



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O FAZER DOCENTE

Eliane Aparecida MIQUELETTI (UFGD/UFNT)*

RESUMO: Este trabalho situa-se no âmbito das pesquisas relacionadas a uma semiótica e tem em vista a utilização dos fundamentos semióticos para a problematização e análise das significações construídas em textos/interações do domínio escolar. Neste artigo apresentaremos reflexões em torno de documentos e de práticas docentes que têm sofrido alterações com as novas orientações curriculares, sobretudo após a publicação da Base Nacional Comum Curricular. Para atender nossa proposta, utilizamos uma abordagem qualitativa, documental e de campo. O *corpus* é composto por documentos que intervêm no trabalho docente, a Base e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, e por entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. A semiótica discursiva é a base teórica principal do trabalho, a partir de seus princípios analisamos aspectos que se sobressaem na construção dos sentidos em interação, também contamos com leituras do campo da educação que nos ajudam a compreender o contexto político educacional atual. A análise dos dados mostra, entre outras coisas, a visão neoliberal de ensino/formação e, dentro disso, um movimento guiado por determinações que incidem sobre o trabalho do professor, direcionam o fazer/ser docente numa lógica que facilita o controle de suas ações.

Palavras-chave: Semiótica discursiva. Formação docente. Orientações Curriculares.

1 Considerações iniciais

A escola é uma das principais instituições sociais de partilha, construção e difusão de valores e conceitos. Ela agrega relações, muitas vezes conflituosas, inclusive servindo às ideologias do Estado. Dentro disso estão os discursos que permeiam os currículos e outros instrumentos que direcionam o trabalho docente e interferem na formação das futuras gerações.

Neste artigo, apresentaremos um recorte das reflexões, teóricas e analíticas, em torno de documentos e de práticas docentes que têm sofrido alterações a partir das novas orientações curriculares. Resultado do trabalho realizado ao longo do projeto de pesquisa "A semiótica no ensino: dos documentos oficiais aos professores da educação básica" (2022-2023), desenvolvido durante o pós-doutorado vinculado ao Programa de pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do

* Professora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: elianemiqueletti@ufgd.edu.br.





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

Norte do Tocantins. Além disso, muitas ponderações resultam das partilhas com as pesquisadoras e os pesquisadores do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido), da RES (Rede de Estudos de Semiótica) e do GEPPEF (Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores).

O objetivo que direcionou nosso trabalho foi o de contribuir com o diálogo entre a semiótica e o ensino a partir da análise de concepções que perpassam documentos oficiais e embasam as práticas dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Destacamos que nosso interesse na elaboração do projeto surgiu da atuação nas duas áreas, a semiótica e a educação, e por vivenciarmos a crescente busca dos professores por entender como utilizar a “semiótica” no ensino, já que a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) aponta como um dos focos da disciplina Língua Portuguesa a formação para os diversos usos das linguagens e insere o termo “semiótica” em uma das quatro práticas de linguagem a serem trabalhadas, a saber: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Dessa forma, nossa proposta poderia ser, entre outras coisas, uma oportunidade de entender melhor possíveis dificuldades dos professores em relação à temática em pauta e de divulgar o alcance da teoria para o ensino.

Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa, documental e de campo¹. Inicialmente, concomitante ao estudo de referenciais teóricos, realizamos a etapa de análise da BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo de referência de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2019). A próxima etapa envolveu entrevistas semiestruturada – gravadas em áudio – com quatro professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Dourados. Na sequência, empreendemos uma formação sobre a leitura de textos, também gravada em áudio, em dois encontros de quatro horas, para os participantes da pesquisa – neste trabalho não utilizaremos os dados dessa última etapa.

Para a análise, a semiótica discursiva foi nossa base teórica-metodológica principal, a partir de seus princípios e de alguns de seus instrumentais, olhamos para os textos/discursos e fomos guiados no entendimento de aspectos que se sobressaíam na construção dos sentidos, com destaque para as modalidades e os regimes de

¹ A pesquisa seguiu os critérios de sigilo e ética, conforme a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados.





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

interação envolvidos no contexto discursivo em foco, como abordaremos na sessão considerações analíticas. Além disso, contamos com leituras de estudiosos do campo educacional que nos auxiliaram a entender a conjuntura de construção e implementação das novas orientações curriculares e as implicações que perpassam o que se entende por currículo, alguns deles serão apresentados a seguir.

