



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
- PPGLLIT

Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé

O novo ensino médio em Araguaína (TO): entre dizeres oficiais e posições-sujeito dos
estudantes acerca dos itinerários formativos

Araguaína/TO

2026

Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé

O novo ensino médio em Araguaína (TO): entre dizeres oficiais e posições-sujeito dos
estudantes acerca dos itinerários formativos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, do Centro de Ciências Integradas como requisito à obtenção do título de Doutora em Linguística e Literatura.

Linha de Pesquisa (3): Práticas discursivas em contextos de formação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Leite.

Coorientadora: Profa. Dra. Sandrine Aeby Daghé

Araguaína/TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B862n Brito de Sousa Apinagé, Maria Deusa.

O novo ensino médio em Araguaína (TO): entre dizeres oficiais e posições-sujeito dos estudantes acerca dos itinerários formativos / Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2026.

172 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientador: Dr. João de Deus Leite.

Coorientadora: Dra. Sandrine Aeby Daghé.

1. Pré-construído; Formação Discursiva.. 2. Contradição; Novo Ensino Médio.. 3. Itinerários Formativos. .

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé

O novo ensino médio em Araguaína (TO): entre dizeres oficiais e posições-sujeito dos
estudantes acerca dos itinerários formativos

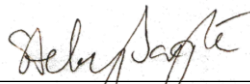
Tese apresentada ao Programa de Pós graduação
em Linguística e Literatura, da Universidade
Federal do Norte do Tocantins (UFNT), do Centro
de Ciências Integradas (CCI). Foi avaliada para a
obtenção do título de Doutora em Linguística e
Literatura e aprovada em sua forma final pelo
orientador e pela banca examinadora.

Data de Aprovação: 12/05/2026


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 01/06/2026 11:02:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. João de Deus Leite - Orientador (UFNT)




Prof^a. Dr^a. Sandrine Aebly Daghe - Coorientadora (UNIGE)

Documento assinado digitalmente
 JANETE SILVA DOS SANTOS
Data: 05/06/2026 16:07:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a. Dr^a. Janete Silva dos Santos - Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA
Data: 06/06/2026 12:21:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 CARLA MESSIAS RIBEIRO DA SILVA HARDMEYER
Data: 02/06/2026 10:49:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer - Membro externo (UNIGE)

Documento assinado digitalmente
 NILSA BRITO RIBEIRO
Data: 06/06/2026 16:42:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Nilsa Brito Ribeiro - Membro externo (UNIFESSPA)

Dedico este trabalho à minha mãe, por ser minha origem, meu abrigo e minha maior inspiração, cujo amor e apoio sustentam tudo aquilo que sou e me trouxe até aqui. E aos meus filhos, Guilherme e Gabriel, que dão sentido à minha caminhada e tornam cada conquista ainda mais especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado, por meio do conhecimento, a oportunidade de me transformar em uma pessoa melhor e por sempre me abençoar mesmo quando as coisas pareciam impossíveis.

À minha família, base do meu amor, da minha força e do meu equilíbrio, por compreenderem minhas ausências e celebrarem comigo cada conquista. Em especial ao meu marido Eder e aos meus filhos Guilherme e Gabriel, por todo apoio, incentivo e colaboração, durante todo o meu percurso acadêmico, mas principalmente, durante o período do doutorado sanduíche.

À Cleane Mendes Henrique Dias, que me recebeu em Genebra de braços abertos, mesmo quando eu ainda era uma desconhecida. Seu acolhimento e generosidade foram fundamentais para que eu me sentisse em casa, mesmo estando tão longe do Brasil. Mais que um apoio, ganhei uma amiga para a vida. A sua generosidade e a sua receptividade fizeram da Suíça um lugar de pertencimento e de calor humano em meio ao inverno.

Às três Anas de minha vida: Ana Cláudia Dias Ribeiro, Ana Carolina Alves de Lima Oliveira e Ana Lúcia Gomes. O nome Ana significa “graça”, “cheia de graça”, “agraciada” e simboliza bondade. Eu tive a sorte de ter três Anas ao meu lado nesta caminhada de doutorado, e cada uma delas, com graça e generosidade, deixou marcas profundas em minha trajetória. Cada uma, à sua maneira, ofereceu apoio, inspiração, bondade e amizade, tornando o caminho mais leve e significativo. Minha gratidão eterna por todo o cuidado e dedicação. Obrigada, Anas, por escreverem comigo essa história!

Ao meu orientador, professor João de Deus Leite, pela leitura atenta e cuidadosa, pela segurança nas orientações, pelas leituras indicadas, pelas discussões e, principalmente, pela amizade que construímos ao longo de meu percurso acadêmico. Sua confiança e seu exemplo profissional foram fundamentais para que esta pesquisa se concretizasse. Levarei comigo o aprendizado científico e humano que sua orientação me proporcionou.

À minha coorientadora, professora Sandrine Aeby Daghé, pela acolhida calorosa e pela integração no ambiente de pesquisa, que enriqueceu significativamente a minha experiência no exterior. Foi um privilégio aprender com você e a sua equipe. Sou profundamente grata pela generosidade com que compartilhou o seu tempo e o seu conhecimento, comigo.

Ao professor Joaquim Dolz, por ter aceitado me orientar e ter me dado todo suporte necessário para realização do doutorado sanduíche. Você contribuiu não só para o meu crescimento acadêmico, mas também para o meu crescimento pessoal e profissional, além da realização de um sonho. Você me ajudou a abrir portas que jamais seriam abertas sem a sua contribuição.

À Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer, que me acolheu em Genebra com muito carinho, mesmo sem me conhecer previamente. Seu gesto de abrir as portas de sua casa e de seu coração para me receber fez toda a diferença nessa jornada fora do Brasil. Mais do que me ajudar a enfrentar os desafios cotidianos em um idioma que eu não dominava, você foi uma parceira acadêmica, uma coorientadora, e aceitou caminhar ao meu lado na banca de qualificação e de defesa. Levo comigo não apenas a gratidão, mas também a alegria pela amizade que nasceu dessa experiência. Muito obrigada por cada gesto que tornou mais leve o meu caminho e por escrever comigo páginas que ultrapassam os limites desta tese.

À equipe do Colégio Estadual Guilherme Dourado em nome do diretor, Mariano Soares da Costa e das coordenadoras Cláudia Regina Martins Silva e Sheila Maria Soares Gonçalves Silva, pelo apoio e pela compreensão durante o período em que tive que conciliar trabalho e doutorado, antes de conseguir o afastamento para aperfeiçoamento profissional e pela rica contribuição com a minha pesquisa ao disponibilizar o espaço do colégio, bem como os estudantes, para participarem das entrevistas.

Às professoras Dr.^a Janete Silva dos Santos (UFNT), Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT), Nilsa Brito Ribeiro (UNIFESSPA) e Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer (UNIGE) pelas sugestões preciosas no exame de qualificação e por aceitarem participar da banca de defesa final desta tese.

À UFNT, por fazer parte de toda a minha trajetória acadêmica, pois nela eu fiz a graduação, o mestrado, o doutorado e, se Deus permitir, farei o pós-doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGLLIT) – UFNT, pela oportunidade de cursar o mestrado e o doutorado.

À Université de Genève, por ter me dado a oportunidade de realização do doutorado sanduíche.

Ao governo do estado do Tocantins, pela concessão do afastamento para aperfeiçoamento profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do Estágio do doutorado sanduíche no exterior.

Se eu fosse você

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: 'Se eu fosse você...' A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina.

Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção. Todos reunidos alegremente no restaurante: pai, mãe, filhos, falatório alegre. Na cabeceira, a avó, com sua cabeça branca. Silenciosa. Como se não existisse. Não é por não ter o que dizer que não falava. Não falava por não ter quem quisesse ouvir. O silêncio dos velhos. No tempo de Freud as pessoas procuravam os terapeutas para se curarem da dor das repressões sexuais. Aprendi que hoje as pessoas procuram os terapeutas por causa da dor de não haver quem as escute. Não pedem para ser curadas de alguma doença. Pedem para ser escutadas. Querem a cura para a dor da solidão.

Rubem Alves (O Amor Que Ascende a Lua)

RESUMO

Neste trabalho, tomamos o Novo Ensino Médio (NEM) como objeto de análise e de problematização. Mais precisamente, o nosso interesse recaiu sobre o modo como os itinerários formativos são discursivizados no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Guilherme Dourado e por estudantes da mesma instituição, no âmbito desta reforma, deixando entrever as suas (contra)identificações. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada em estudos da Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), preconizada por Michel Pêcheux e inicialmente desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi. Considerando as discursividades acerca do Novo Ensino Médio, a problemática deste trabalho reside em buscar responder à seguinte questão: como o discurso oficial reformista sobre o Novo Ensino Médio produz efeitos de sentido no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e nas formulações dos estudantes entrevistados, considerando o caso específico dos itinerários formativos? No intuito de buscar respostas para essa indagação, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar o modo como os itinerários formativos são significados no âmbito do PPP da escola pesquisada e nas formulações dos estudantes entrevistados. Em um primeiro momento, analisamos o Projeto Político-Pedagógico da escola, no que se refere ao Novo Ensino Médio, e observamos quais discursivizações circulam neste documento. Em um segundo momento, fizemos entrevistas, com roteiro semiestruturado, com os estudantes do Ensino Médio. A partir das formulações dos estudantes, observamos o modo como os itinerários formativos estão sendo discursivizados por esses estudantes. Por fim, analisamos que tensões são apontadas a partir da (contra)identificação dos estudantes concernentes às discursividades do Novo Ensino Médio acerca dos itinerários formativos. A pesquisa mostra que o discurso oficial reformista e o discurso dos estudantes não se alinham: enquanto o primeiro mobiliza sentidos de flexibilidade e de inovação, o segundo reivindica rigidez, estrutura e autoridade como garantias de um ensino de qualidade. Essa dissonância revela que a implementação do NEM é atravessada por efeitos de contraidentificação e por uma disputa de sentidos que fragiliza sua legitimação entre os sujeitos diretamente envolvidos.

Palavras-chave: Pré-construído. Formação Discursiva. Contradição. Novo Ensino Médio. Itinerários Formativos.

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous prenons le « Nouveau Lycée » (NEM) comme objet d'analyse et de réflexion. Plus précisément, notre intérêt s'est porté sur la manière dont les parcours de formation sont discursivisés dans le Projet politico-pédagogique du Collège d'État Guilherme Dourado et par les élèves de cette même institution, dans le cadre de cette réforme, laissant entrevoir leurs (contre-)identifications. Le fondement théorique et méthodologique s'appuie sur les études d'analyse du discours de tradition française (ci-après AD), préconisées par Michel Pêcheux et initialement développées au Brésil par Eni Orlandi. Compte tenu des discours sur le Nouveau Lycée, la problématique de ce travail consiste à tenter de répondre à la question suivante : comment le discours officiel réformiste sur le Nouveau Lycée produit-il des effets de sens dans le Projet politico-pédagogique de l'école étudiée et dans les formulations des élèves interrogés, en considérant le cas spécifique des parcours de formation ? Afin de trouver des réponses à cette question, nous avons défini l'objectif général suivant : analyser la manière dont les parcours de formation sont signifiés dans le cadre du PPP de l'école étudiée et dans les propos des élèves interrogés. Dans un premier temps, nous avons analysé le projet politico-pédagogique de l'établissement, en ce qui concerne la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire, et nous avons examiné les discours qui y sont formulés. Dans un deuxième temps, nous avons mené des entretiens, à l'aide d'un guide semi-structuré, auprès des élèves du secondaire. À partir des propos des élèves, nous avons observé la manière dont les parcours de formation sont discursivisés par ces derniers. Enfin, nous avons analysé les tensions qui ressortent de la (contre-)identification des élèves par rapport aux discours de la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire concernant les parcours de formation. La recherche montre que le discours officiel réformiste et celui des élèves ne concordent pas : alors que le premier met en avant des notions de flexibilité et d'innovation, le second revendique la rigidité, la structure et l'autorité comme garantes d'un enseignement de qualité. Cette dissonance révèle que la mise en œuvre du NEM est traversée par des effets de contre-identification et par une dispute des sens qui fragilise sa légitimation auprès des sujets directement concernés.

Mots-clés: Préconstruit. Formation discursive. Contradiction. Nouvelle école secondaire. Parcours de formation.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

CCI – Centro de Ciências Integradas

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

EM – Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GD – Guilherme Dourado

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IT – Itinerários Formativos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

PDSE – Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGLLIT – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1 DISCURSIVIDADES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	25
1.1 Considerações iniciais.....	25
1.2 Reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 1930.....	26
1.3 O Novo Ensino Médio: percurso histórico e suas condições de produção.....	36
1.3.1 A BNCC e o Novo Ensino Médio	42
1.3.2 O Novo Ensino Médio no Documento Curricular do Tocantins	46
1.4 A representação dos jovens brasileiros no Novo Ensino Médio.....	51
2 EDIFICAÇÃO TEÓRICA.....	63
2.1 Considerações iniciais.....	63
2.2 Panorama da Análise do discurso.....	65
3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	79
3.1 Considerações iniciais.....	79
3.2 Contexto de pesquisa.....	81
3.2.1 Instituição.....	81
3.2.2 Participantes da pesquisa.....	88
3.3 Etapas da pesquisa.....	91
3.3.1 Da constituição do arquivo da pesquisa (etapa 1).....	92
3.3.2 Da constituição dos <i>corpora</i> (etapa 2).....	94
3.3.3 Procedimento de análise (etapa 3).....	95
3.4 Aportes da didática: sistema e triângulo didático, transposição didática e agir discente.....	96
4 SENTIDOS EM DISPUTA NAS POSIÇÕES-SUJEITO DO DISCURSO OFICIAL REFORMISTA E DOS ESTUDANTES.....	Erro!
Indicador não definido.	103
4.1 Considerações iniciais.....	103

4.2 O discurso oficial reformista: uma análise do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Guilherme Dourado.....	104
4.3 O discurso dos estudantes: uma análise das entrevistas com os estudantes do Colégio Estadual Guilherme Dourado.....	128
4.4 O discurso oficial reformista e o discurso dos estudantes: o funcionamento das relações de (contra)identificação ao NEM.....	154
CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	Erro! Indicador não definido.162
REFERÊNCIAS.....	Err o! Indicador não definido.167
ANEXOS.....	171

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência.

(Eni Puccinelli Orlandi)

Para iniciar este trabalho, usarei a primeira pessoa do singular por se tratar de minha experiência pessoal. Estas reflexões iniciais têm por objetivo apresentar a minha trajetória como professora da educação básica da rede estadual do Tocantins e a minha experiência acadêmica como discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), do Centro de Ciências Integradas (CCI Cimba), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) em Araguaína (TO).

Ao escrever esta tese, fui levada a lidar com sentidos que remontavam à minha infância. Lembrei-me de quando eu era criança e de que ser professora era apenas uma brincadeira. Eu reunia todas as crianças do bairro onde eu morava, embaixo das árvores, no quintal de minha casa, sentava-as no chão de areia e colocava-me à frente para brincarmos de escolinha. Eu sempre queria ser a professora, e as crianças não questionavam a minha decisão, elas aceitavam ser os alunos. Essa era minha brincadeira favorita e fazia parte da minha rotina. Com o passar do tempo, conforme fui amadurecendo, compreendi que isso ia para além de uma brincadeira, era, indubitavelmente, a minha responsabilidade maior.

Em 2003, passei no vestibular para o curso de Letras, na antiga Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), e, por essa razão, tive que sair de Estreito (MA), cidade onde eu morava, para vir estudar em Araguaína (TO), lugar onde moro até hoje. A cidade de Estreito (MA) está localizada a 120 quilômetros de distância de Araguaína (TO). Foi difícil morar sozinha, ficar longe da família e sem condições financeiras para me manter. Quando cursei a graduação, a universidade era localizada no bairro São João, longe de onde eu morava, e eu tinha de ir a pé, pois não tinha sequer o dinheiro de pagar o transporte coletivo. Passei pelo processo de transição da UNITINS para a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e recebi o meu diploma como graduada em uma universidade federal. Foram muitos os obstáculos que eu enfrentei ao longo dos quatro anos de

graduação, mas superei a todos, e consegui o tão sonhado diploma de graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas.

Em 2007, assim que eu concluí o curso, consegui um contrato em Morro Grande, distrito de Barra do Ouro, no Tocantins, a cerca de 100 km de Araguaína. Lá, eu trabalhei por nove meses, foi quando eu tive o meu primeiro filho e não pude mais ficar indo e vindo aos finais de semana. Fiquei por um tempo em casa, cuidando do meu filho e estudando para concursos. Em 2009, passei em um concurso para o estado do Pará, cidade de São Domingos do Araguaia. Trabalhei nesta cidade por um ano e tive que pedir exoneração, porque estava muito difícil conciliar trabalho, cuidar de filho pequeno e viajar 220 km toda semana para ver o marido. Decidi ficar em casa e me dedicar, novamente, aos estudos para conseguir passar em um concurso para Araguaína.

Em 2009, foi publicado um edital para concurso na área da educação, no Tocantins. Eu fiz a minha inscrição, fui aprovada, mas só fui convocada para assumir a vaga em 2011. Fui chamada para a cidade de São Félix, no Jalapão, onde passei quatro meses e, finalmente, consegui remoção para Araguaína. Agora, finalmente, eu estava trabalhando em minha cidade e junto de minha família. Passados os três anos do estágio probatório, comecei a me interessar em fazer um aperfeiçoamento profissional, com o intuito de ampliar os meus conhecimentos, enriquecer o currículo e melhorar minha remuneração. Durante esse período, pude perceber que os conhecimentos construídos na graduação não eram suficientes para eu realizar minha atividade profissional de forma satisfatória, pois a sala de aula exige do profissional, além do domínio de conteúdos, um olhar apurado e sensível ao sujeito humano. Diante disso, resolvi buscar aperfeiçoamento por meio de cursos pedagógicos e, em 2017, fiz uma especialização em Docência da Língua Inglesa, nos fins de semana. Não foi fácil conciliar o trabalho, os estudos e os cuidados de casa e da família, mas consegui concluir.

Ao finalizar a especialização, não quis parar de estudar, pois compreendi que, de fato, a pesquisa científica faz a diferença no ambiente escolar e, em 2018, participei do processo seletivo para o mestrado, na UFT. Este processo passou por quatro etapas: a inscrição com o pré-projeto, a prova de línguas, a prova teórica e a arguição. Quando saía o resultado de cada uma dessas etapas, eu vibrava de alegria em ver o meu nome na lista dos aprovados. Em 2018, iniciei o mestrado, na Linha de Pesquisa 3 (Práticas discursivas em contextos de formação), sob a orientação do professor doutor João de Deus Leite. O tema desenvolvido em minha dissertação foi sobre a oralidade, intitulada “O eixo oralidade no livro didático de língua portuguesa: as discursividades entre autores e

avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2018”. Foi um período de quase dois anos que me trouxe muito conhecimento, crescimento e maturidade.

Mais uma vez, quis dar continuidade aos meus estudos e, em 2020, participei do processo seletivo para o doutorado. Seguindo a mesma linha de pesquisa e sob a orientação do mesmo orientador, o tema abordado em minha tese é referente ao Novo Ensino Médio, mais especificamente, sobre os itinerários formativos, intitulada “O novo ensino médio em Araguaína (TO): entre dizeres oficiais e posições-sujeito dos estudantes acerca dos itinerários formativos”. Tanto a temática mobilizada na dissertação, quanto a da tese dizem respeito a situações vivenciadas em minha prática de sala de aula e que me causaram inquietações e me motivaram a pesquisar sobre o assunto. É interessante ressaltar que a UFT/UFNT faz parte de toda a minha trajetória acadêmica, pois foi nessa instituição que fiz a graduação, o mestrado, o doutorado e, quem sabe, futuramente, também farei o pós-doutorado.

Em janeiro de 2024, fui aprovada no processo seletivo do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) e, em maio do mesmo ano, tive o privilégio de estudar na Universidade de Genebra, na Suíça. A escolha da Universidade de Genebra, na condição de espaço institucional para o desenvolvimento desta pesquisa, deve-se ao fato de essa universidade ter, em seu quadro docente, importantes pesquisadores que se engajaram nas políticas educacionais do país. É o caso do Prof. Dr. Joaquim Dolz que, por ocasião da incursão no mestrado, tive a oportunidade de estabelecer interlocução, tendo-o como uma das principais referências bibliográficas na dissertação. O contato com ele e com as professoras doutoras Sandrine Aeby Daghé e Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer foi de grande importância para a minha inserção e acesso a informações que contribuíram significativamente para a produção de materiais que ajudarão na formação de alunos e de professores, no que diz respeito ao ensino.

Atualmente, estou afastada para aperfeiçoamento profissional, mas estou lotada no Colégio Estadual Guilherme Dourado. Neste colégio, nos anos de 2020 a 2022, assumi a função de coordenadora pedagógica e, durante esse período, enfrentamos a pandemia da Covid-19, momento delicado e de muitos prejuízos em todas as áreas, mas, principalmente, na área da educação. Este colégio foi o selecionado para a realização de minha pesquisa. Dito isso, transitemos, a partir do próximo parágrafo, às reflexões que dizem respeito, especificamente, à pesquisa.

Utilizaremos, a partir de agora, a primeira pessoa do plural por referir-se à pesquisa propriamente dita. A pesquisa aqui desenvolvida é marcada por muitas dúvidas,

inúmeras indagações e a busca por esclarecimentos no que se refere ao Novo Ensino Médio. Tais questões são resultantes de uma trajetória como coordenadora pedagógica em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Araguaína/TO, conforme mencionado anteriormente. Durante o período de 2020 a 2022, tivemos a oportunidade de coordenar a equipe da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a equipe da área de Linguagens e suas Tecnologias, período em que compartilhamos intensos debates e pudemos usufruir de experiências significantes que nos suscitaram certos interesses.

As questões que nos inquieta(ra)m surgiram, mais especificamente, em 2022, a partir da efetivação da Lei 13.415/2017, nomeada de Reforma do Ensino Médio, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Diante disso, presenciamos as dúvidas e as insatisfações dos professores, dos estudantes e de toda a equipe escolar, bem como procuramos investigar o que estava acontecendo. Assim, surgiu o nosso interesse em buscar compreender, mais precisamente, essas mudanças e as alterações atravessadas pelo pedagógico e pelo político, o que nos levou a entrevistar¹ alguns estudantes, porque acreditamos que eles são o foco principal dessa reforma.

Referindo-nos à questão anteriormente pautada, gostaríamos de levantar alguns questionamentos que ainda não são em si o problema de nossa pesquisa: essa reforma ocorreu com a participação da escola, das instituições de pesquisa e da sociedade em geral? Por que a mudança no Ensino Médio é chamada de reforma? Acreditamos que o sentido do termo “reforma” direciona para a ideia de algo que será aperfeiçoado, melhorado, aprimorado, com o objetivo de obter melhores resultados, uma mudança de forma. Em outras palavras, reformar o que não estava agradável, satisfatório ou ultrapassado. Ou, ainda, ressignificar, dar um novo sentido, a algo já existente. Mas o que mudou? Quem mudou? Para que mudou? Para refletir a respeito desses questionamentos, já pensando no arcabouço teórico desta tese, vale citar Orlandi (2015, p. 7), ao mencionar que a AD nos permite “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem”. Ou seja, a AD nos permite entender que a linguagem é equívoca, não transparente e sem neutralidade.

¹ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisas pelo Parecer de número: 7.059.625, o qual afirma que “todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados, e estão de acordo com as normativas da CONEP. O protocolo de pesquisa atende a Norma Operacional CNS n. 001/2003 e Resolução CNS n. 466/2012 da CONEP”.

O Novo Ensino Médio foi aprovado por lei em 2017, durante o governo do ex-presidente Michel Temer, com o objetivo anunciado de tornar a etapa mais atrativa e evitar que os estudantes abandonem os estudos. A implementação da reforma estava prevista, a princípio, para ocorrer de forma escalonada até 2024 e, com a reforma, a carga horária foi para três mil horas em vez de duas mil e quatrocentas horas nos três anos. Das mil e oitocentas horas devem ser destinadas à formação geral, que corresponde aos conteúdos obrigatórios para todos os estudantes. As outras mil e duzentas horas compõem a chamada parte flexível, na qual os estudantes cursam os itinerários formativos. Nos itinerários formativos, os estudantes podem “escolher” áreas e conteúdos nos quais desejam se aprofundar, os itinerários formativos devem estar divididos nas quatro áreas de conhecimento, as quais serão citadas mais adiante, além de ter uma quinta opção que é o ensino técnico ou modelo integrado. As disciplinas passam a ser chamadas de área do conhecimento e ficam divididas em quatro partes: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, pela reforma do Ensino Médio, apenas as disciplinas de matemática e de língua portuguesa permanecem obrigatórias ao longo dos três anos.

