.157 175). Mês 11, ano 2019.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana **Base Nacional Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências**. Revista Investigações. Vol. 31, 2, dez, 2018.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. **O Político-Ideológico na (Nova) Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Discursiva das Competências e Habilidades VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência**. Anais do SEAD. Recife: UFPE, 2017. v. 8. p. 1-6.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. **Base Nacional Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. VII Seminário e Estudos em Análise do Discurso (SEAD)**. Realizado de 12 a 15 de setembro de 2017. Recife-PE, na UFPE.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. INDURSKY, Freda. MITTMANN, Solange. (orgs.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado Letras, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Movimento Revista de Educação. Ano 3, n. 5, 2016. Disponível: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>. Acesso em 05 nov. 2023.

GRIGOLETTO, Marisa; PFEIFFER, Claudia. **Reforma do Ensino Médio e BNCC- Divisões, Disputas e interdições de Sentidos**. Texto apresentados no Simpósio. O político-ideológico no ensino de língua (s), sob a coordenação das autoras, no VIII SEAD, Seminário de Estudos em Análise do Discurso, realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no período de 12 a 15 de setembro de 2018.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**, Recife, 2010.

JAGNOW, Renata Geretti de Souza. **O Funcionamento do Discurso Político-Jurídico da/Sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: A Divisão de Sujeitos e Sentidos**. 101 f. Cáceres, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MATO GROSSO. **Revista Ensino Médio em. Novo Ensino Médio no Estado de Mato Grosso**. 2021.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **Favela, ensino de português e escola: algumas histórias com a “Rocinha”**. In: TVES, N.; RANGEL, M. (org.). **Representação social e educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação de Trabalho Pedagógico).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Novo Ensino Médio-Perguntas e respostas**: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 02 mar.2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Plano Nacional de Educação**: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 12 out.2023.

MORAES, Reginaldo Correa. **Neoliberalismo, de onde, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001, p.154.

OCDE (2014), **melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências**, publicação da OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9788563489197-pt>. 2014

ORLANDI, Eni Puccinelli **Linguagem, instituições e práticas sociais** / organização de Eni P. Orlandi, Débora Massmann e Andrea Silva Domingues. – Pouso Alegre: Univás, 2018. 212p. – (Coleção Linguagem & Sociedade)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 3ed. Campinas: Pontes, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**, Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O Discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: Discursos sobre a inclusão**. Eliana Lucia Ferreira e Eni P. Orlandi (orgs.) -Niterói: Intertexto, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Sentidos em fuga: efeitos de polissemia e do silêncio**. In: CARROZA, Guilherme; SANTOS, Mirian dos; SILVA, Telma Domingues da (Org.). **Sujeito, sociedade, sentidos**. Campinas: Ed. RG, 2012b. v. 1, p. 11-28.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto Formulação e Circulação dos Sentidos**. Pontes Editores. 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Formas de Individuação do Sujeito Feminino e Sociedade Contemporânea: O caso da delinquência.** In: Orlandi, Eni Puccinelli: Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Políticas linguística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto:** formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (orgs.). In: GADET Françoise; HAK, Tony; Trad. De Eni P. Orlandi, Mariani Bethania [et al]. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos.** Campinas: Unicamp, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista:** discurso do confronto Velho e Novo Mundo. Campinas: Cortez, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu funcionamento as formas do discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura e acontecimento.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas, Unicamp, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Leitura e memória: projeto de pesquisa.** In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de discurso: Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni Orlandi.** Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. [1969] **Análise automática do discurso** (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Les vérités de la Palice**. Comunicações, n. 23, 19, p. 135-169.1993.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos; GRIGOLETTO, Marisa. **Reforma do Ensino Médio e BNCC-Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos**. Revista Investigações, V. 31, nº 2, dezembro, 2018.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Reforma do Ensino Médio – A Evidência de uma Liberdade de Escolha em uma Escola para Todos**. Cad. Letras UFF, Niterói, v.29, n.57, p.27-51, 2º número 2018.

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

PORTARIA n.º 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2019/04/05/DiarioOficial.pdf?_ga=2.268450610.211206669.9.1616989539-1956491532.1613745904. Acesso em jun. 2023.

RODRIGUES, Suzy Lagazzi, ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem Discurso e Textualidade**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2015.

SEBA, Adilson. **O Discurso do Protagonismo Juvenil na BNCC: Repetibilidade, Deslocamentos de Sentidos e Resistência/** Cáceres, 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO: **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT-EM)**. Cuiabá, 2021.

SILVA, Mariza Vieira da, **O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua (s): de pobre a excluído**. Revista Investigações Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. [1985]. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 9-30.