2 Considerações teóricas

O Currículo está no cerne do projeto de educação, diversos estudiosos já apontaram para a importante atenção que se deve dar a temática. Silva (1999) apresenta um panorama das principais teorias curriculares – das tradicionais, passando pelas críticas e pós-críticas –, levando-nos a refletir sobre os princípios enfatizados por cada uma delas e, conseqüentemente, sobre nosso posicionamento, como educadores, diante delas. Em resumo, podemos entender o currículo ligado à ideia de estrutura, percurso, organização de disciplinas e conteúdos por ano escolar; com pouco questionamento ao que está posto – como verificamos nas teorias tradicionais. Mas também podemos cogitar as influências sociais, históricas, culturais, econômicas, político-ideológicas que se expressam por meio do currículo, ou, ainda, como sublinham as teorias pós-modernas, as questões de identidade, representação e discurso envolvidos, num exercício crítico de leitura do que chega nas salas de aula.

Nesse interim, nosso olhar para as determinações curriculares pondera que o currículo, desde suas origens, como expõe Sacristán (2013), é uma forma reguladora do conteúdo e das práticas de ensino e aprendizagem, representa a concorrência de interesses e forças que operam sobre o sistema educativo em um dado momento histórico e social. O currículo é um “território em disputa” (ARROYO, 2013) o que nos leva a indagar os vínculos sob os quais é construído para além de uma listagem de conteúdos e/ou competências e habilidades.

No contexto atual da educação brasileira, experienciamos diversas mudanças que incidem nas políticas educacionais – da elaboração de normativos, às práticas docentes – e que têm revelado uma visão neoliberal de ensino/formação. Nesse modelo, Freitas (2014) chama a atenção para a interferência de “reformadores empresariais da educação” e, dentro disso, o controle das ações do professor, a desvalorização do seu papel educativo.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

Cabe lembrar que a construção e a aprovação da BNCC ocorreram em um período conturbado da política nacional, marcado pelo golpe de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, e a gestão de Michel Temer, na qual destacamos a alteração na composição do Conselho Nacional de Educação, sobretudo para viabilização de mudanças no projeto curricular, inclusive na BNCC, com ênfase na padronização dos currículos e no processo formativo guiado, entre outras coisas, por competências e habilidades². Um currículo de natureza instrumental: “Assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexibilidade e a criticidade” (LIBÂNEO, 2019, p.46).

Essa visão gerencial de educação liga-se ao que Libâneo (2019) aponta dentro de uma tendência, iniciada nos anos de 1980, envolvendo o controle das políticas educativas e práticas escolares, com destaque, nos anos 90, para a Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, na qual se defende a qualidade de educação numa ótica economicista na qual o foco está na aprendizagem, tendo como base conteúdos instrumentais que atendam as necessidades mínimas para formar mão de obra para o mercado. Aliado a isso, temos os testes padronizados, os currículos com base em competências e habilidades, a formação docente aligeirada, a privação da autonomia das escolas e dos professores. Nesse sentido, o teórico destaca a importância da reflexão sobre as finalidades educativas escolares e o modo de concebê-las nos documentos. Resultado “[...] do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos” (LIBÂNEO, 2019, p. 35). Colocações que nos fazem pensar sobre o modelo de escola e de ensino disseminado e como ele é internalizado pelas escolas e professores, refletindo em suas práticas.

Essas considerações sobre o currículo no escopo da visão neoliberal de educação, reproduzida em documentos como a BNCC, auxilia-nos no entendimento do contexto discursivo no qual situamos nossas análises, para a semiótica o contexto se constitui nesse conjunto de relações e diálogos, nem sempre contratual, que os textos

² Para informações relevantes sobre o contexto de construção da BNCC indicamos a leitura da obra: Márcia Angela da Silva Aguiar; Luiz Fernandes Dourado (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife, ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12/07/2020.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

mantêm. Cientes disso, no âmbito de uma semiótica didática (GREIMAS, 1979), empreendemos esforços para a problematização e análise de significações construídas em textos/interações do domínio escolar, levando em consideração os recortes assinalados na introdução.