A Lei nº 13.415/2017 provocou alterações em alguns artigos da LDB, trazendo modificações para o currículo do Ensino Médio, que agora deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) e pelos itinerários formativos, de acordo com o artigo 36 da LDB:

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, 1996, s/p).

As discursividades em funcionamento nos documentos que tratam a respeito da reforma do Ensino Médio produzem o efeito de sentido de que os estudantes têm a “liberdade” de “escolher” as disciplinas que querem cursar e os conteúdos nos quais querem se aprofundar de acordo com o que melhor atende às suas necessidades. No entanto, são apagados os embates que ocorreram no âmbito das instituições escolares, tendo em vista a falta de estrutura, de recursos financeiros e de professores capacitados para ministrar esses itinerários formativos, bem como a marca de uma relação de força que determina a entrada dos itinerários formativos na sala de aula. Essa ausência de

informação produz a impressão de uma falsa neutralidade no posicionamento dos dirigentes do Ministério da Educação e sustenta a ilusão de que os estudantes são livres para “escolher” as disciplinas que melhor se adequam à sua realidade. Na verdade, eles são livres para “escolher” dentre aquelas que já foram determinadas por essas relações de força. Conforme enfoca Orlandi (2015, p. 8), “Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”.

A partir dessas observações, fica evidenciado que os estudantes se limitam a fazer suas “escolhas” dentro daquilo que é estabelecido pela escola. Ou seja, a escola faz a oferta dos itinerários controlada pelas suas limitações, e os estudantes fazem as suas “escolhas” controlados pela escola. Ambos, estudantes e escola, estão submetidos a uma relação de força que ressoa mais alto e que os sobredetermina. É interessante ressaltar que os itinerários formativos disponibilizados pela escola acompanharão os estudantes durante um semestre, no caso das Eletivas, e durante um ano, no caso das Trilhas de Aprofundamento e do Projeto de Vida. Por essa razão, mesmo com as coerções existentes, é importante atentar para as apresentações de cada Itinerário, para que a “escolha”, na medida do possível, seja a mais adequada à realidade do estudante.

Quando refletimos sobre as mudanças que ocorreram no Ensino Médio, pensamos ao mesmo tempo nos sujeitos que são afetados por elas e nas discursividades que circulam, atravessam e significam esses sujeitos. Não podemos pensar a reforma do Ensino Médio sem pensar nos estudantes e na sua (contra)identificação com esse acontecimento enunciativo que apresenta como objetivo tornar o ensino atrativo e evitar a evasão escolar. Cazarin e Rasia (2014) retomam a distinção entre acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo nos seguintes termos:

Reiteramos, portanto, a distinção entre acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo: o primeiro determina o surgimento de uma nova FD e, por conseguinte, de uma nova forma-sujeito; nele ‘a ruptura é radical e definitiva’. O segundo se constitui apenas com a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD; surge um novo modo de enunciar os sentidos, novos saberes, provenientes de outro lugar, emergem, mas ‘esse novo modo não opera pelo viés da ruptura; seu funcionamento se dá pelo viés da tensão e do estranhamento’ instaurando o que entendemos como diferença e/ou divergência entre posições-sujeito que não são iguais, mas convivem em um mesmo domínio de saber e se apresentam como distintas maneiras de se relacionar com a forma-sujeito e com a ideologia. (Cazarin; Rasia, 2014, p. 207-208).

Essa discursividade parte da ideia do consenso, articulado por meio de uma política pública, estrategicamente pensada, para resolver situações de conflitos sociais. Diante dessas considerações, vale questionar, ainda, que não se trate de nossa pergunta

de pesquisa: os estudantes concordam que o ensino se tornou mais atrativo nessa etapa do Ensino Médio? O número de evasão diminuiu a partir da reforma do Ensino Médio? Estas são algumas das questões que procuramos discutir ao longo desta pesquisa.

Segundo a LDB (9.394/96), documento que organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil, a educação básica é composta por três etapas: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). Entendemos que, embora a educação básica esteja dividida em etapas de ensino, eles não podem acontecer de forma isolada e independente. Conforme ressalta Cury (2008, p. 295), “a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”. Ou seja, as etapas da educação básica estão interligadas e são indissociáveis. No entanto, ao significar o Ensino Médio como “acabamento”, também se instaura um efeito de fechamento e de culminância, que pode ser problematizado à luz das transformações recentes dessa etapa de ensino. No contexto do Novo Ensino Médio, marcado por reconfigurações curriculares e pela introdução dos itinerários formativos, essa ideia de “acabamento” se tensiona, uma vez que o Ensino Médio deixa de ser apenas a etapa final de consolidação de um percurso para assumir, discursivamente, a função de preparação flexível para múltiplos destinos, seja o ensino superior, seja o mundo do trabalho. Assim, a metáfora proposta por Cury (2008) permite compreender tanto a historicidade da organização da educação básica quanto os deslocamentos de sentido que atravessam o Ensino Médio na contemporaneidade.

Partindo da premissa de que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e de que os estudantes dessa modalidade de ensino, ao concluírem esse ciclo, passam a ser mais constituídos por demandas e por expectativas para a efetiva participação social próprias da vida pública, seja no âmbito político, no econômico e no cultural, seja quanto à inclusão no ensino superior, seja quanto à sua inserção no mercado de trabalho, justificamos nosso interesse em analisar a reforma que aconteceu nessa modalidade de ensino, mais especificamente, na terceira série, último ano dessa etapa escolar.

Além disso, interessamo-nos pela pesquisa com os estudantes por compreendê-los como sujeitos de discurso diretamente interpelados pela reforma, cujas formulações permitem observar os efeitos de sentido produzidos por essa política no espaço escolar, conforme veremos no capítulo analítico. Nessa perspectiva, mais do que tomar o discente como objeto de investigação, buscamos dar visibilidade às suas posições-sujeito e aos processos de (contra)identificação que se estabelecem em relação ao Novo Ensino Médio, considerando que é nesse espaço de enunciação que se evidenciam as tensões entre o

discurso oficial reformista e a experiência vivida no cotidiano escolar. Trata-se, ainda, de um gesto analítico que se mostra pouco explorado na perspectiva discursiva, especialmente no que se refere à análise das posições-sujeito dos estudantes frente às políticas educacionais contemporâneas.

Nessa medida, reiteramos que este trabalho se justifica, em primeiro lugar, pela relevância social e educacional do NEM, uma política pública que tem gerado intensos debates entre gestores, professores, estudantes e pesquisadores. O NEM propõe reorganizar o currículo escolar a partir de itinerários formativos, trazendo em seu discurso oficial a promessa de protagonismo juvenil, flexibilização e aproximação entre escola e vida do estudante. Contudo, essa proposta não é neutra: os efeitos de sentido produzidos sobre “aula”, nessas outras condições de produção, mobilizam diferentes formações discursivas, revelando tensões e disputas sobre o que deve ser considerado como prática de ensino e de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo se ancora na Análise de Discurso de linha francesa (AD), que permite compreender como os sentidos não são fixos, mas se constituem em condições de produção específicas, atravessados pela história e pela ideologia. Ao observarmos o modo como as discursividades inscritas no e pelo PPP do Colégio Estadual Guilherme Dourado (como representante do discurso oficial reformista) e as discursividades passíveis de serem evidenciadas com base nas transcrições das entrevistas com os estudantes (como experiência concreta da reforma) produzem sentidos sobre a aula, temos a oportunidade de analisar os efeitos de (contra)identificação que se estabelecem em torno do NEM.

A relevância deste trabalho reside na possibilidade de mapear os pré-construídos, as posições-sujeito e as formações discursivas que emergem na disputa de sentidos entre as discursividades do PPP e das transcrições das entrevistas com os estudantes, revelando as contradições que atravessam a implementação da reforma. Essa análise contribui para a reflexão crítica sobre os rumos da política educacional brasileira, ao evidenciar o descompasso entre a idealização presente no discurso oficial reformista e a experiência vivida pelos estudantes no espaço escolar.

Os resultados deste trabalho podem subsidiar gestores escolares e formuladores de políticas públicas na compreensão das dificuldades enfrentadas na implementação do NEM, oferecendo possibilidades para um alinhamento mais efetivo entre as propostas curriculares e as necessidades formativas dos estudantes. Para os professores, a análise dos sentidos sobre a aula pode favorecer a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e

sobre o lugar que ocupam na reforma. Já para os estudantes, este trabalho visibiliza suas vozes, reconhecendo-os não apenas como receptores passivos de políticas, mas como sujeitos de discurso que interpretam, resistem e ressignificam as mudanças em curso.

Assim, o trabalho se justifica tanto pela necessidade de visibilizar a voz dos estudantes, que são os principais afetados pela reforma, quanto pela pertinência de compreender discursivamente como o NEM é ressignificado no cotidiano escolar. Ao problematizar a noção de “aula” nesse cenário, este estudo pretende contribuir para o debate sobre a qualidade da educação, as condições de aprendizagem e os efeitos da política curricular no processo formativo.

Nesse sentido, este trabalho parte da compreensão de que o discurso oficial reformista do Novo Ensino Médio, ao mobilizar sentidos de flexibilização, de escolha e de protagonismo juvenil, produz um efeito de evidência que tende a naturalizar tais princípios como positivos e consensuais. No entanto, ao considerarmos as condições concretas de produção dessa política no espaço escolar, observamos que esses sentidos não se estabilizam, sendo atravessados por tensões que emergem nas formulações dos estudantes. Defendemos, assim, que a contraidentificação dos estudantes em relação aos itinerários formativos não se dá de forma aleatória, mas como efeito das contradições entre o discurso oficial e as condições materiais e institucionais de sua implementação. É nesse ponto que se inscreve o problema desta pesquisa: compreender como esses efeitos de sentido se produzem e que tensões revelam, tomando como lugar de observação o confronto entre o Projeto Político-Pedagógico da escola e as formulações dos estudantes.

Levando em conta as discursividades acerca do Novo Ensino Médio, a problemática deste trabalho reside em buscar responder à seguinte questão: como o discurso oficial reformista sobre o Novo Ensino Médio produz efeitos de sentido no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e nas formulações dos estudantes entrevistados, considerando o caso específico dos itinerários formativos? No intuito de buscar respostas para essa indagação, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar o modo como os itinerários formativos são significados no âmbito do PPP da escola pesquisada e nas formulações dos estudantes entrevistados; bem como outros específicos, a saber: (i) identificar efeitos da política neoliberal no ensino médio no Brasil, considerando a produção reiterada da reforma no currículo escolar; (ii) analisar como a perspectiva do protagonismo juvenil aparece discursivizada no PPP da escola foco da pesquisa e nos dizeres dos estudantes entrevistados; (iii) compreender as possíveis tensões de sentido

entre as tomadas de posição que se marcam no PPP da escola em foco e nos dizeres dos estudantes entrevistados, mostrando a disputa de sentido em torno do NEM.

Nossas considerações, ao longo deste trabalho, estão pautadas na perspectiva teórica e analítica da AD francesa, de orientação pecheuxtiana. A AD teve início na França, em meados da década de 1960, fundada por Michel Pêcheux e outros pesquisadores de sua época. No Brasil, foi difundida, inicialmente, por Eni Orlandi em articulação com outros estudiosos brasileiros. Essa disciplina se constitui no entremeio das relações entre três campos de conhecimento: a Linguística (constitui-se pela não transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria); o Marxismo (há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente); e a Psicanálise (deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história) (Orlandi, 2017, p. 17). Embora a AD se relacione com esses três campos de saber, ela possui método e objeto próprios.

A AD tem como objeto de análise o discurso. Conforme menciona Orlandi (2015, p. 13), a AD “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento”. Mas, afinal, o que é discurso? Retomando essa noção a partir de Pêcheux e Fuchs (2014), pode-se compreendê-lo como efeito de sentidos entre locutores, produzido sob determinadas condições históricas e ideológicas. Nessa perspectiva, dizer que o discurso é efeito de sentidos implica reconhecer que o sentido não é fixo nem controlável pelos sujeitos, mas se constitui na relação entre eles, atravessado pela ideologia e pelas condições de produção.

Para finalizar esta seção introdutória, apresentamos o modo como estruturamos este trabalho. Sendo assim, esta tese de doutorado está organizada em quatro capítulos, além das seções de Considerações Iniciais e de Considerações Finais. No primeiro capítulo, fazemos uma incursão sobre as principais reformas que ocorreram no âmbito da educação, no Brasil, e sobre o modo como os jovens brasileiros são representados pela mais recente dessas reformas, nomeada de Novo Ensino Médio. Na primeira seção, apresentamos os objetivos do capítulo, situamos o leitor em relação à problemática investigada e introduzimos as discussões que serão desenvolvidas acerca das reformas educacionais brasileiras, do Novo Ensino Médio e das discursividades que atravessam essa política educacional. Na segunda seção deste capítulo, discorreremos sobre as

principais reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 1930 até a atual reforma proposta em 2016, procurando evidenciar a permanência do dualismo educacional ao longo desse percurso histórico.

Na terceira seção, circunstanciamos o percurso histórico da última reforma, que ocorreu na etapa final da Educação Básica, chamada de Novo Ensino Médio, e abordamos as suas condições de produção, bem como evidenciamos o modo como os documentos oficiais federal e estadual abordam o Novo Ensino Médio, mais especificamente no que se refere aos itinerários formativos. Na quarta e última seção, apresentamos as discursividades acerca da representação dos jovens brasileiros nesse Novo Ensino Médio.

No segundo capítulo, contemplamos o nosso recorte teórico. Na primeira seção, situamos o leitor em relação ao percurso teórico adotado na pesquisa e apresentamos os principais conceitos que fundamentam as análises desenvolvidas neste trabalho. Na segunda seção, apresentamos, brevemente, a constituição do quadro epistemológico pecheuxtiano. Para tanto, discutimos conceitos-chave, como discurso, sujeito, formação discursiva, posições-sujeito e pré-construído, além de retomar as noções de ideologia e de Aparelhos Ideológicos de Estado, em Althusser, que nos permitem compreender o funcionamento da escola como instância reguladora e produtora de sentidos. A partir desse referencial, buscamos delinear como os discursos oficiais reformistas e as enunciações dos estudantes se constituem, evidenciando os processos de (contra)identificação que atravessam suas práticas discursivas. Esse percurso teórico fornecerá as bases para a análise dos dados, permitindo problematizar as tensões e contradições que emergem em torno dos itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio.

No terceiro capítulo, tratamos de apresentar o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção, explicitamos os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa e apresentamos a organização do capítulo. Na segunda seção, apresentamos o contexto de pesquisa, descrevendo o colégio onde foi realizada a investigação, discorrendo sobre o seu percurso histórico, a sua estrutura física e a sua concepção pedagógica, bem como os participantes da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos as etapas da pesquisa, explicitando o processo de constituição do arquivo e dos *corpora* que compõem o material de análise, bem como discorreremos sobre o procedimento de análise apresentando as sequências discursivas selecionadas e os dispositivos analíticos mobilizados nas análises.

Na quarta e última seção, apresentamos os aportes da Didática das Línguas mobilizados nesta pesquisa, discutindo noções como sistema didático, triângulo didático, transposição didática e agir discente. Embora esses conceitos não constituam o dispositivo central de análise dos *corpora*, eles contribuem para a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, bem como para a problematização dos itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio. Esses aportes fornecem elementos importantes para compreender o funcionamento institucional e curricular do ensino, articulando-se, de modo complementar, ao quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso.

No quarto e último capítulo, apresentamos a análise dos *corpora* selecionados com base nos pressupostos teórico-metodológicos da AD pecheuxtiana, de modo a compreender como se constituem as posições-sujeito no confronto entre o discurso oficial reformista e o discurso dos estudantes acerca do Novo Ensino Médio (NEM). O objetivo é identificar sentidos em disputa que atravessam essas discursividades e que evidenciam processos de (contra)identificação com os itinerários formativos. Na primeira seção, introduzimos o percurso analítico da pesquisa, apresentando os *corpora* selecionados e os objetivos que orientam as análises desenvolvidas ao longo do capítulo. Na segunda seção, analisamos o discurso oficial reformista, tomando como material de estudo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Guilherme Dourado. Nessa etapa, buscamos compreender os sentidos que a instituição procura estabilizar em torno de noções como flexibilização do currículo, autonomia do estudante, protagonismo juvenil, especialização do professor, avaliação e liberdade de escolha.

Na terceira seção, direcionamos nosso olhar para o discurso dos estudantes, materializado nas transcrições das entrevistas realizadas. Aqui, observamos as formas como esses sujeitos significam o NEM e os itinerários formativos, revelando tanto alinhamentos quanto resistências ao discurso institucional. Por fim, na quarta seção, colocamos em confronto o discurso oficial reformista e o discurso dos estudantes, analisando os movimentos de (contra)identificação que emergem desse embate discursivo. Nessa parte, evidenciamos como as diferentes posições-sujeito se relacionam, produzem tensões e disputam sentidos em torno do papel da escola, do direito à escolha e da constituição do futuro escolar e profissional dos estudantes.

1 DISCURSIVIDADES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Trazemos ao público estudos que têm como lugar de observação o que se passa entre o jurídico e o administrativo, face ao político, quando para resolver situações de conflitos sociais, se pensa o consenso e as políticas públicas.

(Eni Puccinelli Orlandi)

1.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, fazemos uma breve incursão sobre as principais reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 1930 até a atual reforma proposta em 2016. Discorremos sobre o percurso histórico da reforma educacional brasileira referente ao Novo Ensino Médio, que começou com a Medida Provisória 746, de 2016 (MP 746/2016), e que foi decretada como Lei em fevereiro de 2017, bem como as suas condições de produção. Evidenciamos, ainda, o modo como os documentos oficiais, em âmbito federal e estadual, abordam o Novo Ensino Médio, mais especificamente no que se refere aos itinerários formativos, e como uma escola de Araguaína trabalha esses itinerários com os estudantes. Por fim, analisamos o modo como os jovens brasileiros são significados por esta reforma, sem perder de vista as discursividades produzidas por reformas educacionais anteriores.

Destacamos que o objetivo deste capítulo, além de retratar um breve panorama sobre essa medida que contribuiu significativamente na modificação do currículo educacional em todo o território nacional, é verificar se há reincidência na divisão do ensino entre as classes sociais e focalizar a representação de jovens concernidos no Ensino Médio como alvo para o mercado de trabalho neste documento que trata dessa etapa de ensino. Julgamos relevante a apresentação dessa contextualização histórica pelo fato de estarmos analisando as discursividades oficiais e as dos estudantes no que concerne aos itinerários formativos previstos no Novo Ensino Médio, sendo pertinente entender como

a educação brasileira foi tratada historicamente para melhor compreendermos os processos ideológicos constitutivos do ambiente escolar atual.

É importante ressaltar que as reformas educacionais no Brasil são marcadas por interesses políticos, pois cada governo que passa determina a sua forma de tratar a educação. São posições falhas ao ensino educacional brasileiro, porque têm como pressuposto que elas se justificam por meio de finalidades alheias ao ensino de qualidade, que é o decisivo. O que podemos perceber é que em todo governo quando, para resolver situações de conflitos sociais, pensa-se o consenso a partir de políticas públicas (Orlandi, 2010), no entanto, o que há é a necessidade de se estabelecer reformas que venham suprir as necessidades básicas de aprendizagem, na educação brasileira.

As políticas públicas, segundo Dias (2010, p. 50), “entram em cena uma vez que elas vão criar um consenso de igualdade social, de acesso, de oportunidades, mediante a capacitação de sujeitos, o que permitirá ao governo exercer seu poder regulador sem tensão”. Diante desses apontamentos, notabilizamos que as discursividades em circulação acerca de políticas públicas como “instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado” (Pfeiffer, 2010, p. 86) produzem o efeito de sentido de serem ferramentas que resolvem as desigualdades presentes na sociedade e de que o Estado cuida e se preocupa com o bem-estar da população, quando, na verdade, ao implantar uma política pública que garanta os direitos do cidadão, o Estado está apenas cumprindo sua responsabilidade e seu dever.

Reiteramos que, na segunda seção deste capítulo, discorreremos sobre as principais reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 1930 até a atual reforma proposta em 2016, não perdendo de vista o dualismo educacional. Na terceira seção, circunstanciamos o percurso histórico da mais recente reforma, que ocorreu na etapa final da Educação Básica, chamada de Novo Ensino Médio, e abordamos as suas condições de produção. Na quarta e última seção, apresentamos as discursividades acerca da representação dos jovens brasileiros nesse Novo Ensino Médio.

1.2 Reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 1930

São vários os caminhos percorridos e muitas as políticas e as legislações propostas e instituídas no processo de solidificação do Ensino Médio no Brasil, bem como na educação em geral. Ao longo desse percurso, inúmeros questionamentos vêm sendo feitos sobre o verdadeiro teor dessa etapa de ensino. Qual o papel dessa etapa da educação na vida dos estudantes: prepará-los para o ingresso no ensino superior ou torná-los aptos

para a entrada no mundo do trabalho? Diante dessas considerações, nesta seção, como já referido, discorreremos sobre as principais reformas educacionais no Brasil ocorridas no período de 1930 até a atual reforma proposta em 2016, por meio de medida provisória e efetivada em lei em 2017, procurando observar as mudanças que aconteceram em cada uma delas e os seus impactos na formação dos estudantes.

O atual modelo de Ensino Médio brasileiro é atravessado por contradições e marcado por uma dualidade que vem sendo construída historicamente ao longo do tempo. De acordo com Nascimento (2007):

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O Ensino Médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social (Nascimento, 2007, p.78).

Em outras palavras, trata-se da manutenção de um ensino elitizado, marcado pela desigualdade social e pela exclusão, ou, conforme enfoca Orlandi (2010, p. 17), “[a]s relações não são de inclusão/exclusão, mas de segregação”. Tal formulação desloca a compreensão de uma lógica binária, que separaria sujeitos simplesmente entre incluídos e excluídos, para uma dinâmica mais complexa, na qual os indivíduos estão formalmente inseridos no sistema educacional, porém ocupando posições desiguais. Nessa perspectiva, a segregação funciona por meio da distribuição desigual de condições de acesso, de permanência e de aprendizagem, produzindo diferentes formas de participação no interior da própria escola. Assim, mesmo sob o discurso da universalização do ensino, mantêm-se mecanismos que hierarquizam os sujeitos e reproduzem desigualdades estruturais. Nesse sentido, o NEM, ao sustentar o discurso da ampliação de oportunidades e da flexibilização curricular, não elimina essas desigualdades, mas pode reorganizá-las sob novas formas, na medida em que a suposta liberdade de escolha dos estudantes é condicionada pelas possibilidades concretas de oferta das instituições escolares.

Nesse sentido, para compreendermos a segregação no Ensino Médio brasileiro, faz-se necessário realizar, ainda que brevemente, uma incursão no processo das reformas instituídas no país. Para tanto, enfocaremos as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1930, quando o governo Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão importante para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação das universidades brasileiras. Até então, não havia uma política nacional de educação que estabelecesse diretrizes gerais capazes de orientar os sistemas

estaduais de ensino. Francisco Campos, cuja atuação já era conhecida no estado de Minas Gerais, foi escolhido para o cargo de ministro.

O período conhecido como a “Revolução de 30” foi marcado por intensas lutas políticas e ideológicas no processo de integração política do país. No âmbito educacional, esses confrontos aconteceram entre dois grupos: os renovadores da educação, conhecidos como os pioneiros, que defendiam a escola pública, gratuita, laica e obrigatória, e os conservadores, grupo constituído pelos educadores católicos, que defendiam a educação vinculada à Igreja Católica, diferenciada para cada sexo, particular e de responsabilidade da família. Em 1931, início da Era Vargas (1930-1945), aconteceu a primeira reforma educacional de caráter nacional ao que se convencionou chamar Reforma Francisco Campos, instituída pelo decreto de nº 19.890, de 18 de abril de 1931, sob a direção do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos.

Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial. O ensino secundário foi organizado em dois ciclos: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos). O ciclo fundamental era responsável pela formação básica geral, enquanto o complementar oferecia cursos voltados para a carreira universitária. As universidades também passaram por uma reformulação, com a criação de novos cursos que atendessem à necessidade da nação no processo de modernização. A criação de novos cursos fragilizou o monopólio dos cursos tradicionais (Direito, Medicina e Engenharia) e abriu portas para novas e diferentes possibilidades de estudos.

Apesar do aspecto positivo da Reforma Francisco Campos em organizar o ensino secundário e em dar a incumbência ao Estado de fiscalizar e de regulamentar as instituições de ensino públicas e particulares, cabe ressaltar que essa reforma introduziu, por meio de seu artigo de nº 18, o exame de admissão ao ingresso no ensino secundário, “o candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro” (Brasil, 1931, art. 18). Dessa forma, o aluno concluinte do ensino primário só conseguia ingressar no ensino secundário mediante aprovação no exame. O nível de exigência para aprovação nesse exame tornava o ensino secundário uma educação voltada para a elite, pois estabelecia critérios rigorosos e delimitava o perfil dos estudantes que nele ingressavam.

Durante quatro décadas (1931-1971), o exame de admissão foi o processo seletivo que separou o ensino primário do ensino secundário no Brasil. Nesse período, o exame

teve inúmeras modificações por meio de decretos e de portarias, mas o modo excludente permaneceu. Vejamos as palavras de Gama e Almeida (2018):

A legislação a respeito das provas de admissão ao secundário promoveu mudanças quanto a sua configuração, número de questões, cálculo da média do aluno, número e programas das várias disciplinas, número de professores que corrigiam as provas etc. Entretanto, o modo principal do exame foi conservado: a exclusão social, impossibilidade de acesso impedindo a continuidade dos estudos (Gama; Almeida, 2018, p.10).

É interessante mencionar que, além da dificuldade para o ingresso no ensino secundário, a permanência era outro grande desafio, pois o ensino não era gratuito e os alunos precisavam pagar uma taxa, conforme afirma o artigo 130 da Constituição de 1937.

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937, art. 130).

Desse modo, o acesso à educação para a maioria dos alunos da classe trabalhadora era uma impossibilidade. Apenas uma minoria, mediante comprovação de bom desempenho, conseguia obter bolsa de estudo. A discursividade em funcionamento nesse artigo, além de tirar a responsabilidade do Estado e responsabilizar os ricos no financiamento da educação para os pobres, reforça o dualismo educacional. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 114), “os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais”. As escolas profissionais, essas sim, eram garantidas pelo Estado. Conforme o artigo 129 da Constituição de 1937 “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado [...]” (Brasil, 1937, art. 129). Ainda neste mesmo artigo é determinado como dever das indústrias e dos sindicatos a criação de “[...] escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever [...] bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público” (Brasil, 1937, art. 129).

Nas formulações: “A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados” e “uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”, temos um deslocamento da responsabilidade do Estado para a lógica da solidariedade, por meio de atribuições, seja às classes sociais mais elevadas, seja às escolas profissionais, como vimos no parágrafo acima. De acordo com Dias (2010, p. 52), “[é] pelo esvaziamento de sentido do lugar da instituição social e política, que o apelo ao

sujeito pessoal, sob o discurso de solidariedade, ganha força”. Nas políticas educacionais brasileiras, o deslocamento de responsabilidades do Estado para outras esferas institucionais, como a família, as instituições privadas e as classes dominantes, é uma de suas formas de funcionamento. Dessa maneira, há o apagamento do jurídico, na medida em que o acesso à educação é resultante do solidarismo e não de um direito constitucional garantido a todos os cidadãos brasileiros.

Em 1932, foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por um grupo de 26 intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira. Considerado o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, o manifesto defendia a educação com função essencialmente pública, a escola única e comum, sem privilégios de gênero ou de classe social, todos os professores com formação universitária e o ensino laico, gratuito e obrigatório. Os manifestantes tomaram como ponto de partida a premissa de que “a educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (Azevedo, 1932, p. 38). É com esse lema que o manifesto reivindica a necessidade de mudança, qual seja: a de substituir a escola tradicional, limitada por razões de ordem econômica e social dos indivíduos, por uma educação nova, de ordem democrática e acessível a todas as classes sociais.

Ainda que o Manifesto defenda o acesso à educação para todos, um fato nos chama a atenção. A consideração de que “todo indivíduo tem o direito de ser educado *até onde o permitisse sua aptidão natural*, independentemente de razões de ordem econômica ou social” (Azevedo, 1932, p. 35; grifos nossos). Se, de um lado, essa discursividade defende uma educação sem privilégios de classes sociais, por outro, deixa entrever regularidades discursivas e filiações ideológicas que revigoram o dualismo educacional presente no inciso V do artigo 208 da Constituição de 1988 em que é assegurado o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, *segundo a capacidade de cada um*” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. V; grifos nossos) e o artigo 129 da Constituição de 1937 que determinava como dever do Estado assegurar à infância e à juventude “[...] a possibilidade de receber uma educação *adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais*” (Brasil, 1937, art. 129; grifos nossos).

Essas três formulações têm em comum a defesa da ideia de meritocracia. Aquele que, pelo esforço, pela competência e pelo desenvolvimento de habilidades naturais, consegue superar os obstáculos da vida (*independentemente de razões de ordem econômica ou social*) e é capaz de prosperar, por mérito próprio, sem precisar da ajuda

do Estado, da família ou da sociedade. O que vemos aí funcionando é o apagamento do jurídico e do político face a um consenso de que aquele que se esforça, que aproveita as oportunidades, que é capaz de crescer somente com as suas capacidades, alcança o êxito na vida. É o discurso da meritocracia em funcionamento, e é com esse discurso que o Estado “individualiza o sujeito na forma do todos, da universalização” (Dias, 2010, p. 59). Se, por um lado, o artigo 205 da CF de 1988 afirma que a educação é direito de *todos*, por outro, o artigo 208, desta mesma Constituição, assegura o acesso à educação *segundo a capacidade de cada um*. O mesmo discurso que universaliza é o que individualiza, o mesmo que produz efeitos de inclusão também produz efeitos de exclusão. O *todos* produz a ilusão de igualdade, de inclusão e de universalização, quando, na verdade, segrega, exclui e individualiza.

Ainda no que se refere ao dualismo educacional, vale mencionar a Reforma Capanema. Em 1942, ainda durante a Era Vargas, sob o comando do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, o ensino brasileiro passou por diversas alterações com as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, um conjunto de decretos que tratam da reestruturação do sistema de ensino brasileiro. Essas leis estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário e o ensino técnico-profissional em ensino industrial, comercial, normal e agrícola. É importante lembrar que, neste mesmo período, o ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa. É, nos sentidos postos por esses decretos e por essas instituições, que se consolida o dualismo educacional brasileiro ao legitimar um ensino secundário destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Em 1961, durante o governo de João Goulart, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei 4.024 aprovada em 20 de dezembro de 1961). Essa lei estruturou o ensino em primário (4 anos) e o secundário (7 anos); este, por sua vez, abrangia o ginásio (4 anos) e o colegial (3 anos). A LDB de 1961 representa um marco na organização do sistema educacional brasileiro, pois estabelece, pela primeira vez, uma estrutura legal nacional para o ensino. Ao dividir a formação escolar em primário e secundário, este último subdividido em ginásio e colegial, a lei reflete uma lógica educacional que hierarquiza etapas e reforça um percurso linear de escolarização. No entanto, essa organização também evidencia a permanência de um modelo dual: de

um lado, o acesso restrito e seletivo ao ensino secundário, e de outro, a dificuldade de universalização da educação básica. Assim, a LDB/1961 pode ser compreendida como um dispositivo legal que buscou sistematizar a educação, mas que, ao mesmo tempo, manteve marcas históricas de exclusão e de desigualdade no acesso e na permanência escolar.

No período de 1964 a 1985, o Brasil esteve sob o comando do regime militar, e as reformas educacionais durante esse período começaram em 1968 com a Lei nº 5.540, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa Lei entrou em vigor durante o governo do presidente Artur da Costa e Silva, sob a gestão do ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra. O objetivo principal dessa reforma era adequar o sistema educacional para atender às necessidades da expansão capitalista e, assim, acompanhar as transformações na estrutura econômica do país, conforme podemos observar a partir do artigo 23 “Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (Brasil, 1968, art. 23).

Nesta mesma direção, os parágrafos primeiro e segundo, respectivamente, ainda do artigo 23, determinam que “Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Brasil, 1968, art. 23, § 1º) e “Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos” (Brasil, 1968, art. 23, § 2º). Nesse sentido, os dispositivos previstos nos parágrafos primeiro e segundo do artigo 23 da Lei nº 5.540/1968 reforçam a orientação utilitarista atribuída à educação durante o regime militar.

Ao prever a criação de cursos profissionais de curta duração e habilitações intermediárias, a legislação explicita a subordinação da formação educacional às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral. Tal organização contribui para a consolidação do dualismo educacional ao direcionar parcelas específicas da população, sobretudo das classes populares, para trajetórias formativas abreviadas e pragmáticas, enquanto o acesso aos cursos superiores plenos e à formação acadêmica mais ampla permanece restrito. Dessa forma, a flexibilização dos percursos formativos, longe de representar uma democratização do ensino, funciona como um mecanismo de segmentação e de hierarquização educacional, reproduzindo desigualdades históricas no acesso e na permanência no sistema educacional brasileiro.

Uma década depois da publicação da primeira LDB, já sob o governo militar, foi criada a segunda LDB, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. A segunda LDB – Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – trouxe algumas modificações na estrutura do ensino, dentre elas, a extinção do exame de admissão e a unificação do primário e do ginásio, dando origem ao 1º grau e a continuidade no 2º grau. Conforme consta no artigo 1º “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). Essas mudanças imediatistas e voltadas para a capacitação profissionalizante visam a solucionar uma demanda urgente daquele momento: capacitar para o mercado de trabalho.

O ensino, tanto no 1º quanto no 2º grau, era voltado para a preparação para o mercado de trabalho, conforme podemos observar nos parágrafos primeiro e segundo do artigo 4º, respectivamente: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 1971) e “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1971). No 1º grau (duração de oito anos), os estudantes dos sete aos quatorze anos passavam por uma sondagem vocacional, por uma iniciação para o mercado de trabalho. No 2º grau (duração de três anos), os adolescentes passavam por uma habilitação profissional. Segundo Nascimento (2007, p. 83), “ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio, teve uma nova função social: a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores”.

Vale mencionar, também, que, nessa nova estrutura, o currículo passou a ser dividido em duas partes. Vejamos o que diz o artigo 4º: “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 1971). Essa perspectiva de uma estrutura curricular dividida em duas partes, uma comum e outra diversificada, está em funcionamento a partir do artigo 26 da atual LDB “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Brasil, 1996). É importante destacar o fato de que a LDB de 1971 e a LDB de 1996 estabeleceram,

dentre as suas normas, a necessidade de um currículo comum com uma parte diversificada. É nesse consenso com o jurídico que o Ministério da Educação lança o Novo Ensino Médio, do qual trataremos na próxima seção.

Conforme já mencionado no parágrafo anterior, com a criação da terceira LDB – Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, o ensino foi novamente reformulado. A promulgação da terceira e atual LDB ocorreu durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, no contexto da consolidação do neoliberalismo² no Brasil. No neoliberalismo, a educação tem a função de suprir as necessidades do mercado. Souza (2002, p. 87) argumenta: “a hegemonia neoliberal tem se materializado na política educacional pelo seu caráter de adaptar a educação às necessidades do mercado”.

O antigo 2º grau agora aparece com a nomenclatura de ensino médio como mencionado no artigo 35 “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos” (Brasil, 1996). Essa nova LDB propunha a universalização do ensino básico, mas não superou o dualismo educacional, nem a responsabilização do Estado a outras esferas pelo desenvolvimento da educação nem o ensino voltado para o mercado de trabalho. Em relação a esses três desafios, podemos observá-los funcionando, respectivamente, na formulação do artigo 26, que estabelece uma parte diversificada no currículo escolar; no artigo 2º, que atribui à família o dever de educar; e no inciso II do artigo 36, que menciona como uma das finalidades do Ensino Médio a preparação básica para o trabalho do educando. Além disso, o próprio artigo 2º apresenta a qualificação para o trabalho como princípio e finalidade da educação.

Vejamos, a seguir, o Quadro 1, em que apresentamos, de forma sintetizada, as principais modificações ocorridas na educação brasileira no período de 1930 a 2017. No que se refere à última alteração, ocorrida em 2017, trataremos dela no próximo tópico, em uma seção específica dedicada ao Novo Ensino Médio.

Quadro 1 - As principais transformações educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 1930 até 2017

REFORMA/LEI/DECRETO	ANO	OBJETIVO
Decreto nº 19.890 - Reforma Francisco Campos	1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

² Neoliberalismo é uma teoria econômica que surgiu como adaptação do liberalismo clássico à economia globalizada. Esta teoria defende a **livre iniciativa**, a **livre concorrência**, a **diminuição do papel do Estado na economia** e a **redução de barreiras ao comércio internacional**. Disponível em: [O que é Neoliberalismo: características, história e exemplos - Toda Matéria \(todamateria.com.br\)](http://O que é Neoliberalismo: características, história e exemplos - Toda Matéria (todamateria.com.br).).

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	1932	Definir a educação como uma função essencialmente pública; defender um ensino laico, público e obrigatório; garantir uma educação comum para todos.
Constituição Federal	1934	Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
Constituição Federal	1937	Art. 129 - É dever dos Estados e dos Municípios assegurar, à infância e à juventude, uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
Reforma Capanema	1942	Reforma do Ensino Secundário.
Decreto-Lei 4244	1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial.
Decreto-Lei 6141	1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial.
Decreto-Lei 9613	1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.
Lei nº 4.024	1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 5.540	1968	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.
Lei nº 5.692	1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.
Constituição Federal	1988	Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei nº 9.394	1996	Art. 2 - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei nº 13.415	2017	Alterou a LDB e estabeleceu uma nova organização curricular para o Ensino Médio, com uma Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional e ampliou o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1000 horas anuais até 2022.

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

Percebemos, ao longo desta seção, bem como no quadro acima, que há uma relação entre o administrativo, o jurídico e o político no que se refere às políticas educacionais, funcionando como um consenso de igualdade e de inclusão em torno da universalização do acesso à educação por meio da insígnia *todos*. Conforme pontua Dias

(2010, p. 46), “pensar o ‘todos’ é um caminho promissor na direção de uma compreensão da sociedade ‘mundial’, com suas formas e mecanismos de controle, cuja forma de organização tem como fundamento a sociedade da informação”. Nesta mesma direção, Dias (2010, p. 54) ressalta: “[e] o consenso, nesse caso, na medida em que homogeneiza o sujeito na forma de ‘todos’, apaga as diferenças, apaga o político”. Nos documentos educacionais, o “todos” entra em funcionamento como uma insígnia discursiva de universalização, isto é, como uma fórmula que produz consenso ao afirmar a educação como direito de todos, mas que, ao mesmo tempo, homogeneiza os sujeitos e apaga desigualdades estruturais.

1.3 O Novo Ensino Médio: percurso histórico e as suas condições de produção

Nesta seção, percorremos a trajetória do Novo Ensino Médio a partir da análise de seu processo de constituição, de formulação e de circulação, considerando as suas condições de produção. Implementada por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, com posterior efetivação em Lei nº 13.415/2017, a reforma no ensino brasileiro, definida como Novo Ensino Médio (NEM), altera a LDB e estabelece mudanças na estrutura do ensino na etapa final da educação básica. Essa mudança na estrutura do ensino apresenta como objetivos “garantir a oferta de educação de qualidade à (sic) todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Brasil, 2021). Neste ponto, um fator nos chama a atenção, logo de início: o fato de o NEM definir como objetivo a garantia de uma *educação de qualidade à (sic) todos os jovens brasileiros*. Quais são as garantias de que todos os jovens receberão uma educação de qualidade? Não há detalhamento acerca dos critérios ou dos sentidos de “qualidade” mobilizados nesse discurso. Se a educação de qualidade é ofertada apenas aos “jovens brasileiros”, como se situam os sujeitos que não se enquadram nessa designação, como os não jovens e os estrangeiros? O apagamento dos sujeitos que não se enquadram nesse perfil apresenta-se, aqui, como um ponto de inquietação.

Embora essa reforma seja denominada Novo Ensino Médio, as discursividades sobre a reformulação dessa etapa de ensino não são novas. Ainda que sua implementação tenha se iniciado em 2022, com proposta inicial de progressão até 2024, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 esse discurso de reformulação do ensino na educação básica vem circulando em diferentes documentos. As atuais mudanças fazem parte de uma resposta governamental aos baixos índices de desenvolvimento na

aprendizagem brasileira. Vejamos, a seguir, de forma sintetizada, o processo de construção dessa política e os marcos legais e normativos que orientaram sua constituição.

A Constituição Federal promulgada em 1988, em seus artigos 205 e 206, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, além de apresentar os princípios-base para o ensino, dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O artigo 210 determina que “[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2016, art. 210). Passados quase dez anos, tais discussões são abordadas na LDB de 1996. Em seu artigo 26, fica estabelecido que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2017, p. 19).

Os currículos escolares devem ter uma Base Nacional Comum a ser complementada por uma parte diversificada. Ou seja, uma referência comum e obrigatória para todas as escolas da educação básica com os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades almejadas para as crianças e para os jovens em cada etapa da educação básica e uma parte voltada para atender às necessidades regionais e locais. Essa produção do consenso de igualdade e de inclusão é que permite ao Estado agir em nome da lei sob a ilusão de um discurso transparente e que esconde a opacidade do sentido de uma política pública incorporada a uma política capitalista, na qual a igualdade e a inclusão não são e nem podem ser um alvo atingido.

Em 2013, por meio do projeto de lei n. 6.840, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), surge a proposta de reformulação do Ensino Médio. O objetivo do projeto era alterar a LDB, instituindo a jornada em tempo integral no Ensino Médio e organizar o currículo por áreas do conhecimento. Nesse mesmo período, nasce o Movimento pela Base Nacional Comum, organizado por um grupo não governamental voltado para a criação e a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular e do chamado Novo Ensino Médio. Em 07 de dezembro de 2016, em uma sessão deliberativa na Câmara dos Deputados que discutiu a reforma do Ensino Médio, o deputado que deu início ao projeto de reforma destaca: “Eu sonhei com uma reforma que transformasse o ensino para todos e não que alterasse para menos ainda. Hoje, ele não é para todos, mas, com essa reforma e com a política de financiamento, será para menos ainda”. Tem-se aqui o discurso da

igualdade de oportunidades e da inclusão, mas ao mesmo tempo, esse discurso legitima a desigualdade e a exclusão, uma vez que, pela instituição de um “todos” coletivo, procura-se atender às necessidades de forma geral, apagando-se as necessidades específicas e individuais de cada sujeito.

Em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 anos. São diretrizes do PNE erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento escolar. Dentre as 20 metas do PNE, estão: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%; oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica, e triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. Entre as estratégias para alcançar as metas estabelecidas pelo Plano, destaca-se a proposta de institucionalização de um programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos.

No dia 17 de junho de 2015, por meio da Portaria nº 592, foi instituída a comissão de especialista para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. A comissão foi composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, em exercício, bem como especialistas que tivessem vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. Fizeram parte dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em setembro, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o texto da primeira versão da BNCC, e em outubro o texto foi para consulta pública em plataforma *online*. A proposta ficou disponível para consulta até março de 2016.

Em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada e no período de junho a agosto o CONSED e a UNDIME promoveram 27 congressos estaduais com professores, gestores e especialistas para debater essa segunda versão da BNCC. A partir dessas discussões, ainda em agosto e em um processo colaborativo, iniciou-se a redação da terceira versão do documento. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão

final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual emitiu parecer sobre o documento e o reencaminhou ao MEC. No dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC destinada ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental é homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. A terceira versão da BNCC, etapa Ensino Médio, só foi entregue ao MEC em 2 de abril de 2018 e, a partir daí, o CNE deu início ao processo de audiências públicas para debatê-la. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Com essa homologação, institucionaliza-se, no plano normativo, a proposta de uma base comum para toda a educação básica brasileira.

Durante o período de discussão da segunda versão da BNCC, foram divulgados os dados do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados mostraram que o Ensino Médio não havia avançado desde 2011. Diante desse contexto, o então ministro da Educação, José Mendonça Filho, alertou sobre a necessidade de reformulações nessa etapa de ensino. Nesse contexto, a MP nº 746/2016 foi apresentada como resposta governamental à estagnação dos índices de aprendizagem do EM. Essa medida instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em 16 de fevereiro de 2017, a medida provisória 746 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 e passou a vigorar a partir de 2022 com algumas mudanças para o chamado Novo Ensino Médio. A reforma ampliou o tempo mínimo de permanência do estudante na escola de 800 para 1000 horas anuais, promoveu a expansão das escolas de tempo integral e definiu um currículo escolar que, ao mesmo tempo, contemplasse uma Base Nacional Comum Curricular e fosse mais flexível e diversificado, com a oferta de diferentes possibilidades de escolha aos estudantes por meio dos itinerários formativos, com foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional.

É interessante ressaltar que o processo de formulação e de aprovação da reforma do Ensino Médio ocorreu em um contexto de instabilidade política no Brasil, marcado pelo impeachment de Dilma Rousseff, consolidado em agosto de 2016. A ascensão de um novo governo federal implicou mudanças significativas nas diretrizes das políticas públicas educacionais, dentre elas a adoção de medidas consideradas urgentes e

estruturais para a educação básica. Nesse cenário, a edição da Medida Provisória nº 746/2016 pode ser compreendida não apenas como resposta aos indicadores educacionais, mas também como parte de uma agenda política mais ampla, implementada em um contexto de transição governamental, o que suscita questionamentos quanto ao seu caráter democrático e ao nível de participação social em sua formulação.

Cabe-nos questionar: qual foi o verdadeiro motivo da urgência na efetivação da MP nº 746? A Revista Educação & Sociedade, uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), qualificou o Novo Ensino Médio como “uma reforma apressada, falha e antidemocrática”.

Percebe-se que há uma característica comum nas recentes reformas educacionais no país, expressa nas opções pela “reorganização”, pelas organizações sociais e na MPV do Ensino Médio. Em nome de uma propalada urgência de reformas e com base em um suposto consenso (fundamentado em uma interpretação simplista dos resultados de avaliações educacionais externas padronizadas, e de suas causas e impactos), disparam-se “balas de prata”, ou seja, impõem-se medidas supostamente de grande impacto imediato, quando, na verdade, são de duvidosa eficácia. Afetando fortemente rotinas institucionais e expectativas subjetivas, inclusive com apoio da mídia, tais medidas afrontam o direito fundamental à educação.

Após a homologação da BNCC, etapa Ensino Médio, no dia 28 de dezembro de 2018, foi publicada a Portaria de nº 1.432, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Os itinerários formativos, parte flexível do currículo, em que os estudantes podem fazer as suas escolhas a partir de seus interesses, devem ser formados por três componentes: o Aprofundamento, as Eletivas e o Projeto de Vida. No Aprofundamento, os estudantes aprofundarão conhecimentos na área escolhida ou poderão optar pela formação técnica e profissional. Nas Eletivas, compostas por atividades de menor duração, terão acesso a uma maior diversificação curricular. Já no Projeto de Vida, serão levados a refletir sobre si mesmos, seus interesses e suas aspirações, com vistas ao estabelecimento de objetivos e metas para seus percursos pessoais, escolares e profissionais.

É necessário destacar que a escolha dos estudantes pelos itinerários formativos está condicionada às possibilidades de oferta da escola. Do mesmo modo, a implementação desses itinerários depende das condições materiais e institucionais da unidade escolar, tais como infraestrutura física, recursos financeiros, disponibilidade de profissionais qualificados e alinhamento aos quatro Eixos Estruturantes previstos nas normativas do Novo Ensino Médio.