A semiótica discursiva, inaugurada pelas sistematizações de Algirdas Julius Greimas (1966) e em amplo desenvolvimento, constituiu-se como uma “teoria da significação” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 415) que tem como foco a descrição dos efeitos de sentido construídos no e pelo texto. Sendo o texto – totalidade significativa dotada de plano de conteúdo e plano de expressão – esse objeto de significação se filia à determinadas condições de produção e contexto sócio-histórico que interferem na construção dos discursos.

Para a análise do plano de conteúdo, a teoria recorre ao simulacro metodológico chamado “percurso gerativo de sentido”. A partir dele é possível verificar, em patamares, o processo de construção dos sentidos nos textos. Em síntese, o percurso integra três níveis de geração de sentido, em cada um deles, é possível verificar o arranjo semântico e sintático do sentido: no nível fundamental, mais profundo, verifica-se os elementos mínimos da significação que serão revestidos e complexificados na superfície; no nível narrativo, analisa-se a relação entre intersubjetivas e interobjetivas, já que os textos simulam o fazer humano, estados e transformações; no discursivo, mais superficial, observa-se, na relação entre os sujeitos da enunciação, as projeções da enunciação no enunciado, os percursos temáticos e figurativos, a persuasão.

Entre as questões teóricas abordadas pela teoria destacaremos as modalizações que permeiam a relação entre os sujeitos e os objetos. Os arranjos modais indicam a dinâmica dos sujeitos na narrativa e são determinadas por quatro modalidades: *querer*, *dever*, *saber* e *poder*. Temos a modalização do fazer, na qual se verifica as condições necessárias para que o sujeito realize a ação, competências modais, o que envolve o *fazer-fazer* do destinador que disponibiliza os valores para o destinatário-sujeito e o *ser-fazer* do sujeito, a organização modal (BARROS, 2005). Nessa lógica, estão os modos de existência do sujeito: sujeitos virtuais (*querem e/ou devem fazer*), instaurados para a ação; sujeitos atualizados (*sabem e podem fazer*), qualificados para a ação; sujeitos realizados, os que fazem. Também podemos considerar a modalização do ser, ela recai sobre o valor inscrito no objeto (enunciado de estado), implica a



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

relação do sujeito com o objeto. Nesse caso, contemplamos as modalizações veridictórias que se articulam como categoria modal em /ser/ x /parecer/ dizendo ser essa relação verdadeira (parece e é) ou falsos (não parece e não é); mentirosos (parece mas não é) ou secretos (não parece mas é).

O amadurecimento teórico e a busca por analisar as diversas formas de construção da significação, encaminham os estudos semióticos para a articulação com outras áreas e para a atuação em campos sociais diversos. Aos poucos, principalmente a partir dos anos de 1990, para além dos discursos enunciados, a semiótica volta sua atenção para discutir a interferência do sensível. Nesse sentido, encontram-se as contribuições da sociossemiótica, desenvolvida principalmente por Eric Landowski, que direciona seus estudos para a construção dos sentidos na vida em sociedade, em resumo, ele aponta para a necessária relação entre sentido e interação em ato.

Entre outras contribuições do teórico, destacamos o trabalho “Interações arriscadas” (2014), no qual Landowski propõem, numa leitura do nível narrativo, a descrição de quatro regimes de interação: a programação (*fazer-advir*) é regida pelo princípio da regularidade, o sujeito é um operador e atua segundo um comportamento programado/previsível, o que inclui formas estereotipadas/repetitivas de interação tendo em vista o máximo de previsibilidade e o menor risco na relação. A manipulação (*fazer-querer, fazer-dever*), presente em todo ato de comunicação, segue o princípio da intencionalidade, o sujeito age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a *querer* e/ou a *dever-fazer* algo, para isso é preciso fazê-lo “*crer*, ou fazê-lo *saber* que teria vantagem [...] em querer fazê-lo” (LANDOWSKI, 2014, p.49). No ajustamento (*fazer-sentir*) o sujeito é conduzido pelo princípio da sensibilidade, pelo contágio (entre sujeitos e/ou objetos), o que requer a reciprocidade; na união os sujeitos sentem e processam um ato de sentido. Por fim, o acidente (*fazer-sobrevir*) está ligado ao princípio da imprevisibilidade, da aleatoriedade, o acaso, ocorre na ruptura das regularidades, na descontinuidade nos programas narrativos; o sensível que emerge como inesperado frente ao mundo.

Na próxima sessão, considerando as interações dos sujeitos com outros sujeitos e com os objetos, pontuaremos algumas relações de sentido que permeiam as novas orientações curriculares e o fazer docente.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

3 Considerações analíticas

A leitura de documentos como a BNCC e o Currículo de referência de Mato Grosso do Sul implica considerar valores da ordem do *dever-fazer*. Há manipulações operadas pelo destinador-manipulador, representado pelo MEC, via especialistas da área, tendo em vista os destinatários, gestores e professores. Esses, “devem” adquirir novos saberes e, no papel de sujeitos do fazer, realizar as ações adequadas às demandas exigidas, o que só ocorre a partir de um trabalho para a adesão dos professores, o *fazer-criar*.

Discursivamente verificamos que o regime da manipulação como estratégia argumentativa ocorre a partir do que se pressupõe sabido e aceito pelos educadores, inclusive com retomada de documentos curriculares anteriores, como lemos logo nas primeiras páginas da BNCC, numa tentativa de minimizar os impactos das determinações legais, o empenho está na modalização do *querer* e do *poder-fazer* para o *dever-fazer*. No que se refere ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, um dos focos está na abordagem dos novos gêneros, digitais, e a multissemiótica³, e a estratégia argumentativa segue esse movimento, entre os já conhecidos e os novos conhecimentos, o componente: “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]” (BRASIL, 2018, p.67). Com destaque para o tom dialogal na projeção da enunciação, há um “eu” enuncivo que apresenta a proposta, que colabora para o efeito de proximidade com o destinatário-enunciatário.

O Currículo estadual não foge aos preceitos da BNCC, seu enunciador-destinador demarca o posicionamento entre a adequação ao contexto regional e aos princípios nacionais. E, ao retomar o conceito de competência, liga o fazer docente, sua prática, ao atendimento das habilidades: “[...] deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 22).

³ Para mais reflexões em relação ao movimento argumentativo do enunciador-destinador da BNCC, a inserção da semiótica nas práticas de linguagem e de como as novas orientações podem ser entendidas pelos professores de Língua Portuguesa da educação básica, indicamos o trabalho de Miqueletti e Zago (2023).



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

O cumprimento das habilidades, o *fazer-fazer*, também apareceu no diálogo com coordenadores e professores da escola, campo de nossa pesquisa, principalmente aliado ao planejamento postado na plataforma digital disponibilizada pela secretaria de educação. A título de exemplificação, observemos algumas pontuações feitas pelas duas professoras com mais tempo de atuação entre os entrevistados – P1 e P3, ambas com mais de quinze anos de docência – quando perguntamos se haviam notado alguma diferença nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa a partir da BNCC e do Currículo estadual. Inicialmente P1 destacou pouca “intimidade” com a BNCC, falou da “insegurança” em relação às mudanças no Ensino Médio e expôs:

[...] eu procuro planejar, claro, fazer alguma leitura, mas, assim, falar pra você que eu tenho conhecimento. Então, assim, o que que eu faço. Eu vou lá, olho pro referencial de dois mil e treze e dali que, depois que eu lino o que eu quero de conteúdo, é que eu vou fazer um paralelo com a BNCC pra eu conseguir encaixar aquilo que eu quero trabalhar. [...] Artigos, por exemplo, aí eu vou lá, “bom, onde que vai encaixar isso na BNCC?” Aí é que eu entro lá e vou pesquisar pra poder encaixar. [...] Então, assim, eu tenho muita dificuldade, né. Então, assim, em preparar a minha aula, é ir lá e aplicá-la, enfim, é:, desenvolver minha metodologia, esse não é o problema, mas na hora de colocar ali, de lincar. “Bom, isso aqui eu tenho que colocar de acordo com a BNCC”, eu confesso pra você que eu sofro [...]. (P1, 13/12/2022).