A elaboração desses itinerários tem como base os quatro Eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e

empreendedorismo. Na investigação científica, os estudantes irão se aprofundar no universo acadêmico, apropriando-se de conhecimentos e de ferramentas práticas de investigação científica da realidade. O intuito é que eles possam ter como base temas que façam parte de suas realidades, como, por exemplo, investigar a comunidade, os problemas da escola, de modo que essa investigação tenha aplicabilidade na vida real. Nos processos criativos, após os estudantes terem investigado o problema, de terem entendido as causas e as consequências que esse problema pesquisado gera, o objetivo é que eles apontem soluções para ajudar na resolução. Na mediação e na intervenção sociocultural, os estudantes irão colocar em prática a solução que eles criaram para o problema investigado. Para isso, eles desenvolverão uma série de habilidades de maneira a conhecer o contexto de transformação, para que a ideia faça sentido para quem sofre o problema. No empreendedorismo, os estudantes podem empreender o produto desenvolvido, seja na vida pessoal, na vida social ou, ainda, na vida profissional.

É interessante ressaltar que os três componentes que constituem os itinerários formativos: o Aprofundamento, as Eletivas e o Projeto de Vida, devem dialogar e se articular com os quatro Eixos Estruturantes. No caso do Aprofundamento, a ideia é a de que o estudante possa expandir, por exemplo, os conhecimentos nas distintas áreas do saber, perpassando esses quatro Eixos, de modo que todas as habilidades demandadas por estes Eixos sejam desenvolvidas. No caso das Eletivas, por serem de curta duração, podem ter como base apenas um ou dois dos Eixos. No caso do Projeto de Vida, a ideia é a de que esses quatro Eixos ofereçam subsídios, para que o estudante possa ir identificando suas aspirações, suas habilidades, seus interesses, suas potências e também suas dificuldades, de modo que esse estudante possa identificar-se com o que ele quer ser e fazer na vida. Como são distintos os interesses e as necessidades existentes entre os diferentes sujeitos, a legitimação dos itinerários formativos só pode ser alcançada, conforme enfatiza Ferreira (2010, p. 124), “em razão da identificação de interesse ou condições comuns de determinados grupos”.

Diante desses apontamentos, vemos que o percurso traçado para implementação da reforma do Ensino Médio produz o efeito de sentido de que as autoridades competentes pela produção desta reforma estão preocupadas em sustentar uma imagem de um documento comprometido em atender às demandas voltadas à melhoria da qualidade da Educação Básica de uma forma democrática, participativa e consensual. Sob a ilusão de transparência desse discurso, apagam-se os embates travados no percurso de constituição, de formulação e de circulação deste documento, bem como as tensões nas tomadas de

posição que emergem a partir de disputas pela institucionalização de sentidos. Conforme enfoca Orlandi (2010, p. 14), “a necessidade do consenso se apóia na necessidade da aparente harmonia, que aqui se dá pelo apagamento do conflito, silenciamento do político”.

A maneira como essa reforma foi imposta, de forma verticalizada, sem ampla participação dos sujeitos envolvidos, deixa lacunas na construção de uma educação igualitária e de qualidade para a sociedade brasileira, o que tem implicações expressivas para o tipo de cidadão que se pretende formar. De acordo com Nascimento (2007, p. 11), “Ao se pretender superar a divisão social na escola, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, de forma ideológica que não oferece condições para a real unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais”. Nesse sentido, a aparente intenção de superação das desigualdades evidencia o funcionamento de um discurso que produz o efeito de unidade e de igualdade, ao mesmo tempo em que reatualiza, sob novas formas, o dualismo educacional historicamente constituído.

1.3.1 A BNCC e o Novo Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define os conhecimentos, as competências (gerais e específicas) e as habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a efetivação da Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma no Ensino Médio, a BNCC, que estava em processo de elaboração, teve que ser organizada de acordo com a Lei. Diante dessas considerações, nesta seção, circunstanciamos o modo como esse documento que norteia a educação do país, estabelece as diretrizes para o Novo Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Com as mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, a BNCC substitui 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 (LDB, art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil 2018, p. 475)

Nesse contexto, é necessário que as escolas reorganizem seus currículos compondo-os em duas partes indissociáveis: Formação Geral Básica e itinerários formativos. Na Formação Geral Básica, os estudantes devem desenvolver as competências estabelecidas na BNCC, com foco em uma das áreas do conhecimento. Essa parte corresponde a 60% da carga horária total do Ensino Médio, ou seja, 1.800 horas ao longo dos três anos. Os itinerários formativos, parte flexível do currículo, possibilitam o aprofundamento dos conhecimentos do estudante em uma das áreas do conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional. Essa parte corresponde a 40% da carga horária total do Ensino Médio, ou seja, 1.200 horas ao longo dos três anos.

A BNCC, em uma seção intitulada *As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade*, por meio de uma nota de rodapé, define os itinerários formativos da seguinte forma:

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (Brasil 2018, p. 468).

Essa definição evidencia uma mudança significativa no emprego da expressão “itinerário formativo” no contexto educacional brasileiro. Tradicionalmente vinculada à educação profissional e à organização de percursos voltados ao exercício de profissões, a expressão passa, com a Lei nº 13.415/2017, a abarcar também itinerários de caráter acadêmico, voltados ao aprofundamento em áreas curriculares específicas. Esse deslocamento de sentido revela não apenas uma ampliação do termo, mas também a tentativa de articular, no âmbito da reforma do Ensino Médio, duas lógicas distintas de formação: a acadêmica e a profissional. Tal articulação, no entanto, não se dá sem tensões, pois a reconfiguração do conceito de itinerário formativo mobiliza discursos sobre autonomia e escolha do estudante, ao mesmo tempo em que submete essas escolhas às condições materiais de oferta e às finalidades sociais atribuídas à escola.

Vejamos, a partir do quadro a seguir, o modo como a BNCC apresenta a nova estrutura do Ensino Médio, define os itinerários formativos e estabelece os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos na área de Linguagens e suas Tecnologias, área que nos interessa nesta pesquisa.

Quadro 2 - Itinerários formativos na BNCC

O QUE SÃO ITINERÁRIOS FORMATIVOS	OBJETIVO GERAL	OBJETOS DE ENSINO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS
No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.	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.	I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

As discursividades da BNCC a respeito dessa nova estrutura curricular produzem o efeito de sentido de que as aprendizagens adquiridas por meio da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos “deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes” (Brasil, 2018). Diante dessa formulação, é necessário ressaltar que apenas estabelecer um documento no qual constem as normas que as escolas *devem* seguir e não considerar a realidade dos recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares, implica deslocar do Estado a responsabilidade pelo ensino e transferi-la para as escolas. O verbo no imperativo, *deve*, aponta para a obrigação em

atender as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, mas não apresenta as condições necessárias para que esse objetivo seja alcançado. Tal formulação reverbera um discurso pedagógico autoritário e controverso.

A BNCC é centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica estabelecidas na BNCC orientam as “aprendizagens essenciais”, que fazem parte da Formação Geral Básica e as relativas aos itinerários formativos, cujo modo de funcionamento é de responsabilidade dos diferentes sistemas, redes e escolas. Entre as dez competências gerais da BNCC, vale ressaltar a sexta, que menciona o Projeto de Vida, unidade curricular que integra os itinerários formativos.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 10)

A sexta competência geral da BNCC delinea o Projeto de Vida como espaço privilegiado para a formação de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis, capazes de fazer escolhas alinhadas ao trabalho e à cidadania. Entretanto, essa formulação traz embutida uma tensão: ao mesmo tempo em que enfatiza a liberdade e a diversidade de saberes, também orienta os estudantes a se adequarem a lógicas já estabelecidas, sobretudo as do mundo do trabalho. Assim, a promessa de autonomia pode ser lida como um efeito discursivo que, mais do que garantir liberdade plena de escolhas, institui um modelo de sujeito desejado, ajustado às finalidades sociais e econômicas previstas pelo documento normativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018), no que tange ao projeto de vida, estabelecem:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: (...) II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. (Brasil, 2018)

Ao incorporar o projeto de vida como princípio específico para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2018) atribuem a essa unidade curricular a função de articular as dimensões pessoal, cidadã e profissional da formação do estudante. Tal formulação, entretanto, não é neutra: ela carrega um direcionamento normativo que transforma o projeto de vida em uma estratégia institucional de gestão das trajetórias escolares, vinculando o desenvolvimento individual às finalidades sociais e econômicas

que o documento prescreve. Nesse sentido, a noção de “reflexão” aparece atravessada por um caráter regulador, pois define previamente os campos de constituição do sujeito: o pessoal, o cidadão e o profissional, orientando como devem ser concebidos e articulados. O risco desse enquadramento é que a promessa de autonomia e de singularidade do estudante seja reduzida à adequação a um modelo de sujeito desejado pelo discurso oficial.

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, constituída pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros, a BNCC apresenta as competências e as habilidades específicas para a área, bem como as competências e as habilidades específicas para o componente Língua Portuguesa. É interessante mencionar que apenas os componentes Língua Portuguesa e Matemática têm competências e habilidades específicas e devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. A área de Linguagens e suas Tecnologias “tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)”.

1.3.2 O Novo Ensino Médio no Documento Curricular do Tocantins

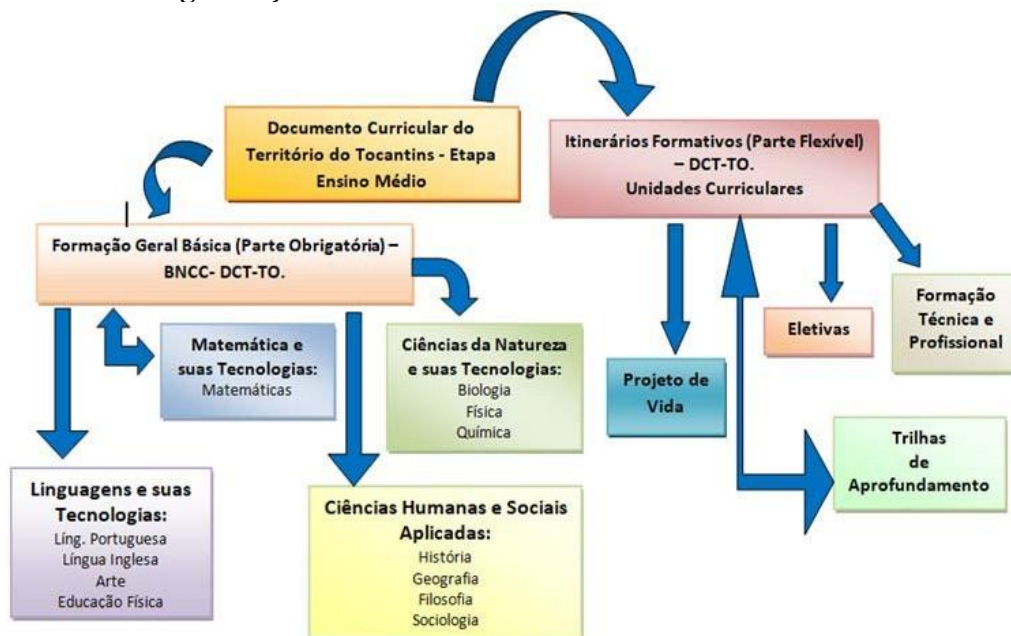
Com a Reforma do Ensino Médio, ao teor da Lei nº 13.415/2017, a organização curricular de todas as escolas de Ensino Médio do país teve que passar por mudanças e adaptações. A principal proposta dessa Reforma é consolidar uma estrutura curricular comum a todas as escolas, estabelecida pela BNCC, e outra parte diversificada, definida pelas escolas, de acordo com suas realidades, mas que dialoguem entre si: a Formação Geral Básica e os itinerários formativos. Estes possibilitam ao estudante exercer o protagonismo, dando-lhe autonomia para “decidir” acerca de sua formação, levando em consideração o seu Projeto de Vida. É interessante ressaltar que nessa nova estrutura curricular, apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórios nas três séries do ensino médio, bem como o ensino em língua materna para os estudantes indígenas.

Nesse sentido, o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), Etapa Ensino Médio, no texto de Apresentação do Caderno 3, denominado de Itinerários Formativos – Trilhas de Aprofundamento, apresenta o currículo do Novo Ensino Médio em seu território da seguinte forma:

A arquitetura curricular do Ensino Médio do território do Tocantins está organizada em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Os Itinerários Formativos são compostos por: Trilhas de Aprofundamentos e ou de Formação Técnica Profissional, Eletivas e Projeto de Vida. (DCT Caderno 3, p. 12)

Vejamos, de forma mais didática, essa organização curricular a partir do esquema abaixo:

Organização Curricular do Ensino Médio no Tocantins



Fonte: Gerência do Ensino Médio/SEDUC-TO

Conforme podemos observar, a organização curricular do Tocantins para o Ensino Médio, conforme preconizado nos documentos normativos nacionais, estrutura-se em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de 1.800 horas, e os itinerários formativos (IF), com 1.200 horas. A FGB, parte obrigatória do currículo, constitui-se por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os IF, parte flexível do currículo, além das quatro áreas do conhecimento, abrangem a Formação Profissional e Técnica e têm a função de aprofundar e de ampliar as aprendizagens em uma dessas áreas.

Conforme estabelece a Portaria MEC nº 1.432/2018, os itinerários formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo) e têm como objetivos:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;

- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Levando em consideração que os quatro eixos estruturantes são complementares e indissociáveis, sugere-se que a elaboração dos itinerários formativos perpassasse todos eles, de modo a oportunizar aos estudantes diferentes experiências e diversas habilidades importantes para sua formação integral. Esses eixos orientam as escolas na elaboração de percursos de ensino que permitam aos estudantes aprofundar seus conhecimentos de acordo com seus interesses, objetivos e aptidões e têm como objetivo proporcionar maior autonomia aos estudantes na escolha de suas trajetórias educacionais, ampliando as possibilidades de aprofundamento em áreas de seu interesse e preparando-os para os desafios contemporâneos, seja no mercado de trabalho, seja na vida acadêmica e cidadã. Vejamos, a seguir, de forma sintetizada, sobre cada um desses quatro eixos estruturantes.

O eixo estruturante Investigação Científica promove a curiosidade e a capacidade de investigar, estimulando a realização de pesquisas e a aplicação do método científico para a resolução de problemas, com base em evidências e na análise crítica. O eixo estruturante Processos Criativos incentiva a criatividade e a inovação, os estudantes são desafiados a desenvolver soluções e a criar novos projetos ou produtos, valorizando a originalidade e o pensamento inovador. Esse eixo fortalece a expressão individual e coletiva, bem como a capacidade de transformar ideias em realizações concretas. O eixo Mediação e Intervenção Sociocultural foca na participação dos estudantes em ações sociais e culturais. Busca desenvolver a capacidade de análise crítica e a interação com a comunidade, promovendo o protagonismo e a responsabilidade social. O eixo Empreendedorismo estimula o desenvolvimento de competências empreendedoras, como a autonomia, a iniciativa, a gestão de projetos e a tomada de decisões. Os estudantes são preparados para identificar oportunidades, planejar, implementar ações e inovar tanto no campo dos negócios quanto em iniciativas sociais. O eixo promove uma mentalidade empreendedora que vai além do mundo empresarial, incentivando a proatividade em diversos contextos.

No Tocantins, os IF são compostos por: Trilhas de Aprofundamento e/ou de Formação Técnica e Profissional, Eletivas e Projeto de Vida. Os IF – Trilhas de Aprofundamento – equivalem a um total de 17 (dezessete) e estão divididos em quatro

blocos, a saber: Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias 5 (cinco); Trilhas de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias 5 (cinco); Trilhas de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3 (três); Trilhas de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias 4 (quatro). Na área de Linguagens e suas Tecnologias, área de interesse para o nosso trabalho, as cinco Trilhas que compõem o currículo são assim nomeadas: *Amplifica! A linguagem em movimento*; *Clube dos Literatos Juvenis*; *Eu sou o meu padrão!*; *Cultura Digital - na vibe das redes* e *Aperta o Play!*

Segundo o que diz no DCT -TO, para a elaboração das Trilhas de Aprofundamento foram realizadas duas escutas com foco nos estudantes do Ensino Médio. As escutas foram realizadas pela Seduc e pelo Instituto PORVIR e tinham como objetivo adquirir informações sobre o interesse e o perfil dos estudantes dessa etapa de ensino, a fim de que as Trilhas ofertadas pudessem ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos estudantes. As Trilhas perpassam os quatro eixos estruturantes, citados anteriormente, e levam em consideração o Projeto Político-Pedagógico, as necessidades da comunidade escolar, a trajetória dos estudantes, bem como a relação com o seu Projeto de Vida. É importante mencionar o que consta no Caderno 3, p. 37: “As Trilhas de Aprofundamento são de livre escolha do estudante, ofertadas em conformidade com as condições da unidade escolar.” Ou seja, “a livre escolha” do estudante é restringida às condições de oferta da escola.

No que se refere ao Projeto de Vida, em conformidade com os documentos normativos nacionais, o DCT-TO, Etapa Ensino Médio, Caderno 4, normatiza o Projeto de Vida como unidade curricular dos itinerários formativos, com oferta obrigatória nas três séries do Ensino Médio, com o objetivo de “oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia, desenvolver o protagonismo e a responsabilidade sobre suas escolhas presentes e futuras” (Tocantins, 2022, p. 22). Em outras palavras, o Projeto de Vida assume a centralidade da parte flexível, tendo como premissa básica a efetivação do protagonismo e da autonomia dos estudantes.

O conceito de Projeto de Vida emerge do campo da Psicologia, referenciado por vários teóricos que refletem sobre o sentido da vida, a formação da identidade humana, a autonomia e o planejamento pessoal. Atualmente, esse conceito é incorporado no contexto educacional como uma ferramenta para que os estudantes possam refletir sobre suas aspirações pessoais e profissionais, planejando metas de longo prazo. Teóricos como

Paulo Freire sugerem que a educação não deve apenas transmitir conhecimento técnico, mas também ajudar o indivíduo a se desenvolver de maneira crítica, consciente e autônoma. Nesse sentido, o DCT-TO, Etapa Ensino Médio, apresenta o Projeto de Vida como “uma proposta de incentivar e apoiar o estudante no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem ele gostaria de ser” e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa seguir para realizar esse encontro” (Projeto de Vida, p. 4). Para o desenvolvimento integral dos estudantes, o DCT-TO - Etapa Ensino Médio, apresenta junto ao Projeto de Vida, os Quatro Pilares da Educação:

- **Aprender a conhecer:** incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de aprender e buscar conhecimento de forma autônoma. Este pilar promove a autonomia do estudante, assegurando que ele assuma uma postura crítica e atenta durante todo o processo de aprendizado.
- **Aprender a fazer:** promove a capacidade de aplicar o conhecimento em situações práticas, estimulando a criatividade, o empreendedorismo e a resolução de problemas, bem como envolve a capacidade de fazer escolhas, pensar criticamente e não confiar ou depender apenas de modelos preexistentes.
- **Aprender a conviver:** desenvolve habilidades socioemocionais, como o respeito, a cooperação, a solidariedade e a tolerância, o respeito pelos valores do pluralismo, buscando a construção de relações compatíveis e a convivência harmoniosa em sociedade. Proporciona a construção de laços afetivos, fortalece a empatia e melhora a vida social.
- **Aprender a ser:** valoriza o desenvolvimento integral dos indivíduos, considerando não apenas suas competências cognitivas, mas também sua identidade, seus valores, sua autoestima e seu bem-estar. Estimula o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

Com o intuito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes no território do Tocantins, previsto no Projeto de Vida e nos Quatro Pilares da Educação, a Seduc inclui em seu quadro de profissionais uma “Equipe Multiprofissional”, composta por orientador educacional, psicólogo e assistente social. Essa equipe atua na Superintendência Regional de Educação e nas Unidades Escolares a fim de atender às necessidades emocionais, sociais, acadêmicas e profissionais dos estudantes. Os quatro pilares da educação são uma base valiosa para uma formação integral e humanista, mas no Brasil enfrentam desafios como desigualdades regionais, um foco excessivo em conteúdo acadêmico, a falta de formação adequada dos professores, descontinuidade nas políticas públicas e a precariedade de infraestrutura. Para que possam ser aplicados de forma efetiva, é necessário que haja uma maior coerência entre o ideal educacional e a realidade vivida pelas escolas e pelos estudantes no país.

As Eletivas são apresentadas na parte introdutória do Caderno 4, p.13, intitulado de Unidades Curriculares Projeto de Vida e Eletivas com o objetivo de “ampliar e aprofundar as aprendizagens da Formação Geral Básica, dos Itinerários Formativos ou

ainda, trabalhar com abordagens inerentes às expectativas dos estudantes e sua formação integral”. Para tanto, devem ter finalidades pedagógicas e estar em consonância com as áreas do conhecimento, com os eixos estruturantes e com as competências gerais da BNCC. “O trabalho docente com Eletivas deve primar pela criatividade e inovação, com base nas metodologias ativas, valorizar a ludicidade, agregar novos valores à prática docente e às aprendizagens” (Caderno 4, p. 13). Nessa formulação, vemos uma discursividade alinhada à Reforma: *Novo Ensino Médio, novos valores à prática docente*, ou seja, a impressão é de que com essa Reforma tudo deve ser inovado, como se o trabalho docente já não fosse criativo e inovador.

Outro ponto que vale discutir no tocante à oferta das Eletivas pelas unidades escolares: “A unidade escolar deve organizar a oferta de várias Eletivas, de forma a oportunizar as escolhas (sic) dos estudantes conforme seus interesses acadêmicos, seja profissional, cultural e dos seus projetos de vida” (Caderno 4, p. 13). Diante dessas considerações, perguntamo-nos: as escolas têm estrutura física adequada e um corpo docente com capacitação para ofertar Eletivas variadas de acordo com os interesses dos estudantes? Ao pensar em reformar o ensino, seria necessário primeiro pensar em reformar os estabelecimentos de ensino e investir na formação dos professores.

1.4 A representação dos jovens brasileiros no Novo Ensino Médio

Nesta seção, circunstanciamos o modo como a juventude brasileira é representada a partir do Novo Ensino Médio. Iniciamos a nossa interlocução a partir de formulações obtidas na página inicial do *site* do Ministério da Educação (MEC), em um espaço denominado de *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*, dedicado a esclarecimentos de dúvidas sobre as mudanças ocorridas no Ensino Médio. Vejamos, a seguir, a resposta da pergunta: *O que é o Novo Ensino Médio?*

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, *ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022)* e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os *itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional*. A mudança tem como objetivos *garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros* e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do *mundo do trabalho* e da vida em sociedade. (Brasil, 2021; grifos nossos)

Ao dirigirmos nosso olhar para o passado, percebemos uma herança que criou, mediante as instituições de ensino, de forma silenciosa e perigosa, representações

centradas na dualidade do ensino brasileiro. De um lado, os que podem dedicar-se à carreira acadêmica e aprofundar seus estudos na área que desejam seguir; de outro, os que precisam dedicar-se à formação técnica e profissional e entrar no mundo do trabalho. O sentido dessa dualidade indica, dentre outros aspectos, conforme pontua Clarice Nunes (2000, p. 39), “o regresso a padrões pré-meritocráticos de seleção de força de trabalho em situação de ampla disponibilidade de qualificação num mercado cuja crescente exclusão provoca a busca de formas alternativas de inserção no mundo do trabalho”. Se o objetivo da mudança no Novo Ensino Médio é oferecer uma educação de qualidade a *todos* os jovens brasileiros, é necessário, primeiro, oferecer a esses jovens uma preparação psicológica que os permitam viver em sociedade e não somente para a sociedade.

Na atual conjuntura, tratando-se da proposta do Novo Ensino Médio, essa dualidade se mantém, na formulação dos itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. De acordo com Clarice Nunes (2020, p. 40), “A reforma Gustavo Capanema, em 1942, que sucedeu a reforma Francisco Campos, de 1931, afirmou a dualidade do ensino ao opor o ensino primário e profissional e o ensino secundário e superior”. Diante dessas considerações, observamos que essa divisão do ensino nas reformas educacionais brasileiras não é um acontecimento novo, e a reconstrução dessa dualidade, representa um retrocesso na educação brasileira e um retorno a um passado elitista, em que uma minoria tinha acesso ao ensino público.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Cláudia Castellanos Pfeiffer (2010, p. 87) considera que “o ensino, no Brasil, constitui-se por uma tensão fundante entre uma abordagem profissionalizante e uma humanista”. São caminhos que não se complementam, mas se opõem. Em vez de preparar os estudantes para os cursos superiores, o Estado, por meio do Novo Ensino Médio, sob uma perspectiva alinhada à racionalidade capitalista, reforça uma estrutura educacional marcada pela lógica do privilégio e da exclusão, direcionando os jovens dessa etapa escolar para o mundo do trabalho. Podemos dizer que o que sustenta essa ideia é uma herança transmitida de geração em geração que se cristalizou na sociedade pela historicidade e se consolidou como um consenso. Isso só é possível porque, no entremeio das relações do jurídico e do administrativo, há o apagamento do político.

O apagamento do político, nesse contexto, não se dá pela sua ausência, mas por sua dissimulação. No entremeio das instâncias jurídica e administrativa, decisões atravessadas por interesses de classe são discursivizadas como normas legais e como soluções técnicas, produzindo o efeito de evidência e de neutralidade. Assim, o que é da

ordem do conflito e da disputa de sentidos aparece como consenso histórico e necessidade social. Esse funcionamento ideológico apaga o político como tal, na condição de espaço de contradição, e o reinscreve como gestão, eficiência e adequação ao mercado, assegurando a reprodução de uma formação voltada ao mundo do trabalho sob a aparência de inevitabilidade.

Se, por um lado, o Novo Ensino Médio traz em seu discurso a ideia de unidade e de coesão na educação por meio da oferta de algumas disciplinas comuns que contemplam a BNCC, por outro, acentua discursivizações de segregação. Essa nova organização curricular traz uma parte flexível ao currículo, a partir da “oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos” (Brasil, 2021). Ou seja, as redes de ensino teriam uma suposta autonomia para definir quais itinerários formativos irão ofertar. E como fica a questão do Enem diante dessa situação, tendo em vista que cada escola pode escolher quais itinerários oferecer? A prova teria que abranger todos os itinerários formativos oferecidos no país e, na hora da inscrição, o estudante selecionaria a qual itinerário ele iria responder, caso semelhante à prova de língua estrangeira?

Em síntese, o Novo Ensino Médio apresenta dois eixos de sustentação para edificação da educação no país: a defesa de uma base comum e fixa e a defesa de uma parte flexível, na qual os estudantes têm autonomia para escolher se aprofundar em áreas de conhecimentos de acordo com as suas preferências. A primeira é relevante porque valoriza as práticas acadêmicas das disciplinas escolares, conforme as considerações de Pfeiffer (2010, p. 90), “de forma geral, é em nome da legitimidade conferida aos saberes das disciplinas científicas que são sustentadas as posições que valorizam um conjunto de saberes entendido como necessário a toda e qualquer pessoa”. Já a segunda, com caráter diversificado e, em consonância com Pfeiffer (2010, p. 90; destaques da autora), é “um modo de regulação dos sujeitos que empregam *juízos, comparações*”.

Ainda de acordo com esta mesma autora: a primeira dimensão evidencia a centralidade atribuída aos saberes disciplinares e sua legitimidade no currículo escolar, o que sustenta a ideia de que determinados conhecimentos são considerados universais e necessários a todos os sujeitos, conferindo-lhes um estatuto de legitimidade que estrutura a organização curricular. Já a segunda dimensão, de caráter diversificado constitui-se, segundo a autora, como um modo de regulação dos sujeitos, na medida em que mobiliza processos de julgamento e de comparação entre percursos formativos, produzindo formas

de hierarquização e de diferenciação das trajetórias escolares no interior do currículo. Consideremos, a seguir, as palavras da referida autora:

As sociedades pós-industriais se sustentam por meio da responsabilização (*accountability*) e da competição. Nesse processo, as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenhos) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação restrita com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos. (Pfeiffer, 2010, p. 90)

É importante destacar que a defesa de uma parte flexível no currículo escolar abre espaço para o multiculturalismo tão marcante na sociedade brasileira e o que se espera é a constituição de sua prática em sala de aula. Mas a falta de estrutura adequada, de modo uniforme em todas as unidades escolares, impossibilita a implantação dessa parte diversificada do currículo com equidade, diverge o modo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Essa divergência gera uma disparidade e restringe o sentido de educação em uma competição desigual. O que, por sua vez, reforça o pré-construído voltado para a produção de desempenhos alinhados ao mercado de trabalho. De modo geral, nesse imbricamento entre uma parte comum e uma parte diversificada no Novo Ensino Médio, vemos funcionar uma discursivização respaldada na indiferença pela diferença.

Entendemos, dessa forma, que o Estado está mais preocupado com a elaboração e a efetivação de uma lei que regulamente a Educação Básica do que com a qualidade do ensino e da aprendizagem do estudante. Produzir um ensino de qualidade exige muito mais do que a criação de políticas públicas e a elaboração de leis. Como ressalta Orlandi (2012, p. 47), “não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele”. Faz-se necessário rever, portanto, as concepções de qualidade no ensino que o Novo Ensino Médio deixa deflagrar.

Outro ponto que deve ser enfatizado, no que diz respeito ao Novo Ensino Médio, é a ampliação da oferta de escolas em tempo integral. Como fica a situação dos jovens brasileiros que precisam conciliar trabalho e estudo, ao terem que cursar o Ensino Médio de forma integral? Essa decisão, além de apontar para um possível aumento no índice de evasão escolar, pode reduzir o acesso dos estudantes ao Ensino Médio. A ampliação da carga horária de 800 para 1000 horas anuais inviabiliza o acesso dos jovens pobres ao Ensino Médio, pois vivemos em uma sociedade na qual muitos jovens precisam trabalhar para ajudar ou mesmo manter a renda familiar. Reconhecemos a importância de manter os jovens o dia inteiro em uma escola bem estruturada e equipada, com condições

favoráveis para um aprendizado de qualidade, mas nem as escolas têm condições de oferecer essa estrutura, nem os estudantes têm disponibilidade de tempo para permanecer o dia todo na escola.

Essa ampliação da jornada escolar no Ensino Médio precisa ser analisada à luz das desigualdades estruturais que marcam a realidade educacional brasileira, uma vez que o modelo de tempo integral pressupõe condições materiais de permanência na escola que não são igualmente garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, embora a proposta seja frequentemente apresentada sob um discurso de qualificação da formação e de melhoria da aprendizagem, ela desconsidera que uma parcela significativa dos jovens das classes populares já se encontra inserida precocemente no mercado de trabalho ou assume responsabilidades familiares, o que torna a permanência prolongada na escola um desafio concreto. Assim, a política de ampliação da carga horária pode ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reorganização do ensino que, ao desconsiderar essas condições materiais desiguais, tende a produzir efeitos assimétricos, aprofundando processos de diferenciação e de exclusão no interior do sistema educacional.

A Lei nº 13.415/2017 está carregada de uma discursividade que parte do pressuposto da igualdade de *todos* os jovens no acesso à educação, mas apaga-se a nítida diferenciação entre as classes social e econômica de cada um. Ou seja, de acordo com essa reforma, só permanecerá na escola aqueles que podem arcar com os custos de se manter estudando sem trabalhar. Se direcionarmos o olhar para os efeitos dessa medida, veremos que ela se configura como seletiva e excludente, e, ainda, se pensarmos no estudante que mora na zona rural, esse problema se acentua, pois, para muitos, o transporte e a acessibilidade às instituições de ensino configuram-se como uma barreira. Em consonância com Apinagé (2020, p. 50), nesse documento, “a ideia de igualdade, de uniformidade e de homogeneidade é evidenciada enquanto a heterogeneidade constitutiva do ser humano é silenciada”.

Como podemos observar, na formulação *A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros* (Brasil, 2021), há uma injunção ao leitor a filiar-se aos efeitos de sentidos que essa afirmativa produz. Um efeito discursivo desse gesto é a inscrição de um coletivo indefinido a partir da palavra *todos*. A utilização desse pronome indefinido, além de produzir um efeito de sentido genérico, homogeneiza a tomada de posição dos sujeitos e produz o efeito de unidade, pois se a educação de qualidade será ofertada a *todos os jovens brasileiros*, nenhum jovem brasileiro ficará de fora. O *todos* produz o efeito de sentido do *um*. O campo semântico é

articulado de um modo em que os espaços de significação são delimitados, o que dificulta um posicionamento diferente oriundo de formações discursivas contrárias ao consenso fabricado.

Continuemos a nossa discussão a partir da próxima pergunta da mesma seção, citada anteriormente: *Quais serão os benefícios para os estudantes com a nova organização curricular?*

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. (Brasil, 2021; grifos nossos)

As discursividades que circulam nos documentos que tratam do Novo Ensino Médio apresentam como objetivos garantir uma educação de qualidade aos jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes a partir da flexibilização do currículo. Para esta formação discursiva o estudante torna-se protagonista de sua formação, tendo em vista que ele poderá *escolher* o itinerário formativo que fará parte de sua grade de estudos o que possibilita o interesse dos jovens em permanecer na escola e o avanço dos resultados da aprendizagem. O currículo é comum, mas os estudantes têm suas particularidades. Portanto, não é possível promover uma educação com equidade, enquanto houver tamanha disparidade social e econômica entre os estudantes. Nesse sentido, Rajagopalan (2019) assevera que:

Quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento. Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias (Rajagopalan, 2019, p. 29).

Podemos dizer, a partir dessas formulações, que a evolução, em uma sociedade capitalista, conforme pontuam Apinagé, Santos e Carmo (2023, p. 26), “está atrelada a uma suposta liberdade, noção na qual se ancora e pela qual se dissemina largamente, na contemporaneidade, o ideário da meritocracia que permite escolhas, como se as condições de oportunidade fossem igualitárias para todos”. No entanto, o conflito ideológico estabelecido no Novo Ensino Médio já acusa essa impossibilidade dada a relação entre as classes sociais em condições desiguais, pois apenas um (o dominante) tem poder sobre o outro (o dominado), ou seja, a relação não é de parceria, de equidade, mas de dominação,

o que gera desigualdade e exclusão. Nesse contexto, a crítica à meritocracia e às supostas escolhas individuais revela não apenas a desigualdade de condições materiais, mas também um processo mais amplo de produção de subjetividades. Assim, o Novo Ensino Médio pode ser compreendido como um dispositivo que tende a universalizar determinados modos de ser, de pensar e de agir, ao mesmo tempo em que homogeneiza as trajetórias formativas, naturalizando padrões de desempenho e de adaptação que se apresentam como individuais, mas que são socialmente produzidos.

É interessante ressaltar que vivemos em uma sociedade capitalista e que a influência do capitalismo na esfera educacional é evidente. As formulações presentes na resposta à pergunta anteriormente mencionada e os sentidos produzidos por elas instauram uma memória discursiva que revigora e evidencia o artigo 208 da Constituição Federal em que afirma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para *todos* os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - (...)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, *segundo a capacidade de cada um*; (...) (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. V; grifos nossos).

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, foi pensado a partir do pressuposto da igualdade de *todos* na educação, mas no inciso V é enunciada a exclusão, que é explicitada na oposição estabelecida *segundo a capacidade de cada um*. Essa formulação é contraditória e reproduz a divisão no ensino educacional brasileiro, de modo a evidenciar que algumas pessoas são naturalmente capazes, enquanto outras são naturalmente incapazes, concepção na qual se ancora a meritocracia que está na base das reformas educacionais brasileiras. Cabe-nos questionar: a quem se refere esse *todos*? Às pessoas que moram no território brasileiro? Como vemos, enunciar o direito à educação para *todos*, identificá-lo como um dever do Estado, mas restringi-lo a um determinado grupo, é acentuar a diferença, a desigualdade e a exclusão.

Para avaliar a *capacidade de cada um*, são aplicadas as chamadas avaliações externas, como, por exemplo, o SAEB, composto por três avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia os estudantes da educação básica; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia os estudantes do ensino superior. E, ainda, o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia o desempenho escolar dos estudantes ao final da educação básica. Estes exames avaliam o estudante e dão o diagnóstico, “segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. V), de modo a evidenciar os que são (in)capazes.

Essa ideia de meritocracia, vinculada às lógicas do capitalismo, constitui-se como uma estratégia ideológica que contribui para justificar e naturalizar a segregação social e a divisão de classes, ao produzir a noção de que o sucesso ou o fracasso escolar são responsabilidades individuais. O deslocamento do sentido da obrigatoriedade do Estado em oferecer uma educação de qualidade retira de si a responsabilidade e coloca sobre o estudante a incumbência de decidir e garantir o seu futuro. O fato de o Estado garantir o acesso do estudante aos níveis mais elevados de ensino *segundo a capacidade de cada um* apaga as diferenças sociais, econômicas e culturais tão nítidas na sociedade brasileira. Há, aqui, um posicionamento de exclusão para os estudantes que não estiverem dentro do padrão escolar estabelecido pelo documento e discursos que homogeneizam as condições materiais dos estudantes. Essa lógica capitalista se legitima pela evidência da troca, pois é cobrado o desempenho do estudante para que ele tenha em troca o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Nesta mesma direção, podemos observar que as discursividades em funcionamento nos documentos que tratam do Novo Ensino Médio defendem o protagonismo juvenil e a liberdade dos jovens na escolha de seu futuro e, conseqüentemente, o acesso e a permanência na escola, bem como a melhoria dos resultados da aprendizagem. Todavia, essa reforma tende a propiciar mais desigualdade social, rejeição do estudante pelo ambiente escolar e evasão. Isso acontece pelo fato de a *propaganda enganosa* levar a crer que o estudante tem à sua disposição a liberdade de escolher dentre os itinerários formativos aquele que melhor lhe agrada, quando, na verdade, ele é obrigado a optar por aquele que a escola tem condições de oferecer. O que, a princípio, parece motivador torna-se frustrante nessa etapa escolar do estudante, apagando as condições históricas dos sujeitos a quem se destina tal política educacional. Nesse sentido, os processos de sucesso e de fracasso escolar deixam de ser compreendidos como resultados de condições estruturais desiguais e passam a ser atribuídos ao desempenho individual, quando, na realidade, o chamado “fracasso” escolar deve ser compreendido como um fenômeno de classe, produzido pelas desigualdades sociais que atravessam o sistema educacional.

No que se refere ao protagonismo juvenil, cuja reforma adota esse conceito como um dos pilares de suas inovações, há diferentes interpretações e modos de recepção desse termo. Por um lado, alguns advogam a “necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 422). Por outro, alguns “orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 422). Embora o discurso da participação ativa dos estudantes em sua aprendizagem na área educacional não seja novo, como por exemplo a criação dos grêmios estudantis que datam da década de 1960, essas discursivizações sobre protagonismo juvenil ganharam ampla repercussão a partir da reforma curricular do Novo Ensino Médio. Tal perspectiva, conforme ressalta Ferretti, Zibas e Tartuce (2004):

carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, “os aspectos negativos do pós-industrialismo”, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 418).

O protagonismo juvenil, tal como tem sido discursivizado no Novo Ensino Médio, configura-se na capacidade de escolha dos estudantes e está atrelado aos objetivos do capitalismo. Nesse sentido, a ação do protagonismo juvenil pode deslocar para a sociedade civil responsabilidades que cabem ao Estado. Diante desse contexto, cabe-nos questionar: o que justifica os recentes investimentos no protagonismo dos jovens brasileiros? Segundo pontua Orlandi (2010, p. 15), “As formas [...] de individuação do sujeito, pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, assim como as discursividades produzidas resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. Isto assim é no imaginário do mundo capitalista”.

A afirmação de Orlandi (2010) de que a individuação do sujeito, tal como produzida pelas instituições do Estado, resulta em um indivíduo “responsável e dono de sua vontade” aponta para um efeito ideológico fundamental do imaginário capitalista. Tal efeito sustenta a ilusão de autonomia do sujeito, apagando as determinações históricas e discursivas que o constituem. Ao ser interpelado como indivíduo, o sujeito passa a se perceber como origem de seus dizeres e ações, o que desloca para a esfera individual responsabilidades que são, em realidade, produzidas nas e pelas relações sociais. Desse modo, a individuação não apenas organiza formas de subjetivação, mas também opera

politicamente ao naturalizar desigualdades e silenciar a dimensão coletiva e histórica do sujeito.

Na medida em que a discursividade do protagonismo juvenil acentua a ideia de inclusão, faz-se necessário incluir o sujeito que está fora da escola. Para tanto, é preciso criar um modo de administração do estudante que está evadido, de modo que ele passe a ser incluído. O Novo Ensino Médio assume esse papel de administração do sujeito; desse modo, podemos dizer que a inclusão do estudante, a partir do protagonismo juvenil, é uma forma de administração da vida do sujeito pelo Estado e que produz o sentimento de pertencimento e de identidade no sujeito. Conforme Pfeiffer (2010, p. 87), “essa autonomia e liberdade do indivíduo só podem ser pensadas e estabilizadas, porque estamos em uma sociedade capitalista que atualiza sua memória por diferentes materialidades”.

A implementação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, com posterior efetivação em Lei nº 13.415/2017, atualiza um modelo autoritário de governar, tendo em vista que não houve uma interlocução junto à sociedade civil, aos pesquisadores, aos profissionais da educação e aos jovens que compõem o público-alvo dessa ação. Essa medida aconteceu de forma verticalizada, sem escuta e sem diálogo, com o intuito de conseguir, junto à classe dominada, o consentimento atrelado ao político-ideológico. É nos sentidos postos por essas medidas e por aqueles que as elaboram, bem como pelo seu modo de constituição, de formulação e de circulação que se estabilizam sentidos para a educação brasileira e lugares possíveis para as políticas públicas e, por conseguinte, para os sujeitos.

É notório que as condições de produção do Novo Ensino Médio, no que diz respeito à sua constituição, formulação e circulação, estão atreladas a um conjunto de medidas políticas que controla a sua produção e a sua efetivação em todo o território nacional. Nesse sentido, Pfeiffer (2010) assevera que:

As políticas de ensino estruturam-se sob o mesmo funcionamento que sustenta as políticas públicas em geral na história brasileira (e também mundial), guardadas suas especificidades e ligeiras diferenças. Qual seja: o de que as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas pelo mercado (Pfeiffer, 2010, p. 85-86).

Nesta mesma direção, Orlandi (2010, p. 10) assevera que “para resolver situações de conflitos sociais, se pensa o consenso e as políticas públicas”. Ou seja, essa medida pode ser uma resposta às manifestações que ocorreram no período de 2015-2016, por meio de greves e de ocupações, em que estudantes protestaram, em frente às escolas e

estabelecimentos públicos, contra medidas e reformas educacionais propostas pelos governos estaduais e federal. Essa reação dos estudantes frente a essas medidas e reformas mostra que os jovens querem melhorias na educação, o que vai além de um documento bem formulado teoricamente e sem eficácia na prática.

Embora reconheçamos a relevância de haver um documento que trate das peculiaridades dos jovens e que vá ao encontro de suas necessidades, reconhecemos também que o documento por si só não transforma a realidade. É preciso entender que, ao criar uma política pública para resolver uma questão de conflito social, faz-se necessário diagnosticar as condições de recepção dessa política, se há um ambiente propício para receber essas mudanças; caso contrário, não surtirá um efeito positivo. No caso específico do Novo Ensino Médio, o ambiente de recepção dessa política pública, as escolas, não têm condições propícias para efetivar de forma adequada essa mudança. Nos termos de Pêcheux (1990), as políticas públicas precisam constituir tomadas de decisão, ‘efeitos de identificação assumidos e não negados’, frente às condições materiais de produção.

Apesar das sucessivas avaliações negativas e dos pedidos de revogação do Novo Ensino Médio, feitas por professores, por estudantes, por pesquisadores, por sindicatos e por pessoas em geral, essa medida continua em vigor. A angústia e a insatisfação de todos os envolvidos nessa luta contra a reforma são devidas à falta de condições materiais, de recursos didáticos, de professores qualificados para ministrar os itinerários e de unidades escolares que não alcançam as mesmas vantagens de um estabelecimento criado para esse fim. Imaginemos um professor, formado na área de letras, que ministra aula de língua portuguesa, ter de assumir um itinerário formativo que seja sobre Empreendedorismo ou Educação Financeira. Ou, ainda, uma escola que ofereça um itinerário sobre Tecnologias, mas não tem, sequer, um laboratório de informática funcionando. Estes exemplos não são ilustrativos, eles estão acontecendo na prática, na maioria, se não em todas, as escolas públicas brasileiras.

A precariedade das condições de trabalho e da formação de docentes, principalmente na rede pública de ensino, aparece, de fato, como o problema mais agravante para o funcionamento dessa reforma no país. Gostaríamos de mostrar, apoiando-nos em tudo o que precede, que, se os pedidos de revogação do Novo Ensino Médio incidem inevitavelmente sobre as questões que acabamos de levantar, isso não se dá totalmente por acaso. Conforme ressalta Pêcheux (2014, p. 77), “‘a língua sempre vai onde o dente dói’, diz Lênin, para expressar que o retorno incessante a uma questão que

incomoda indica que há ‘alguma coisa por trás’, confirmando a não resolução da questão”. No caso do Novo Ensino Médio, o pedido de revogação dessa medida, sinaliza o inconformismo de uma boa parte da população.

2 EDIFICAÇÃO TEÓRICA

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso.

(Eni Puccinelli Orlandi)

2.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos o recorte teórico que fundamenta esta pesquisa, constituído a partir do campo epistemológico da Análise de Discurso de base pecheuxtiana. Segundo esse aporte teórico-metodológico, conforme mencionado no texto que foi selecionado para configurar a epígrafe deste capítulo, a língua e a gramática são interessantes, mas o que realmente lhe interessa é o discurso. No caso específico deste trabalho, assumimos essa concepção teórica a fim de atender ao objetivo geral de analisar o modo como os itinerários formativos são significados no âmbito do PPP da escola pesquisada e nas formulações dos estudantes entrevistados.

Sendo assim, iremos investigar o discurso oficial reformista e o discurso dos estudantes, com o objetivo de identificar elementos linguísticos que revelam marcas ideológicas e que possam sustentar relações contraditórias entre diferentes posições-sujeito e seus respectivos discursos. Nosso olhar voltou-se, então, para os pré-construídos estabilizados na sociedade e na escola, as formações discursivas nas quais os discursos desses sujeitos estão filiados, as posições dos sujeitos no âmbito escolar e as relações de (contra)identificação que podem surgir nessas práticas discursivas.

Visto que a instituição escolar é o *locus* de onde foram recortadas as discursividades a serem analisadas, concordamos com o que enfoca Débora Cristina Schneider (2007, p. 17), em sua dissertação de mestrado, sobre a escola: “é necessário considerar a escola um mecanismo de controle social, sendo o lugar por excelência de um mecanismo disciplinador que estabelece relações de poder dentro do âmbito escolar”. De fato, a escola não é um espaço neutro; ela faz circular sentidos, estabelece hierarquias e regula condutas, muitas vezes reforçando desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola

atua como uma instância de regulação das condutas e de reprodução de relações de poder, bem como um dispositivo de controle social que normatiza comportamentos e internaliza valores considerados legítimos no âmbito de determinada ordem social.

Nessa mesma linha de raciocínio, a autora enfatiza: “[n]esse cenário, a escola é uma instituição que captura e aprisiona o indivíduo por determinado período a fim de discipliná-lo e regulá-lo. Essa instituição, de acordo com a Formação Discursiva em que se insere, institui processos de sujeição” (Schneider, 2007, p. 17-18). Sob esse enfoque, a escola não se limita à sua função pedagógica tradicional, mas revela uma concepção da escola como uma instância central no processo de constituição dos sujeitos, funcionando como dispositivo disciplinador que captura os indivíduos por meio de práticas institucionais reguladoras. A referência à Formação Discursiva é particularmente significativa, pois remete ao modo como certos dizeres e práticas ganham legitimidade em um dado momento histórico, sustentando a ideologia da escola como espaço normativo e regulador.