No dizer da docente, modalizada pelo *dever-fazer*, há um esforço para “encaixar” os conteúdos nas habilidades – como fica sublinhado na repetição desse termo. Hesitação que ocorre sobretudo na esfera do planejamento: “preparar a minha aula, é ir lá e aplicá-la, enfim, é:, desenvolver minha metodologia, esse não é o problema, mas na hora de colocar ali, de lincar”. As mudanças implementadas são vistas mecanicamente, na troca de conteúdos por competências e habilidades, sem muitas reflexões sobre o que isso possa implicar. Além disso, P1, por julgar *não-saber-fazer*, sofre, como resume no final do recorte: “isso aqui eu tenho que colocar de acordo com a BNCC’, eu confesso pra você que eu sofro”. As mudanças promovem alterações também no seu modo de ser professora, o que a faz oscilar entre certezas e incertezas que também aparece no diálogo com as outras professoras. As colocações reforçam uma existência modal (desse sujeito de estado – a professora) no âmbito do virtual (*dever-fazer*), mas que se julga privada do saber (modalização atualizante) que envolve



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

a relação entre o sabido e o novo (ligado às habilidades), apesar das tentativas de adequação. Notamos que os professores nem sempre estão convencidos, não *creem*, no que está sendo implementado, ainda visto como indesejável (*não-querer-ser*), já que implica determinações que escapam ao que sabem e acreditam. Por isso, inseguros (*crer-não-ser*) vivem num estado de falta que se prolonga na busca pela clareza do que está posto e do que envolve fazer e ser docente.

Nesse sentido, ao responder a mesma pergunta, P3 inicialmente resvalou na questão, mas não deixou de destacar que as orientações atuais primam pelas habilidades e fez algumas avaliações, apontou como aspecto negativo: “muito conteúdo, acho que aumentou, dificultou, na verdade, vou falar bem, vou ser bem sincera”. Por outro lado, reconheceu que a base possa ser um “norte”: “É um norte pro professor, né. Penso eu, a base. É importante nesse sentido também. Só que os professores também têm que seguir, né (risos)? Tem essa”. As asserções revelam que a docente ainda está construindo uma opinião sobre o assunto e levam-nos a ruminar sobre como os currículos prescritos, não só a Base, podem ser parâmetros a partir dos quais o professor realiza adaptações, questiona, resiste por dentro do processo (*não-querer-fazer/tecura, não-querer-ser/indesejável*) e até que ponto isso é possível. Há um *dever-fazer* direcionando o atendimento aos conteúdos mínimos anunciados pela Base.

Ainda reforçando a questão do foco nas habilidades, a docente exemplifica:

É igual no planejamento. [...] Você vê o tanto de habilidades que, que aparece ali, porque hoje em dia é assim, né: você clica na habilidade, o conteúdo aparece do lado, né. [...] Você viu o TANTO que, vou ser sincera: a gente não trabalha nem a metade daquilo ali. [...]

É complicado. Quem já tem mais experiência, né, fica mais fácil, porque já trabalhou anteriormente. [...], mas para os novatos, eu fico olhando ali os professores, tem uns novinhos, eles são perdidos [...]. Os novos, a preocupação deles ficam mais nessa, você entendeu? “Ah, eu tenho que entregar meu planejamento. Ah, eu tenho que fazer essa”, né?, “Essa prova de recomposição.” É assim, e esquece do principal ali que é o, o conteúdo, ensinar o conteúdo para os alunos. (P3, 17/02/2023)

Do recorte sobressai a dificuldade de adequação de P3 frente ao modelo de planejamento, a exemplo do que foi relatado por P1, inclusive avaliando que há um excesso de habilidades, como marca na expressão “TANTO”. Nota-se a atuação



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

mecânica no cumprimento desse fazer, esse que é postado em uma plataforma digital, mensalmente, na qual algumas partes aparecem com um clique: “porque hoje em dia é assim, né: você clica na habilidade, o conteúdo aparece do lado, né?”. O que poderia ser um momento de reflexão sobre o que e como fazer, pode ser uma circunstância para o “faz de conta”, apenas para atender a demanda do sistema (o *dever-fazer*), como ela explica em outro momento da nossa conversa: “e é assim, quando você termina de postar um, já abriu pra você postar o outro, do outro mês. Como! Se você nem trabalhou desse mês, nem sabe se vai conseguir, fica uma mentira”. Ou seja, ainda que na prática de sala de aula outras coisas aconteçam, pautadas pelos anos de experiência, o planejamento é realizado para cumprir mais uma burocracia – ratifica-se que pressuposto à modalidade atualizante do *poder-fazer* está a virtualizante, o *dever-fazer*, pois, é necessário ser obediente (não-poder-não-fazer). Em termos de modalização do ser, o planejamento representa a “mentira” (o que parece, mas não é).