Nessa perspectiva, o sujeito filiado a uma instituição escolar não é autônomo, mas interpelado por discursos que o inscrevem em determinados lugares de enunciação e sujeitado a ocupar certas posições. Contudo, é importante considerar que os processos de sujeição não ocorrem de forma homogênea ou absoluta. A própria heterogeneidade discursiva presente na escola pode abrir brechas para deslocamentos, para resistências, para filiações e para (contra)identificações. Dessa forma, embora a escola funcione como mecanismo de regulação e de disciplinamento, ela também é atravessada por disputas que tensionam a sua função normativa. No caso desta pesquisa, o discurso oficial reformista propaga uma ideia de que o estudante é autônomo, protagonista e tem liberdade de escolha para optar por qual Itinerário Formativo quer aprofundar os seus conhecimentos, quando, na verdade, é limitado e regulado pela instituição escolar, tendo em vista o seu poder regulador e normativo, bem como a sua relação de força. Essa contradição entre o que é dito e o que pode ser feito gera uma tensão e uma disputa nas posições-sujeito.

Diante dessas considerações, remetemo-nos a Althusser e ao conceito de Aparelho Ideológico de Estado (AIE): “[d]esignamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Althusser, 1985, p. 43). Na concepção althusseriana, os AIEs correspondem a um conjunto de instituições que, embora distintas na forma e na função aparente, exercem um papel fundamental na reprodução das relações de produção e na disseminação da ideologia dominante. Tais aparelhos se apresentam

como entidades especializadas e autônomas, por exemplo, a escola, a família, a igreja, os meios de comunicação, os sindicatos, o sistema jurídico, entre outros.

Tendo em vista o cenário capitalista, Althusser (1985, p. 60; grifos do autor) afirma que “o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar*”. A afirmação de Althusser situa a escola como o principal AIE nas formações capitalistas maduras, resultado de um processo histórico marcado por intensas disputas políticas e ideológicas contra o aparelho anteriormente dominante, no caso, a Igreja. Tal deslocamento evidencia a centralidade da educação formal na reprodução das relações de produção e na manutenção da hegemonia da classe dominante. Ao assumir a posição de AIE hegemônico, a escola passa a exercer, de modo sistemático e contínuo, a função de interpelar os indivíduos como sujeitos, internalizando valores, normas e saberes legitimados pela ordem social vigente.

Dessa forma, podemos perceber que a educação escolar, ao mesmo tempo em que é reguladora, também é regulada pela sociedade que a legitima, de modo a atender aos seus anseios e às suas necessidades. Sociedade essa capitalista que, por meio de discursos oficiais, controla e determina a prática pedagógica, a estrutura curricular e os objetos de conhecimento a serem ensinados nas escolas. Nos tópicos subsequentes, iremos trazer um breve panorama da AD, abordar os conceitos de discurso, de sujeito, de pré-construído, de formação discursiva e de posições-sujeito, dispositivos analíticos que mobilizaremos neste trabalho.

2.2. Panorama da Análise de Discurso

A AD teve início na França, em meados dos anos 60, impulsionada pelas pesquisas desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Pêcheux, em parceria com outros pesquisadores de sua época. É oficialmente inaugurada em 1969 com a publicação da obra de Michel Pêcheux denominada *Análise Automática do Discurso* (AAD) e a publicação da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois. Com o passar dos anos, seu alcance ultrapassou as fronteiras francesas, chegando a diversos países, entre eles o Brasil, onde atualmente possui maior difusão e desenvolvimento do que em seu país de origem. “Seu objetivo é analisar o discurso não enfatizando nem o texto em si nem a situação de interação, mas as relações que os articulam e a posição social a partir da qual o sujeito se expressa” (Schneider, 2007, p. 24).

Por ser concebida como uma disciplina articulada pelo atravessamento de outras áreas do conhecimento, a AD se fundamenta em três campos interligados, essenciais para compreender a significação da linguagem: a Linguística, que sustenta que a língua não é transparente; o Materialismo Histórico, que reconhece a materialidade da história e entende que, embora os indivíduos atuem em sua construção, eles não a apreendem de modo direto ou transparente; e a Psicanálise, que considera a opacidade do sujeito, inclusive em relação a si próprio. Esses três campos partilham a noção de não transparência, embora estabeleçam essa relação de maneiras distintas (Orlandi, 2017).

No Brasil, a partir da década de 1970, o contato com a obra de Michel Pêcheux foi fortalecido por pesquisadores como Eni Puccinelli Orlandi, linguista e professora brasileira, que desenvolveram a perspectiva para o contexto sociocultural brasileiro. A partir dos trabalhos de Orlandi, em articulação com outros estudiosos brasileiros, a AD se tornou uma área consolidada nas universidades brasileiras, ultrapassando o campo da linguística e alcançando outros campos como a educação, a comunicação, a história, as ciências sociais, os estudos literários e a política. Essa teoria não se limita a descrever estruturas linguísticas, mas compreender como o sentido é produzido na linguagem, considerando que o discurso não é apenas um conjunto de palavras organizadas por regras gramaticais, mas uma prática social atravessada pela história, pela ideologia e pela subjetividade, rompendo com a visão puramente estrutural da linguagem.

A partir dessas considerações, apresentamos, na sequência de nosso trabalho, os conceitos que julgamos relevantes para a análise proposta, a fim de entendermos as relações de (contra)identificação que permeiam os discursos analisados, tendo em vista que, de um lado, teremos a análise do discurso oficial reformista, cujo material de análise tem a ver com o Projeto Político-Pedagógico e, de outro, o discurso dos estudantes, materializado nas entrevistas.

O objeto de estudo da AD, como o próprio nome sugere, é o discurso, entretanto, essa abordagem também reconhece a importância de conceber a língua(em) como o espaço em que os processos discursivos se concretizam e se manifestam. Nesse sentido, é a partir do discurso que podemos observar o homem falando, tendo em vista que, com base em Orlandi (2015, p.13), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. A partir dessas considerações, enfatizamos que o discurso pensado, a partir da AD, evidencia que o sentido ultrapassa o mero encadeamento de palavras, remetendo a

um movimento contínuo, um percurso no qual a linguagem se concretiza como prática social.

A compreensão do discurso como “palavra em movimento” aponta para sua natureza dinâmica e histórica, marcada por transformações e por deslocamentos de sentido que dependem das condições de produção. Essa concepção reforça a necessidade de uma análise que vá além da dimensão estritamente linguística, permitindo apreender o modo como sujeitos e sentidos se constituem na interação discursiva. Nesse sentido, estudar o discurso é também observar o sujeito em ato, inserido em uma rede de relações históricas, ideológicas e sociais. Sendo assim, não existe discurso sem sujeito, pois os processos discursivos acontecem no momento da enunciação; nem discurso sem interdiscursividade, pois todo discurso tem relação com outros discursos.

Conforme pontua Pêcheux ([1969] 2014), o discurso é “efeito de sentido” entre locutores, o que significa dizer que essa concepção se distancia de abordagens que reduzem a sequência linguística a um simples veículo de transmissão de informações ou de conhecimentos. Na AD, o termo “discurso” designa o ponto de articulação entre a língua e a ideologia, sendo entendido como prática social de linguagem, que se concretiza no mo(vi)mento de interlocução entre sujeitos. Ao adotar a noção de “efeito de sentido”, reconhece-se que os sentidos não são únicos nem chegam ao interlocutor exatamente como foram imaginados pelo locutor. Tal perspectiva pressupõe que a linguagem não é transparente e, portanto, deve ser analisada, levando-se em conta as condições de produção que envolvem tanto o sujeito quanto a situação. Além disso, os sentidos não se fecham, permanecem abertos e múltiplos, sem se fixarem de maneira definitiva.

Para Schneider (2007, p. 19), “o discurso é um processo onde transitam o locutor e o interlocutor numa constante inter-relação, colocando-se em contato e em confronto a fim de que reajam àquilo que remete à constituição ideológica de cada participante do ato discursivo”. A definição proposta por Schneider (2007) enfatiza o caráter dinâmico e relacional do discurso, compreendendo-o como um processo de interação no qual locutor e interlocutor não apenas interagem, mas também se confrontam e se afetam mutuamente. Ao destacar que essa interação mobiliza a constituição ideológica de cada participante, a autora aponta para a indissociabilidade entre linguagem e ideologia, elemento central para a AD. Essa perspectiva reforça que a produção de sentidos não ocorre de forma neutra ou transparente, mas é atravessada pela historicidade e pela exterioridade que determinam, em alguma medida, tanto a forma quanto o conteúdo do que é dito. Assim, o discurso se

configura como um espaço de negociação e de disputa de sentidos, no qual as vozes presentes expressam e reproduzem relações de poder e de pertencimento ideológico.

No discurso oficial reformista e no discurso dos estudantes, poderemos observar essa situação de confronto, pois é possível compreender que as discursividades dos estudantes sobre os itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio não se limitam a relatar preferências ou percepções isoladas. Conforme analisaremos no capítulo de análises, tais enunciados revelam embates simbólicos nos quais os sujeitos deixam entrever suas posições sociais, experiências escolares e expectativas de futuro. Nesse sentido, as interações discursivas observadas refletem confrontos entre diferentes visões de mundo, algumas alinhadas às diretrizes institucionais, outras críticas a elas, evidenciando que a escolha ou a rejeição de determinados itinerários formativos é também uma manifestação de pertencimento ideológico e de negociação identitária no contexto escolar.

Quando nos propomos a analisar, neste trabalho, o discurso oficial reformista assumido no âmbito do Colégio Estadual Guilherme Dourado e as discursividades em que os estudantes se mostram inscritos, levamos em consideração a noção de sujeito. Para tanto, é necessário compreender que não se trata do indivíduo em sua materialidade biológica, mas de um ser social, constituído pela interpelação ideológica e marcado pelas determinações do inconsciente. A AD parte do princípio de que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (Orlandi, 2015, p. 45). A partir dessa compreensão, a AD contrapõe-se a concepções que reduzem o sujeito a um indivíduo empírico, plenamente consciente de suas intenções e no controle absoluto do que enuncia. Na ótica da AD, o sujeito é constituído a partir da interpelação da ideologia, de sua inscrição na história e da posição social que ocupa, elementos que o determinam. Por isso, é denominado sujeito do discurso.

Na concepção de Schneider (2007, p. 43), “[q]uando os homens são investidos em sujeitos sociais, a ideologia está em ação atuando em formas materiais através das FDs, fixando-os em posições-sujeito e dando-lhes, ao mesmo tempo, a ilusão de serem agentes livres”. Essa concepção destaca a centralidade da ideologia na constituição dos sujeitos e no funcionamento das formações discursivas. Ao assinalar que a ideologia se materializa por meio das FDs, a autora evidencia que a posição-sujeito não é fruto de uma escolha individual, mas resultado de processos históricos e sociais que interpelam os indivíduos e os inserem em determinadas condições de produção. A ilusão de liberdade de que fala Schneider (2007) corresponde, portanto, ao efeito ideológico que faz com que

os sujeitos se percebem como autônomos em suas enunciações, quando, na realidade, são atravessados por discursos já dados que os situam em lugares específicos.

Nesta mesma linha de raciocínio, Pêcheux e Fuchs (1975) enfatizam que o sujeito é atravessado, de forma inconsciente, por dois esquecimentos: pelo esquecimento nº 1, o sujeito acredita ser a origem absoluta do que enuncia, sentindo-se dono do próprio dizer, e pelo esquecimento nº 2, o sujeito, ao escolher determinados sentidos em detrimento de outros, ilude-se pensando que só poderia falar daquela forma e que seu interlocutor compreenderá exatamente o que pretendeu. Para a AD, o sujeito não é origem absoluta de seu discurso, mas se forma a partir de processos simbólicos e de condições históricas que o antecedem. O discurso não se vincula a um indivíduo autônomo e soberano, mas a uma rede de formações discursivas e ideológicas que delimitam o que pode ser dito. O sujeito, embora se perceba como controlador de sua fala, está submetido a essas determinações; ainda assim, essa ilusão de domínio é constitutiva de sua própria posição como autor.

A concepção de sujeito assumida, nesta tese, evidencia que ele não é um indivíduo isolado, plenamente consciente de suas intenções, mas um sujeito constituído pelas interpelações ideológicas e atravessado pelo inconsciente. Isso significa que o dizer dos estudantes, ao se posicionarem sobre os itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio, não pode ser compreendido como expressão de escolhas pessoais ou de opiniões individuais. Ao contrário, suas discursividades revelam marcas das condições históricas, sociais e institucionais que os situam, evidenciando como a linguagem materializa as determinações ideológicas que produzem sentidos. Assim, cada enunciado dos estudantes traz consigo o movimento de constituição do sujeito, que fala sempre a partir de um lugar social e de uma formação discursiva.

Conforme pontua Pêcheux ([1975] 2014, p.147; grifos do autor), “[c]hamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. A definição de Formação Discursiva apresentada por Pêcheux ([1975] 2014) evidencia a estreita relação entre discurso, ideologia e as condições sócio-históricas de uma dada formação social. Ao afirmar que o que “pode e deve ser dito” é determinado pela posição ocupada pelo sujeito em uma dada conjuntura, marcada pelas condições da luta de classes, o autor indica que a produção de sentidos não é livre ou neutra, mas condicionada por formações ideológicas específicas.

Essa perspectiva implica compreender que, em diferentes contextos, os discursos se organizam de modos diversos, delimitando campos de possibilidade e de impossibilidade do dizer. No âmbito deste trabalho, tal concepção é fundamental para interpretar como as discursividades dos estudantes sobre os itinerários formativos do Novo Ensino Médio são atravessadas por posicionamentos ideológicos que refletem tanto as orientações institucionais quanto as experiências e as expectativas desses sujeitos, configurando diferentes modos de significar o mesmo objeto.

Para Schneider (2007, p. 39), a FD “representa um conjunto de regras históricas e grupais, determinadas no tempo e no espaço, definindo uma época, uma área social, econômica, geográfica ou linguística determinada que condicionam o exercício do processo discursivo”. A concepção de Formação Discursiva apresentada por Schneider (2007) reforça a dimensão histórica e social do discurso, compreendendo-a como um conjunto de regras situadas no tempo e no espaço que orientam e limitam o dizer. Ao destacar que tais regras são determinadas por aspectos sociais, econômicos, geográficos e linguísticos, a autora evidencia que cada FD está intrinsecamente ligada ao contexto em que se insere, estabelecendo parâmetros que condicionam o exercício discursivo. Essa perspectiva é particularmente relevante para esta tese, pois permite compreender que as discursividades dos estudantes sobre os itinerários formativos do Novo Ensino Médio não emergem de forma isolada ou espontânea, mas estão vinculadas à FD que expressam tanto as políticas educacionais vigentes quanto as experiências socioculturais e expectativas desses sujeitos no cenário escolar contemporâneo.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, um outro conceito que não pode ser ignorado nesta análise diz respeito ao pré-construído, o qual revela os já-ditos que foram cristalizados e naturalizados como verdade na sociedade. Na esteira de Courtine (2014), o pré-construído designa:

[...] uma construção anterior, exterior independente por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca a existência de um descompasso entre o interdiscurso como lugar de construção do pré-construído, e o intradiscurso, como lugar da enunciação por um sujeito. Trata-se do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático: um elemento do interdiscurso nominaliza-se e inscreve-se no intradiscurso sob forma de pré-construído, isto é, como se esse elemento já se encontrasse ali. O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: “o que cada um sabe” e simultaneamente “o que cada um pode ver” em uma dada situação (Courtine, 2014, p.74; grifos do autor).

A análise de Courtine (2014) sobre a noção de pré-construído evidencia a relação complexa entre interdiscurso e intradiscurso na constituição dos sentidos. O autor destaca

que o discurso não se inicia no momento da enunciação, mas se apoia em construções anteriores, exteriores ao sujeito, que já circulam social e historicamente. O pré-construído, nesse sentido, aparece como uma evidência naturalizada no dizer, inscrevendo-se no intradiscurso como se sempre tivesse estado ali. Essa naturalização, entretanto, é efeito discursivo: trata-se de um modo de funcionamento ideológico pelo qual o sujeito se apropria de sentidos já dados e os reinscreve em sua fala. Assim, o que “cada um sabe” ou “cada um pode ver” não decorre de uma percepção individual e autônoma, mas daquilo que já está estabelecido no interdiscurso e que delimita as possibilidades de significação. Da perspectiva que adotamos aqui, o intradiscurso é:

[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘correferência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito) (Pêcheux, [1975] 2014, p. 154; grifos do autor).

A citação de Pêcheux ([1975] 2014) evidencia que o discurso se sustenta pela correferência, isto é, pela articulação constante entre o já-dito, o dizer presente e o dizer futuro. Esse funcionamento constrói a ilusão de continuidade e de unidade do sujeito falante. No contexto desta tese, tal noção é produtiva para compreender como o PPP do colégio, ao enunciar os itinerários formativos, retoma discursos educacionais anteriores e projeta expectativas de futuro para os estudantes, criando um fio de sentido institucional. De modo semelhante, as formulações dos estudantes revelam esse mesmo mecanismo: ao enunciarem as suas escolhas, articulam experiências passadas, vivências atuais e perspectivas para o que virá, o que mostra como o discurso não apenas descreve, mas organiza posições-sujeito no interior da escola.

A noção de “fio do discurso”, apresentada por Pêcheux ([1975] 2014), ajuda a compreender como tanto o PPP quanto as verbalizações dos estudantes se organizam em torno de retomadas e de projeções de sentido, conforme ainda mostraremos no capítulo de análise desta tese. No documento institucional, observamos a correferência, quando se resgatam discursos já estabilizados sobre protagonismo e autonomia estudantil, articulando-os ao presente da proposta pedagógica e às expectativas de futuro para os estudantes. Nas entrevistas, por sua vez, os estudantes também constroem seus dizeres nessa relação temporal: ao falar sobre os itinerários, retomam experiências passadas, enunciam suas percepções atuais e projetam o que esperam alcançar. Assim, os *corpora* evidenciam que o discurso não apenas descreve realidades, mas tece posições-sujeito e

produz coerência entre diferentes momentos da trajetória escolar. Por outro lado, o interdiscurso:

[...] atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’ (pêcheux, [1975] 2014, p. 154; grifos do autor).

A citação de Pêcheux ([1975] 2014) evidencia que aquilo que o sujeito enuncia como seu próprio discurso é, na verdade, atravessado pelo interdiscurso, que oferece os elementos a partir dos quais se constrói a coerência do dizer. Nos *corpora* desta pesquisa, esse funcionamento se observa no PPP, que retoma formulações amplamente difundidas nas políticas educacionais, como “autonomia” e “protagonismo”, para projetar um perfil desejado de estudante. Da mesma forma, nas transcrições das entrevistas, os estudantes, ao discursivizarem sobre os itinerários formativos, articulam experiências singulares a partir desses mesmos já-ditos, revelando que o fio de seu discurso é sempre constituído pelo exterior.

A reflexão de Pêcheux ([1975] 2014) permite compreender que os discursos em funcionamento no PPP e nas transcrições das entrevistas com os estudantes não se produzem de forma autônoma, mas a partir de um já-dito que os atravessa. No documento institucional, termos como “autonomia” e “protagonismo” aparecem como efeitos do interdiscurso educacional mais amplo, funcionando como matéria-prima para a construção da identidade da escola. Nas entrevistas, os estudantes também se inscrevem nesse movimento, pois, quando relatam suas próprias vivências nos itinerários formativos, retomam, tensionam ou ressignificam esses sentidos pré-construídos. Assim, evidencia-se que o fio do discurso, tanto no texto oficial quanto nas verbalizações estudantis, é sempre constituído “do exterior”, revelando a força das formações discursivas na produção de posições-sujeito.

Nessa mesma direção e ainda na esteira de Pêcheux ([1975] 2014), a necessidade de compreender o funcionamento linguístico do interdiscurso foi o que levou P. Henry a “propor o termo ‘*pré-construído*’ para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe sintático*” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 89; grifos do autor). A reflexão de P. Henry, retomada por Pêcheux, busca dar conta de um aspecto essencial do interdiscurso, ou seja, a presença, no enunciado, de

elementos que não se originam nele, mas que o atravessam a partir de formações discursivas anteriores.

Ao propor o termo “pré-construído”, Henry destaca justamente esse funcionamento da linguagem em que o sujeito, ao enunciar, mobiliza sentidos já constituídos social e historicamente. Assim, o efeito discursivo ligado ao “encaixe sintático” não é apenas uma questão de forma gramatical, mas revela o modo como a materialidade linguística carrega marcas de outros discursos, sustentando a heterogeneidade constitutiva da enunciação. No âmbito desta tese, tal concepção é fundamental para compreender como os estudantes, ao discursarem sobre os itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio, mobilizam pré-construídos que remetem a discursos sociais mais amplos sobre a escola, o futuro, o trabalho, a desigualdade e o direito à escolha, reinscrevendo-os em suas enunciações e produzindo sentidos que parecem evidentes, mas que, na verdade, são atravessados pela historicidade.

No confronto entre o discurso oficial reformista, materializado no PPP, e as discursividades dos estudantes, emergem diferentes posições-sujeito, constituídas a partir das formações discursivas que os interpelam. A posição-sujeito, conforme Pêcheux ([1975] 2014), não corresponde a um lugar fixo ou a uma essência individual, mas ao efeito da interpelação ideológica que situa o sujeito em determinadas condições de produção. Assim, os estudantes, ao deixarem deflagrar suas tomadas de posição sobre os itinerários formativos, não enunciam a partir de um lugar neutro, mas de posições historicamente e socialmente determinadas, que delimitam o que pode ser dito e como pode ser significado.

Desta forma, como afirma Schneider (2007, p. 141), “a posição-sujeito é oriunda da relação de identificação entre um sujeito enunciativo com uma FD determinada”. A observação de Schneider (2007) é fundamental, porque evidencia que a posição-sujeito não é fruto de uma escolha individual ou de uma essência autônoma, mas resulta do vínculo estabelecido entre o sujeito e uma formação discursiva específica. Em outras palavras, ao se inscrever em determinada FD, o sujeito assume modos de dizer e de significar já delimitados por condições históricas e ideológicas. Essa perspectiva reforça a ideia de que, no caso do Novo Ensino Médio, os estudantes não enunciam de um lugar neutro ou puramente pessoal, mas a partir de posições que são constituídas pelo atravessamento dos discursos oficiais reformistas e por suas experiências escolares. Nesta mesma linha de raciocínio, Indursky (1997) expõe:

“[...] o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído. No entanto, por não ter consciência de seu assujeitamento, mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições” (Indursky, 1997, p. 27-28).

A partir dessas considerações, podemos observar que o sujeito não é dono absoluto de seu dizer, uma vez que suas enunciações são atravessadas por posições ideológicas que o antecedem e o constituem. Contudo, o efeito ideológico faz com que ele acredite ser autônomo em suas escolhas, sustentando a ilusão de plena liberdade e de responsabilidade sobre o que diz. Essa reflexão é particularmente relevante para esta pesquisa, pois permite problematizar o modo como os estudantes discursivizam sobre os itinerários formativos: embora se percebam como sujeitos autônomos e protagonistas de suas escolhas, seus dizeres revelam marcas do assujeitamento a formações discursivas institucionais que regulam e limitam essas mesmas escolhas.

Um dos fatores que pode determinar a acentuação ou o silenciamento sobre a relação dos estudantes com os itinerários formativos é a identificação do sujeito com uma determinada formação discursiva. Conforme enfoca Pêcheux ([1975] 2014):

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 150; grifos do autor).

A reflexão de Pêcheux traz à tona um dos pontos centrais da AD francesa: a constituição do sujeito não como origem absoluta de seu dizer, mas como efeito da interpelação ideológica. Ao destacar que a identificação do indivíduo com a formação discursiva que o domina é o que possibilita a sua constituição como sujeito, o autor mostra que o discurso nunca é totalmente autônomo ou espontâneo. Essa identificação funda a “unidade imaginária do sujeito” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 150), isto é, a ilusão de que ele é a fonte primeira de seu dizer, quando na verdade se trata de uma posição discursiva sustentada pelo interdiscurso.

Nesse sentido, a presença do “pré-construído” e do “processo de sustentação” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 150) evidencia que o discurso do sujeito é atravessado por elementos anteriores e exteriores, que são reinscritos em sua própria enunciação. O que se apresenta como original ou individual, portanto, é sempre marcado pela historicidade e pelas condições de produção do discurso. A análise proposta por Pêcheux (2014)

desvela essa contradição constitutiva: o sujeito se percebe como uno e autônomo, mas sua enunciação é inseparável do já-dito e das formações ideológicas que o interpelam. Trata-se, assim, de compreender o discurso como lugar de memória e de repetição, mas também de deslocamentos e de possíveis rupturas.

A identificação, tal como descrita por Pêcheux ([1975] 2014), corresponde ao momento em que o sujeito adere aos sentidos já estabilizados na formação discursiva que o domina, reconhecendo-se nela e produzindo, assim, a ilusão de unidade e de origem de seu dizer. Esse processo não é voluntário nem consciente, mas um efeito da interpelação ideológica que captura o indivíduo em posições discursivas pré-existentes. Nesse sentido, a identificação garante a continuidade do discurso e a reprodução das formações ideológicas, pois o sujeito reinscreve em sua enunciação traços do interdiscurso que o determina, sem se dar conta dessa anterioridade constitutiva. Ainda nessa perspectiva, vejamos o que ressalta Leite (2015), quando teoriza sobre a relação do professor com os sentidos que circulam no e pelo espaço de sala de aula. Essa articulação teórica mostra-se pertinente aos objetivos desta tese, pois estamos interessados nesse processo de identificação. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio autor:

[...] a tomada de posição está ancorada em processos de identificação que constitui o professor, fazendo irromper o exercício de dada posição discursivo-enunciativa em sala de aula. Portanto, está a poder do professor a integração ou não das discursividades que as diretrizes oficiais encerram – uma instância de identificação teórica – ao espaço de sala de aula – identificação procedimental (Leite, 2015, p. 138).

A reflexão de Leite (2015) evidencia que o processo de identificação não se limita à constituição abstrata do sujeito, mas se concretiza em práticas discursivas situadas, como no espaço da sala de aula. O professor, ao assumir determinada posição enunciativa, ancora-se em processos de identificação que tanto o constituem quanto orientam o modo como ele reinscreve ou resiste às discursividades provenientes das diretrizes oficiais. Nesse sentido, a identificação é entendida em sua dupla dimensão: teórica, ao reconhecer-se nos princípios e fundamentos prescritos, e procedimental, ao traduzir esses princípios em práticas pedagógicas específicas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Pêcheux ([1975] 2014), para quem a constituição do sujeito se efetua pela identificação com a formação discursiva que o domina. Assim como o sujeito, em Pêcheux ([1975] 2014), reinscreve em seu discurso os elementos do interdiscurso que o determinam, o professor reinscreve em sua prática os sentidos advindos das diretrizes oficiais e da memória discursiva da educação. Contudo, o mesmo movimento que produz a identificação abre também a possibilidade da

contraidentificação e até mesmo da desidentificação: o professor pode tensionar, reformular ou mesmo romper com os sentidos instituídos, instaurando deslocamentos discursivos em sua prática pedagógica. Desse modo, a reflexão de Leite (2015) amplia a compreensão pecheuxtiana, ao mostrar como a identificação se concretiza em instâncias específicas, revelando o professor como sujeito discursivo atravessado por múltiplas formações ideológicas.

É possível perceber, à luz de Pêcheux ([1975] 2014), que tanto o PPP do colégio quanto as transcrições das entrevistas com os estudantes não emergem de modo transparente, mas como efeitos de condições de produção constituídas pelo funcionamento ideológico. Conforme ainda abordaremos no trabalho de análise, o PPP projeta sentidos de autonomia, de escolha e de protagonismo, instaurando um lugar discursivo para o estudante que, em tese, deve assumir a responsabilidade pela própria trajetória escolar. Contudo, as transcrições das entrevistas evidenciam que essa discursividade não se materializa de forma linear, ou seja, os estudantes, ao enunciarem suas escolhas e experiências, evidenciam tensões, contradições e até frustrações diante das limitações estruturais e pedagógicas que circunscrevem a oferta dos itinerários formativos.

Nesse sentido, a pontuação de Leite (2015) é significativa, pois permite compreender que a escola não apenas organiza currículos, mas produz identificações e regula modos de participação, definindo quem o estudante “pode ser” no âmbito desse espaço, para dizermos do foco desta tese. Assim, a partir da articulação que propomos entre as incursões de Pêcheux ([1975] 2014) e Leite (2015), entendemos que os itinerários formativos funcionam como um campo de disputa discursiva, em que a instituição procura instituir determinadas tomadas de posição, enquanto os estudantes reinscrevem esses sentidos, revelando tanto a força do discurso institucional quanto as brechas de resistência e de ressignificação. Retomando as considerações de Pêcheux ([1975] 2014):

[...] o pré-construído, tal como o redefinimos, remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’ (Pêcheux, [1975]2014, p. 158-159; grifos do autor).

Pêcheux ([1975] 2014) mostra que o pré-construído é aquilo que circula como “já sabido”, sustentando a ideia de um “sujeito universal” que se reconhece nesses sentidos naturalizados. Ao mesmo tempo, ele se ancora nas condições de produção, funcionando como evidência do que pode ou não ser dito em determinada circunstância. Esse

funcionamento se articula diretamente à noção de identificação, pois o sujeito só consegue se constituir como falante ao se apoiar nesses já-ditos, reconhecendo-se, e sendo reconhecido, nas evidências partilhadas socialmente. No caso desta tese, como ainda demonstraremos por meio da análise dos *corpora*, esse funcionamento aparece no PPP quando expressões como “autonomia” e “protagonismo” são apresentadas como verdades evidentes e indiscutíveis, que todo estudante deve compreender e incorporar. Nas transcrições das entrevistas, observamos que os estudantes também se identificam, em maior ou menor medida, com esse pré-construído, ou seja, alguns reproduzem os sentidos institucionalizados, enquanto outros os tensionam, evidenciando que a identificação não é estática, mas atravessada por deslocamentos e por resistências.

Entretanto, a teoria também abre espaço para pensarmos o movimento de contraidentificação, que ocorre quando o sujeito se desloca da formação discursiva dominante e instaura uma relação de tensão com ela. A contraidentificação não significa uma liberdade absoluta em relação ao discurso, mas sim a possibilidade de produzir fissuras, questionamentos e deslocamentos no interior das condições de produção dadas. Enquanto a identificação sustenta a reprodução dos sentidos, a contraidentificação indica a instabilidade e a heterogeneidade do discurso, revelando que o sujeito não é apenas efeito de repetição, mas também de resistência, de equívoco e de deslizamento de sentidos.

A desidentificação, embora não seja o foco de nosso trabalho, por sua vez, constitui um movimento ainda mais radical, no qual o sujeito rompe com a evidência ideológica que o sustentava e se desloca para fora da formação discursiva dominante. Conforme enfoca Grigoletto (2003):

[...] o sujeito, ao se relacionar com a forma-sujeito que o domina, produz um movimento de desidentificação, o que significa que ele pode romper com a formação discursiva em que se inscreveu e, conseqüentemente, se identificar com outra FD e sua respectiva forma-sujeito (Grigoletto, I SEAD 2003, p. 3)

A autora evidencia que, embora o sujeito esteja sempre interpelado por uma formação discursiva, essa relação não é totalmente estável ou definitiva. Ao se deparar com contradições, com falhas ou com tensões no funcionamento do discurso, o sujeito pode produzir um movimento de desidentificação, rompendo com a forma-sujeito que antes o dominava e se reinscrevendo em outra formação discursiva. Esse aspecto é fundamental, porque evidencia a dimensão histórica e ideológica da constituição do sujeito: ele não é fixo, mas pode se deslocar e reconfigurar suas identificações. Diferente

da contraidentificação, que mantém o vínculo com essa formação por meio da negação ou do questionamento, a desidentificação rompe a cadeia de sentidos, abrindo espaço para o surgimento de novos posicionamentos discursivos. Nesse processo, o sujeito não apenas tensiona, mas desestabiliza o campo de identificação, deixando entrever a historicidade e a contingência das formações discursivas. É justamente nesse ponto que se evidencia a potência transformadora do discurso: ao desidentificar-se, o sujeito pode instaurar outras condições de produção de sentido, revelando a ideologia em seu funcionamento e, ao mesmo tempo, criando possibilidades de resistência e de deslocamento histórico.

No percurso desta pesquisa, optou-se por não abordar a perspectiva da desidentificação, uma vez que, no funcionamento discursivo dos *corpora*, as materialidades analisadas não evidenciam rupturas com as formações discursivas que interpelam os sujeitos. Tanto no PPP, ao enunciar o Projeto de Vida como eixo organizador da formação escolar, quanto nas discursividades dos estudantes, ao relatarem suas experiências com os itinerários formativos, observamos que os sentidos produzidos se mantêm alinhados às formações discursivas já legitimadas pelo discurso institucional, ainda que marcados por tensões, por críticas e por frustrações, conforme veremos de modo mais detalhado no capítulo de análise. Desse modo, não se trata de uma recusa total do lugar constituído ao estudante, mas de um movimento em que o sujeito se reconhece parcialmente e questiona a distância entre a promessa e a materialização dessa proposta. Em outras palavras, o fio discursivo que atravessa o PPP e as entrevistas mantém-se no interior das mesmas formações discursivas, o que justifica a delimitação teórica e analítica aqui adotada.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

As diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades.

(Eni Puccinelli Orlandi)

3.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que fundamenta esta pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolvida a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa pecheuxtiana. Partimos da seguinte questão de pesquisa: como o discurso oficial reformista sobre o Novo Ensino Médio produz efeitos de sentido no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e nas formulações dos estudantes entrevistados, considerando o caso específico dos itinerários formativos? Com base nessa problemática, estabelecemos como objetivo geral analisar o modo como os itinerários formativos são significados no âmbito do PPP da escola pesquisada e nas formulações dos estudantes entrevistados. Como objetivos específicos, buscamos: (i) identificar efeitos da política neoliberal no ensino médio no Brasil, considerando a produção reiterada da reforma no currículo escolar; (ii) analisar como a perspectiva do protagonismo juvenil aparece discursivizada no PPP da escola foco da pesquisa e nos dizeres dos estudantes entrevistados; (iii) compreender as possíveis tensões de sentido entre as tomadas de posição que se marcam no PPP da escola em foco e nos dizeres dos estudantes entrevistados, mostrando a disputa de sentido em torno do NEM.

A partir dessa delimitação, mobilizamos o texto que foi selecionado para configurar a epígrafe desta seção, pois ele toca, sobremaneira, a metodologia adotada para o procedimento de análise desta pesquisa. Conforme é possível observar, essa formulação assinala que a leitura que fazemos de um determinado objeto depende da perspectiva metodológica que adotamos. Nesse sentido, a partir da perspectiva discursiva de orientação pecheuxtiana, foi possível verificar que as possibilidades de análise e de interpretação de um determinado *corpus* selecionado não se esgotam e sempre podem ser

outras. Diante disso, neste trabalho, não temos o propósito de oferecer respostas prontas e definitivas ou de apresentar um modelo a ser seguido, este trabalho apresenta um gesto de leitura, entre outros possíveis, para os objetos simbólicos enfocados no trabalho de análise.

Nossa proposta de analisar as discursividades produzidas por estudantes acerca dos itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio e no PPP do colégio está ancorada na AD francesa de orientação pecheuxtiana, pois segundo esse aporte teórico, “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogos no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. [...]” (Orlandi, 2014, p. 77). Nesse sentido, analisar os dizeres dos estudantes no que se refere aos itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio configura-se como um gesto analítico fundamental para entender o nosso objeto de pesquisa. A entrevista semiestruturada foi o procedimento de coleta do material da pesquisa. Para tanto, foi necessário um planejamento cuidadoso tanto no que se referiu ao roteiro, quanto no que foi concernente à questão da linguagem. Esse procedimento permitiu uma interação natural entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa o que facilitou a compreensão das respostas e a observação de detalhes importantes para as análises.

Para esclarecermos o nosso percurso metodológico, estruturamos este capítulo em quatro seções. Na primeira seção, explicitamos os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa e apresentamos a organização do capítulo. Na segunda seção, apresentamos o contexto da pesquisa, descrevendo o colégio onde foi realizada a investigação, seu percurso histórico, sua estrutura física, sua concepção pedagógica e os participantes da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos as etapas da pesquisa, explicitando o processo de constituição do arquivo e dos corpora que compõem o material de análise, bem como o procedimento analítico adotado, com a apresentação das sequências discursivas selecionadas e dos dispositivos teórico-analíticos mobilizados.

Na quarta e última seção, apresentamos os aportes da Didática das Línguas que dialogam com esta investigação, discutindo noções como sistema didático, triângulo didático, transposição didática e agir discente, conceitos que contribuem para a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e para a problematização dos itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio.

3.2 Contexto de pesquisa

Nesta seção, apresentamos a caracterização do Colégio Estadual Guilherme Dourado (GD), local onde realizamos a nossa pesquisa e o modo como foi feita a seleção dos entrevistados e como ocorreram as entrevistas. As informações acerca do colégio são oriundas do Projeto Político-Pedagógico, também conhecido como PPP. Este é o documento que orienta todas as atividades educativas de uma escola e organiza as diretrizes pedagógicas, filosóficas, políticas e administrativas que guiarão o trabalho escolar. É um instrumento fundamental para planejar e executar práticas educacionais alinhadas às necessidades da comunidade escolar e aos objetivos educacionais.

No Brasil, toda instituição de ensino deve construir o seu próprio PPP e fazer as devidas atualizações anualmente. Essa obrigatoriedade foi definida pela LDB de 1996 e incluída na Constituição de 1988. Este documento é a identidade da escola, o cartão de visita e deve ser elaborado, conjuntamente, pela equipe pedagógica da instituição, pelos docentes, pela comunidade escolar e pela Superintendência Regional de Educação (SRE), de forma a conduzir a escola rumo a metas de melhoria na qualidade do ensino. É um documento de suma importância, pois trata da finalidade da escola, do seu papel social e define os caminhos e as ações que serão executadas por toda a comunidade escolar ao longo do ano letivo. Para a construção do PPP, o colégio Guilherme Dourado tem como base a BNCC e o Referencial Curricular do Tocantins (DCTO).

De início, é interessante ressaltar a diferença entre escola e colégio. Ambos os termos são frequentemente utilizados de forma sinônima, mas eles se referem a instituições educacionais diferentes, com funções e objetivos distintos e específicos. A escola pode ofertar uma variedade de etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, ou apenas o nível infantil ou fundamental. É na escola que as crianças e os adolescentes constroem as aprendizagens e os conhecimentos básicos, por meio de diversas disciplinas curriculares. Já o colégio se concentra especificamente no ensino médio, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, de modo a preparar os estudantes para a universidade e para o mundo profissional. Dito isso, passemos à caracterização do colégio onde a pesquisa foi realizada.

3.2.1 Instituição

Nesta subseção, apresentamos as características físicas e pedagógicas do colégio onde foram realizadas as entrevistas com os estudantes. Esta pesquisa se realizou em

Araguaína/TO, com estudantes do Colégio Estadual Guilherme Dourado. De um conjunto grande de instituições de ensino básico, públicas e privadas, no município de Araguaína, selecionamos essa para a coleta de material de pesquisa, porque se trata de um colégio público, cujo atendimento está voltado para estudantes do ensino médio. Este colégio situa-se na região central da cidade e pertence à rede Estadual do Tocantins, sob a jurisdição da Superintendência Regional de Educação de Araguaína (SREA).

O público-alvo deste estabelecimento situa-se na faixa etária de 14 a 19 anos, excetuando alguns casos de estudantes com idade superior. Os estudantes são oriundos de áreas centrais e periféricas da cidade, há também um público considerável de estudantes que moram em regiões distantes da localização da escola, fazendo-se necessária a utilização do transporte escolar, disponibilizado pela SEDUC. O colégio oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recebe estudantes com diversas necessidades especiais. Para garantir a educação inclusiva, o colégio dispõe de profissional capacitado para esse atendimento, de modo a facilitar o trabalho com os docentes e com os discentes.

No ano de 1981, com base na Lei nº 515/81, de março de 1981, foi criada a Escola Municipal de 1º grau Guilherme Dourado, por meio de um convênio firmado entre prefeitura e estado. A escola recebeu esse nome para homenagear o pioneiro araguaense Guilherme Carneiro Dourado. Este foi vereador, presidente da Cooperativa dos Trabalhadores e contribuiu para a criação da Exposição Agropecuária de Araguaína, como também da Feira-Livre. A princípio, a escola atendia apenas o ensino fundamental (1ª a 8ª série do 1º grau). Em 1984, foram implantados os cursos de 2º grau: Magistério e Colegial. Em 30 de dezembro de 1991, a escola deixou de ser conveniada com a prefeitura e passou a ser administrada somente pelo Estado com o nome de Colégio Estadual Guilherme Dourado. Da década de 1980 até os dias de hoje, o colégio passou por várias gestões e por inúmeras transformações em sua estrutura física e pedagógica.

No período de realização da pesquisa, em 2023, o colégio estava sob a direção do professor Mariano Soares da Costa, que assumiu o cargo em fevereiro de 2015. No que se refere à parte estrutural, o colégio dispunha de salas climatizadas, sistema de monitoramento interno e externo, áreas acessíveis para pessoas com deficiência e espaços destinados às atividades pedagógicas. Durante os anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia da Covid-19, foram realizadas adaptações estruturais, incluindo a substituição de vitrais por janelas de *blindex*, com o objetivo de melhorar a ventilação dos ambientes e ajudar na prevenção da propagação do vírus. Nesse período,

a biblioteca encontrava-se em processo de reforma, visando à modernização de seu espaço físico e digital.

No que se refere à estrutura física, o Colégio Estadual Guilherme Dourado dispõe de espaços administrativos, pedagógicos e esportivos que possibilitam o desenvolvimento das atividades escolares nos três turnos de funcionamento. A instituição atende exclusivamente estudantes do Ensino Médio, ofertando ensino nos períodos matutino, vespertino e noturno. No ano de 2023, contava com 1.531 estudantes matriculados, distribuídos em 43 turmas, sendo 16 no turno matutino, 15 no vespertino e 12 no noturno. Tal quantitativo evidencia a relevância do colégio no atendimento à demanda educacional dessa etapa de ensino no município de Araguaína.

Segundo o PPP do colégio, no contexto social, político, econômico e cultural, as famílias atendidas pela unidade escolar são compostas por responsáveis que exercem diferentes atividades profissionais, tais como servidores públicos, trabalhadores do comércio, funcionários de frigoríficos, trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e eletricitistas, entre outras ocupações. Dessa forma, o perfil socioeconômico dos estudantes é diversificado, abrangendo predominantemente famílias das classes média e baixa. Diante dessa realidade, a escola procura, dentro de suas possibilidades, oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de seus projetos de vida.

Outro aspecto relevante, do ponto de vista social e cultural, refere-se ao hábito da leitura. Conforme informações constantes no PPP do colégio, observa-se um reduzido envolvimento dos estudantes com práticas de leitura, aspecto considerado fundamental para o desenvolvimento intelectual. Conforme pontua Orlandi (2012, p.10), “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Nessa perspectiva, a escola é desafiada a promover ações que estimulem a formação de leitores, por meio de estratégias e projetos voltados ao fortalecimento das práticas de leitura no cotidiano escolar.

No que se refere à dimensão pedagógica, conforme ressaltado no PPP da instituição:

Com a implantação do novo ensino médio, a Escola Estadual Guilherme Dourado, em 2023, passou por diversas transformações na dimensão pedagógica. Seguindo a Estrutura Curricular do Estado, a escola adota uma parte diversificada que, juntamente com o documento orientador da BNCC,

busca desenvolver plenamente os educandos, fortalecendo o Protagonismo Juvenil e estimulando o Projeto de Vida dos estudantes.

O novo currículo deve seguir a seguinte estrutura: Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 horas, e itinerários formativos (parte diversificada ou flexível), com 1.200 horas. A FGB é composta pelas quatro áreas do conhecimento com seus respectivos componentes curriculares: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os itinerários formativos devem ser elaborados em uma das quatro áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional.

Na parte diversificada, referida no Novo Ensino Médio, as disciplinas Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento fazem parte do currículo escolar, ou seja, os chamados itinerários formativos. No Projeto de Vida, os estudantes são estimulados a criar seus projetos individuais e a traçar metas para a construção de seu projeto de vida, determinantes para o futuro de cada um. Na 1ª série do turno matutino, vespertino e noturno, essa disciplina é ministrada em 3 (três) aulas semanais, sendo 2 (duas) aulas presenciais e 1 (uma) não presencial. Para os estudantes da 2ª e da 3ª série do turno noturno, são apenas 2 (duas) aulas semanais, sendo 1 (uma) presencial e 1 (uma) não presencial. Já para os estudantes da 2ª e da 3ª série, dos turnos matutino e vespertino, é ofertada apenas 1 (uma) aula semanal, de forma presencial (Tocantins, 2023, p. 20).

As disciplinas Eletivas também constam da parte diversificada do currículo e são organizadas semestralmente. Essas disciplinas são propostas e elaboradas por um grupo de pelo menos 2 (dois) professores de áreas distintas, de modo que haja interdisciplinaridade. A temática a ser trabalhada nas Eletivas é de livre escolha e tem o objetivo de aprofundar os conteúdos constantes da BNCC. Para a 1ª série do Ensino Médio do turno matutino, vespertino e noturno, essa disciplina tem carga horária de 3 (três) aulas semanais, sendo 2 (duas) aulas presenciais e 1 (uma) aula não presencial. Para as turmas de 2ª e de 3ª série dos turnos matutino e vespertino, a carga horária é de 2 (duas) aulas semanais, sendo 1 (uma) aula presencial e 1 (uma) aula não presencial. Já nas turmas de 2ª e de 3ª série do turno noturno, a carga horária é de 3 (três) aulas semanais, sendo 1 (uma) aula presencial e 2 (duas) aulas não presenciais.

A cada semestre, o colégio oferece aos estudantes um conjunto de opções de disciplinas Eletivas, por meio do “Feirão das Eletivas”. Nesse “Feirão”, cada professor

responsável pela disciplina apresenta o seu plano de trabalho, de modo que permita ao estudante escolher a Eletiva que almeja cursar. Conforme consta no PPP do colégio, “A publicação dos temas permite aos alunos escolherem de forma consciente a eletiva que desejam cursar” (Tocantins, 2023, p. 20). Diante dessa formulação, questionamo-nos: o estudante realmente tem a liberdade de escolher a Eletiva que deseja cursar? Buscaremos responder a esse questionamento ao longo deste trabalho. Ao final de cada semestre, acontece a culminância das respectivas Eletivas com as apresentações de todo o material produzido. É interessante ressaltar que o estudante que cursou uma determinada Eletiva não pode repeti-la no semestre seguinte.

Além das disciplinas Projeto de Vida e Eletivas, também compõem a parte diversificada as Trilhas de Aprofundamento. As Trilhas de Aprofundamento são desenvolvidas apenas nas 2ª e nas 3ª séries, com carga horária anual de 800 horas. De acordo com o que é apresentado no PPP do colégio:

Sabendo que as trilhas de aprofundamento dos Itinerários Formativos são disciplinas que aprofundam em aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, como: comunicação, agronegócio, energia e alimentação a Escola Estadual Guilherme Dourado juntamente com a equipe pedagógica apresentou as Trilhas de Aprofundamento por componente curricular aos estudantes de 1ª a 3ª série, finalizando as apresentações aos alunos através de palestras presenciais e divulgações por meio de murais escolheram suas trilhas com a utilização de fichas.

As Trilhas apresentadas aos estudantes foram as seguintes: na área de Linguagens e Suas Tecnologias: “AMPLIFICA! A linguagem em movimento”. Na área de Matemática e Suas Tecnologias: “Contribuição da matemática para o mundo digital”. Na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias: “Sementes do Cerrado: Cidadania e Sustentabilidade”. Na área de Ciências da Natureza: “Energias Renováveis: Expectativa-Energia Fotovoltaica (solar), Realidade-Usinas Hidrelétricas”. O objetivo das Trilhas de Aprofundamento, como o próprio nome sugere, é fazer com que o estudante aprofunde os seus conhecimentos em uma determinada área, de forma a aprimorar o seu entendimento sobre aquele campo de conhecimento.