Destacamos, também, a pontuação da docente sobre a conduta dos professores que iniciam sua carreira neste novo sistema, desavisados, eles não possuem parâmetro para comparar e, sendo “obedientes”, podem cair na rotina da entrega de planos e provas e, ainda que irrefletidamente, atenderem ao “mercado” da avaliação, na qual a burocracia sobressai ao que é “principal”: “ensinar o conteúdo para os alunos”, afirmação que condensa a importância da prática em sala de aula, aquela que considera o currículo real e oculto, para além do atendimento ao currículo prescrito, na lógica do “parecer” no qual se cumpre as normas. Isso nos faz refletir sobre o que aponta Landowski (2014, p. 16-17) sobre o risco da rotina – sucessão monótona, um fazer contínuo, regida pela necessidade – entrar na direção do sem sentido, observando-se uma prática dessemantizada por uma programação.

4. Considerações finais

O que apresentamos neste artigo é um breve recorte das questões analisadas em nossa pesquisa, o espaço reservado não possibilita aprofundamentos, outras publicações elucidarão demais aspectos.

De maneira geral, seguimos cientes da existência do longo caminho entre o que está nos documentos, o currículo formal/prescrito, e o que chega à sala de aula atravessado pelo currículo real, tendo em vista as invariáveis do ambiente escolar e



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

das relações ali estabelecidas, e o oculto, este que integra as atitudes, comportamentos, valores e orientações influenciadas pelos conhecimentos adquiridos fora da escola e que precisam ser considerados na rotina escolar, afeta a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor.

Permeando o universo escolar, destacamos as modalidades e os regimes de interação como uma forma de entendermos as relações e os direcionamentos que vão sendo estabelecidos. Em síntese, aliado à manipulação que perpassa os documentos oficiais e as relações entre secretaria, gestores e professores, temos estratégias que conduzem à programação das ações, entre elas está o modelo de planejamento que tem como foco a seleção de habilidades, muitas vezes realizadas de forma mecânica, clicando nas opções disponíveis em uma plataforma.

Não negamos que, assim como em outras esferas da vida em sociedade, na educacional, é possível verificar a existência dos quatro regimes apontados por Landowski (2014), entretanto, precisamos atentar para o conjunto de ações que tenta controlar a dinâmica da educação, inclusive a atuação docente, tornando seu fazer cada vez mais mecânico, na direção de uma programação que retira do professor sua condição de sujeito do fazer – rumo ao modelo neoliberal de escola que fixa estruturas rígidas e formas estereotipadas de interação nas quais padronizam-se as ações dos professores, regulam-se seus comportamentos, facilitando o controle.

Acreditamos numa educação que, para além da manipulação e da programação, considere os acidentes e os ajustamentos no cerne do que se entende por currículo – um currículo construído no sentir junto, esse “fazer-ser” da interação mútua.

Esperamos que o olhar semiótico, aliado aos estudos do campo educacional, possa nos ajudar a compreender melhor algumas questões que perpassam/constituem o universo da prática docente. Permeando nossa pesquisa está a busca por uma educação que, a partir da análise crítica dos discursos, possa quiçá repensar a sociedade. Para além do cumprimento de uma exigência legal de conteúdos ensinados na escola, por exemplo, está o uso reflexivo dos textos para uma convivência social mais consciente.

Além disso, almejamos que os resultados divulgados possam subsidiar outras reflexões sobre a relação do currículo, o fazer docente e as contribuições da semiótica para o campo educacional.





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://encr.pw/5ptUn>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. **Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistiques (EHES)**. Institut de la Langue Française (CNRS), n. 7, p. 3 – 8, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Lima Dias et.al. São Paulo: Contexto, 2008.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.

LIBÂNEO. José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. [Ebook] /organizadores, José Carlos Libâneo ... [et al.] – Goiânia: Gráfica UFG, 2019. 262 p. : il. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/fichatecnica.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de ensino de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande: SED, 2019.

MIQUELETTI, Eliane Aparecida; ZAGO, Larissa Nugoli. Considerações sobre a semiótica na BNCC: do documento ao discurso da professora. **EntreLetras**, Araguaína. V.3, n. 3, set.-dez. 2022, 2023, p.235–264. Disponível em: <https://l1nq.com/FqHDF>. Acesso em: 30 jan.2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