Ressaltamos o item 7 (sete) do PPP do colégio, nomeado de *Concepção Pedagógica e Referencial Teórico e Legal*, em que é citada a seguinte formulação: “Segundo Libâneo (2007), são três os objetivos da escola: (1) ‘a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética’”. Com base nessa formulação a concepção do colégio é a de que “a escola deverá preparar o indivíduo para

o mundo do trabalho, inseri-lo no meio tecnológico, capacitá-lo para a compreensão e uso das novas tecnologias, bem como promover a sua formação sociocultural”. Diante dessa concordância do discurso oficial escolar com a formulação de Libâneo, vemos a identificação desse discurso com o discurso dos documentos oficiais sobre o Novo Ensino Médio: a preparação do estudante do Ensino Médio para o mundo do trabalho; o foco no estudante como uma ferramenta de trabalho propícia para contribuir com o mercado de trabalho.

Vejam, no quadro a seguir, o modo de organização dos itinerários formativos na unidade escolar, nas turmas de 3ª séries matutinas, turmas foco de nossa pesquisa. Na primeira coluna, citamos os nomes das disciplinas que compõem os itinerários formativos; na segunda coluna, mencionamos a área do conhecimento à qual essa disciplina pertence; na terceira coluna, citamos o nome do projeto desenvolvido por tal disciplina e na quarta coluna, mencionamos as turmas onde tais projetos são desenvolvidos.

Quadro 3 – Organização dos itinerários formativos na unidade escolar nas turmas de 3ª séries matutinas

DISCIPLINAS	ÁREA DO CONHECIMENTO	PROJETOS	TURMAS
Trilhas de Aprofundamento	Linguagens e suas tecnologias	AMPLIFICA! A linguagem em movimento	33.01 e 33.05
Trilhas de Aprofundamento	Ciências humanas e sociais aplicadas	Sementes do Cerrado: Cidadania e Sustentabilidade	33.02; 33.03 e 33.04
Trilhas de Aprofundamento	Ciências da natureza e suas tecnologias	Energias Renováveis: Expectativa-Energia Fotovoltaica (solar), Realidade-Usinas Hidrelétricas	33.06
Trilhas de Aprofundamento	Matemática e suas tecnologias	Contribuição da matemática para o mundo digital	33.07
Eletivas	Ciências humanas e sociais aplicadas	Preparatório para o Enem – Geografia Mundo do trabalho século XXI	33.01 33.03
Eletivas	Linguagens e suas tecnologias	Memórias literárias indígenas e afro-brasileiras: causos, contos e lendas Quem conversa e escreve sabe mais; Redação	33.02 33.07
Eletivas	Matemática e suas tecnologias	De olho no Enem - Matemática	33.04
Eletivas	Ciências da natureza e suas tecnologias	Física em foco Biomaqui – preparatório para Enem e vestibulares	33.05 33.06
Projeto de Vida			33.01; 33.02; 33.03; 33.04; 33.05; 33.06 e 33.07

Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

Partindo dessas informações, percebemos que, para cada área do conhecimento, há uma Trilha de Aprofundamento e uma Eletiva. A Trilha da área de Linguagens e suas Tecnologias, intitulada *AMPLIFICA! A linguagem em movimento*, é ofertada apenas para as turmas 33.01 e 33.05. A Eletiva desta mesma área de conhecimento é ofertada para as turmas 33.02 e 33.07, sendo que na turma 33.02 o projeto desenvolvido é *Memórias literárias indígenas e afro-brasileiras: causos, contos e lendas* e na turma 33.07, o projeto

desenvolvido é *Quem conversa e escreve sabe mais; Redação*. Já a disciplina Projeto de Vida é ofertada para todas as turmas.

Conforme consta no PPP do colégio, mencionado anteriormente, e nas entrevistas com os estudantes, a seleção da Trilha foi feita por uma votação em sala de aula. A equipe de coordenação pedagógica apresentou uma Trilha por área de conhecimento e a que obtivesse a maioria dos votos dos estudantes, presentes no dia da votação, seria a Trilha selecionada. Já a Eletiva foi apresentada na quadra de esporte do colégio, por meio do *Feirão das Eletivas*. Cada professor apresentava a sua Eletiva e, ao final de todas as apresentações, os estudantes que estavam sentados nas arquibancadas, corriam para a fila de inscrição e ficavam na fila da Eletiva de seu interesse. É interessante ressaltar que só tiveram a opção de escolha, os estudantes que chegaram primeiro e ocuparam o seu lugar na fila dentro do número de vagas. Ou seja, quem não chegou a tempo na fila, ficou fora da Eletiva que queria. Para o Projeto de Vida, não houve processo seletivo e todas as turmas têm acesso a essa disciplina.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Nesta subseção, tratamos de pormenorizar sobre o modo como foi feita a seleção dos entrevistados e como ocorreram as entrevistas. Para a realização desta pesquisa, partimos de inquietações acerca do NEM, tendo como pergunta norteadora: quais sentidos estão sendo construídos por estudantes do Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Araguaína/TO, acerca dos itinerários formativos a partir do Novo Ensino Médio? O motivo pelo qual realizamos a pesquisa no colégio em foco é pelo fato de a autora da pesquisa estar lotada nessa instituição. Desse modo, acreditamos que, após a conclusão deste trabalho, poderemos contribuir com o colégio no que se refere à prática dos itinerários formativos.

Apresentamos o Quadro a seguir, com o grupo de participantes de nossa pesquisa, formado por 12 estudantes, e suas respectivas séries, turnos e turmas. Na primeira coluna, apresentamos um nome fictício para representar o estudante entrevistado. Na segunda coluna, constam a série e o turno em que os estudantes estão matriculados e, na terceira coluna, as turmas. O número 33, que antecede o ponto, refere-se à série, no caso (terceira série) e os números de 01 a 07, referem-se ao número de turmas, no turno matutino. Nos parágrafos subsequentes, descreveremos os critérios de seleção dos estudantes, da série e do turno.

Quadro 4 – Participantes da pesquisa e suas respectivas série, turmas e turno

ENTREVISTADO	SÉRIE/TURNO	TURMA
Elisa	3ª Série matutina	33.01
Túlio	3ª Série matutina	33.01
Felipe	3ª Série matutina	33.02
Alice	3ª Série matutina	33.02
Lívia	3ª Série matutina	33.03
Bruna	3ª Série matutina	33.03
João	3ª Série matutina	33.04
Carlos	3ª Série matutina	33.04
Luísa	3ª Série matutina	33.05
Helena	3ª Série matutina	33.05
Lorena	3ª Série matutina	33.06
Eduarda	3ª Série matutina	33.07

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

Tendo em vista o grande número de estudantes matriculados neste colégio, o quantitativo de 1.531 (mil quinhentos e trinta e um), foi necessário passarmos por um processo de seleção para delimitarmos a quantidade de estudantes entrevistados. Primeiro, selecionamos as turmas de 3ª séries, pois esses estudantes experienciaram os dois modelos de ensino: o “antigo” e o “novo” ensino médio. Eles cursaram a 1ª e a 2ª série no modelo do “antigo” ensino médio e a 3ª série já de acordo com o “novo” modelo de ensino médio. Assim, estes estudantes fizeram parte da transição desse momento histórico e significativa para educação do país e puderam contribuir de forma enriquecedora com esta pesquisa.

Dado o primeiro passo e, ainda, diante de um número muito grande de estudantes matriculados nessa série, tivemos que fazer a segunda seleção. Para tanto, selecionamos, entre os turnos matutino, vespertino e noturno, o primeiro, por apresentar o maior número de turmas e, conseqüentemente, a maior quantidade de estudantes matriculados. Ainda diante de um número vasto de estudantes, tivemos que fazer a terceira seleção. Com o auxílio da coordenação pedagógica, no dia 4 de dezembro, segunda-feira, visitamos as 7 (sete) turmas de 3ª séries, apresentamo-nos, apresentamos o objetivo de nossa pesquisa, mostramos os riscos e os benefícios e perguntamos se havia algum estudante interessado em participar da pesquisa, por meio de uma entrevista que seria gravada. Muitos estudantes demonstraram interesse e aceitaram participar da pesquisa.

Durante o intervalo, às 9h30min, na segunda-feira, do dia 4 de dezembro, reunimos os estudantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa na sala do AEE e explicamos de forma detalhada sobre o objetivo da pesquisa, as garantias éticas a cada um dos participantes, os riscos e os benefícios na execução da pesquisa, o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento e entregamos os termos de assentimento e de consentimento, para que eles e seus respectivos responsáveis lessem, assinassem e trouxessem na terça-feira, 5 de dezembro, dia da realização da entrevista. Foi esclarecido sobre a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética o que garante a segurança de cada participante. No dia seguinte, alguns estudantes esqueceram de trazer os termos assinados, outros não tiveram a permissão dos pais para participarem, e somente 12 (doze) estudantes participaram da entrevista, dentre eles, 8 (oito) eram maiores de idade.

É importante mencionar que a entrevista foi realizada no mês de dezembro de 2023, porque queríamos entrevistar os estudantes que fizeram parte do “antigo” e do “novo” Ensino Médio. Nosso interesse em entrevistar esses estudantes foi para sabermos o que eles veem de diferente nesse “novo” modelo de ensino e se preferiam o anterior ou o atual. Diante disso, sentimos dificuldade, pois, nesse período, muitos estudantes já não frequentam mais as aulas. Eles têm acesso ao boletim pelo portal do aluno e, assim que veem que estão aprovados em todas as disciplinas, não querem mais ir ao colégio. Em uma das turmas que passamos fazendo o convite para a participação na pesquisa, havia apenas 8 (oito) estudantes na sala de aula, mas 40 (quarenta) estavam matriculados.

É interessante ressaltar que, no desenvolvimento desta pesquisa, pressupomos que os participantes poderiam sofrer riscos, como por exemplo, o de haver algum desconforto ou falta de familiaridade com o tema abordado na entrevista, o que poderia gerar um certo desconforto e constrangimento. Com relação aos benefícios, todos os participantes teriam a oportunidade de expor as suas insatisfações e/ou satisfações no que se refere ao Novo Ensino Médio, principalmente no que toca os itinerários formativos, e, a partir de então, juntamente com a equipe escolar, promover uma discussão para sanar as possíveis insatisfações dos estudantes. Mediante os riscos descritos, afirmamos que a pesquisadora iria procurar esclarecer, da melhor forma possível, sobre o tema abordado e, caso necessário, interromperia imediatamente a pesquisa e providenciaria atendimento especializado aos participantes, para minimizar tais riscos.

A entrevista, com roteiro semiestruturado, constituída de 15 (quinze) perguntas, foi gravada em um aparelho celular *smartphone* (*iPhone 8 Plus*), realizada na sala do AEE, pois os estudantes com deficiência que utilizam esse ambiente para atendimento

especializado, já estavam de férias e a sala estava disponível. A sala dispõe de ar-condicionado, banheiro, uma mesa de madeira grande com várias cadeiras e um ambiente tranquilo e aconchegante para uma boa conversa, embora, no momento do intervalo, fomos incomodados por um barulho de som ao microfone, devido a um momento de recreação na quadra de esporte, que fica localizada no centro do colégio. As entrevistas tiveram início às 7h15min e durou até às 11h:20min, horário em que os estudantes são liberados. Cada entrevista durou em torno de 15 minutos, começando pelos estudantes da turma 33.01 e, de forma sequenciada, até a última turma, 33.07. Enquanto um participante era entrevistado, a coordenadora pedagógica organizava o encaminhamento do próximo para agilizar o trabalho.

Os participantes, dentre os quais 8 (oito) mulheres e 4 (quatro) homens se autodeclararam alguns como pardos e outros, como brancos. Durante as entrevistas, os participantes demonstraram tranquilidade e muita vontade de externar as suas opiniões acerca do tema abordado. Em nenhum momento demonstraram constrangimento ou receio em responder às perguntas. Quando não entendiam algum questionamento, eles pediam para que fosse esclarecido, conforme foi mencionado, pela pesquisadora, no início da entrevista. Após a realização das entrevistas, fomos levados a analisar e a problematizar as relações discursivas acerca dos itinerários formativos entre os estudantes, por meio de entrevista, e o governo federal, por meio de documentos oficiais.

Na entrevista, observamos o modo como os itinerários formativos estão sendo discursivizados por esses estudantes a partir do Novo Ensino Médio. Nos documentos oficiais, observamos como estes itinerários são apresentados. Por fim, analisamos que tensões são apontadas a partir da (contra)identificação dos estudantes com as discursividades do Novo Ensino Médio acerca dos itinerários formativos. Para concluir esta seção, salientamos que as entrevistas foram transcritas, ou seja, o áudio foi convertido em texto com base em uma notação de transcrição. A transcrição do áudio permitiu analisar de forma detalhada certas tomadas de posição frente ao NEM.

3.3 Etapas da pesquisa

Para compreender de que maneira os itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio vêm sendo significados no contexto escolar, esta pesquisa buscou articular diferentes fontes de análise, considerando tanto as enunciações dos sujeitos diretamente envolvidos quanto o documento institucional que orienta a prática pedagógica. O objetivo é evidenciar como determinadas discursividades sobre o NEM circulam, sedimentam-se

e são tensionadas no espaço escolar, produzindo efeitos de (contra)identificação entre os estudantes. Delineamos as seguintes etapas da investigação: na primeira etapa, referente à constituição dos *corpora*, realizamos o contato com a escola campo de pesquisa, bem como o levantamento de informações sobre sua organização e suas características pedagógicas. Ainda nesse momento, elaboramos o roteiro de entrevistas semiestruturadas e procedemos à realização das entrevistas com os estudantes do Ensino Médio, buscando compreender como os itinerários formativos são discursivizados por esses sujeitos.

Na segunda etapa, voltada ao tratamento dos dados, realizamos a transcrição das entrevistas, ou seja, a conversão dos registros em áudio para o formato escrito, com base em uma notação de transcrição simplificada orientada pela necessidade de preservação das formulações dos participantes. Nesse processo, buscamos manter marcas relevantes para a análise discursiva, como hesitações, pausas e reformulações, na medida em que tais elementos contribuem para a compreensão das posições-sujeito e dos efeitos de sentido produzidos nos dizeres sobre o NEM. Trata-se, portanto, de uma transcrição orientada não por critérios fonéticos estritos, mas pelos objetivos analíticos desta pesquisa. Além disso, realizamos a organização do material empírico e a elaboração de sinopses das entrevistas, orientadas pelos conteúdos discursivos mais recorrentes, de modo a possibilitar melhor sistematização e visualização dos dados para análise.

Na terceira etapa, procedemos à análise dos dados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana. Nesse momento, colocamos em relação as discursividades presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola e nas formulações dos estudantes, com o objetivo de identificar os efeitos de sentido produzidos, bem como as tensões e os processos de (contra)identificação que atravessam os dizeres sobre os itinerários formativos no NEM.

3.3.1 Da constituição do arquivo da pesquisa (etapa 1)

Na perspectiva da Análise de Discurso de linha pecheuxtiana, o arquivo não se reduz a um conjunto de documentos ou materiais empíricos organizados para análise. Conforme propõe Mittmann (2015), o arquivo deve ser compreendido como um dispositivo que funciona como gatilho de movimentos de interpretação, mobilizando a memória discursiva e possibilitando a produção de diferentes efeitos de sentido. Desse modo, o arquivo não guarda sentidos estabilizados, mas constitui um espaço atravessado pela historicidade e pela ideologia, no qual os dizeres se inscrevem e se deslocam. Assim, ao construir o arquivo desta pesquisa, não se trata apenas de reunir materialidades

discursivas, mas de considerar as condições de produção que as constituem e os gestos de interpretação que elas tornam possíveis.

Nesse sentido, nesta seção, apresentamos o procedimento de análise discorrendo sobre as sequências discursivas, bem como os dispositivos analíticos utilizados nas análises. Para tanto, encontramos respaldo no campo epistemológico da AD pecheuxtiana, tendo em vista que o seu arcabouço teórico-metodológico nos permite construir um dispositivo analítico para atingir os fins a que nos propomos. Conforme já pontuamos neste trabalho, nosso foco recaiu sobre os seguintes questionamentos: quais sentidos estão sendo construídos por estudantes, de uma escola pública estadual de Araguaína/TO, acerca dos itinerários formativos a partir do Novo Ensino Médio?

Com o objetivo de responder a este questionamento, recorreremos à modalidade *entrevista* tomando-a como um espaço de interlocução com os estudantes. De posse das entrevistas realizadas com os estudantes, fizemos recortes nos dizeres dos entrevistados de modo a configurar o nosso *corpus* de análise. Diante da abrangência de nossa materialidade e da necessidade dos recortes, entendemos, no sentido que nos dá Orlandi (1984, p. 24), que “não se trata de analisar um maior número de fatos, ou de pegar no foco ‘explicativo’ da teoria um maior número de fenômenos. Trata-se de ir mais fundo na natureza da linguagem”. Portanto, a opacidade, a heterogeneidade, a historicidade e os atravessamentos, constitutivos do discurso, permitem-nos aprofundarmos em nosso material de análise, levando em consideração não só a regularidade, a estabilidade e as repetições, mas, sobretudo, a dispersão, as falhas e as rupturas de sentidos outros que constituem os discursos.

É importante ressaltar que, para a seleção dos participantes, levamos em consideração dois critérios: inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, consideramos estudantes do sexo feminino e masculino, que estivessem cursando a terceira série do Ensino Médio, sem restrição quanto à idade, etnia ou classe social, que participassem das aulas. Como critérios de exclusão, consideramos discentes impossibilitados de participar das aulas em razão de problema de saúde, da necessidade de acompanhar familiares acometidos por doenças, ou ainda em situação de transferência ou evasão escolar. Assim, buscamos constituir um grupo de participantes que possibilitasse observar os funcionamentos discursivos em circulação, considerando possíveis movimentos de repetibilidade e de deslocamento de sentidos.

Tendo em vista que, na perspectiva teórica na qual nos inscrevemos, não trabalhamos com a exaustividade, foi necessário construir recortes do material que

coletamos. No caso deste trabalho, os *corpora* foram apresentados no formato de Sequências Discursivas (SD). Chamamos de SD aquilo que recortamos das transcrições das entrevistas por haver uma possível regularidade discursiva no funcionamento daquilo que pretendemos analisar, neste caso específico, o pré-construído.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos que encaminham este trabalho e, tendo em vista as discursivizações dos estudantes acerca dos itinerários formativos, ressaltamos que a análise deste trabalho foi desenvolvida a partir dos seguintes dispositivos analíticos: pré-construído, formação discursiva e posição-sujeito. Esses dispositivos aparecem nas análises organizados nessa mesma ordem. Não nos deteremos, neste momento, em definir ou conceituar de forma aprofundada tais dispositivos, mas abordaremos algumas de suas características à medida que formos analisando os materiais simbólicos que constituem os *corpora* desta pesquisa.

3.3.2 Da constituição dos *corpora* (etapa 2)

Os *corpora* desta pesquisa são constituídos pelo PPP do colégio, tomado como material representativo do discurso oficial reformista no âmbito escolar, e por 12 (doze) entrevistas realizadas com estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Guilherme Dourado, localizado em Araguaína/TO. Os participantes pertencem ao turno matutino e estão distribuídos em sete turmas (33.01 a 33.07), conforme a caracterização apresentada na seção anterior.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2023, no ambiente escolar, por meio de um roteiro semiestruturado composto por 15 (quinze) perguntas, elaborado com o objetivo de compreender como os estudantes discursivizam o Novo Ensino Médio, com foco nos itinerários formativos. O instrumento de coleta de dados, constituído pela ficha de entrevista contendo o roteiro completo, encontra-se disponibilizado nos anexos deste trabalho (Anexo 1).

Cada entrevista teve duração média de aproximadamente 15 minutos, totalizando cerca de três horas de gravação em áudio. As entrevistas foram realizadas individualmente, em espaço reservado no interior da escola, e registradas por meio de dispositivo móvel. Após a coleta, o material foi integralmente transcrito, constituindo o *corpus* textual que fundamenta as análises discursivas desenvolvidas neste estudo. A transcrição foi realizada com base em uma notação simplificada, orientada pelos objetivos da pesquisa, preservando elementos relevantes para a análise, como pausas, hesitações e reformulações.

A partir das transcrições, foram realizados recortes que deram origem às Sequências Discursivas (SDs), selecionadas com base na recorrência de determinados funcionamentos discursivos, especialmente no que se refere aos pré-construídos, às posições-sujeito e às formações discursivas mobilizadas pelos estudantes ao tratarem dos itinerários formativos.

Desse modo, os *corpora* constituem-se na articulação entre duas materialidades discursivas distintas: o discurso institucional, materializado no PPP do colégio, e as formulações dos estudantes, cuja relação possibilita analisar os efeitos de sentido e as tensões que atravessam a implementação do Novo Ensino Médio.

3.3.3 Procedimento de análise (etapa 3)

Nesta seção, apresentamos o procedimento adotado nesta pesquisa para a análise das discursividades dos estudantes sobre os itinerários formativos, a partir das entrevistas realizadas e das discursividades que circulam no PPP do colégio acerca dos itinerários formativos.

Na primeira etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas, compostas por 15 (quinze) perguntas, com os estudantes selecionados para a pesquisa. Para que o leitor possa compreender melhor o material analisado neste trabalho, disponibilizamos, em anexo, as perguntas que foram feitas aos estudantes na entrevista. Dessa forma, será possível observar que partimos de um universo mais amplo, no que se refere ao Novo Ensino Médio, para, posteriormente, direcionarmos a discussão mais especificamente ao que diz respeito aos itinerários formativos, foco deste trabalho. Vale mencionar que os dados presentes no cabeçalho da entrevista foram preenchidos por escrito por cada entrevistado, de modo a facilitar o contato, caso houvesse necessidade. Já as perguntas foram respondidas oralmente, conforme já mencionado neste trabalho.

Ressaltamos que as entrevistas foram transcritas, ou seja, os áudios foram convertidos em texto com base em uma notação de transcrição. A transcrição das entrevistas possibilitou analisar, de forma detalhada, determinadas tomadas de posição dos estudantes frente ao NEM. A partir desse procedimento, produzimos 15 (quinze) quadros, sendo um para cada pergunta da entrevista, organizados em 3 (três) colunas: na primeira, apresentamos os nomes fictícios dos entrevistados, de modo a preservar suas identidades; na segunda, registramos a transcrição das respostas de cada participante; e, na terceira, apresentamos as Sequências Discursivas (SDs) recortadas das formulações dos entrevistados. A partir desses recortes, identificamos os conteúdos temáticos

mobilizados nas SDs e descrevemos os pontos de aproximação e distanciamento presentes nas respostas dos participantes.

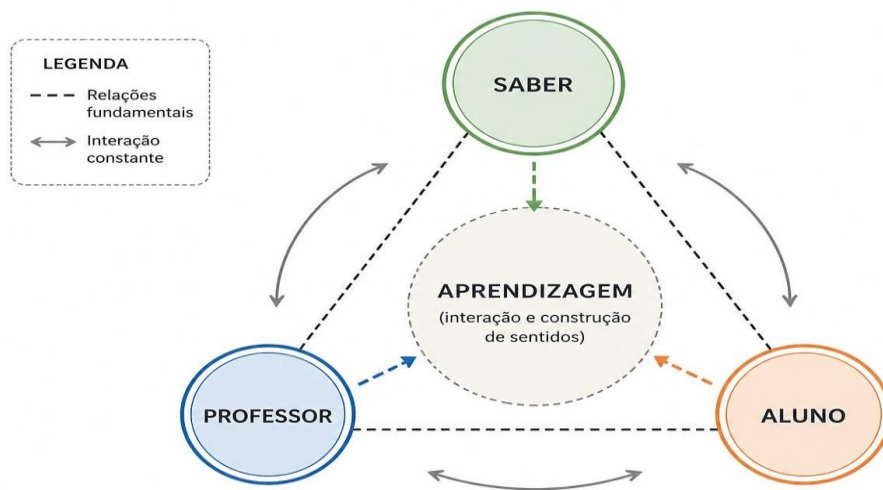
Na segunda etapa, identificamos e analisamos as discursividades que circulam nos documentos oficiais, em âmbito federal e estadual, no que se refere aos itinerários formativos, dentre eles: a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, o DCT e o PPP do colégio onde foram realizadas as entrevistas. A partir dessa análise, construímos uma compreensão mais ampla e, posteriormente, mais específica acerca da Reforma do Ensino Médio, tendo como foco os itinerários formativos. Partimos da leitura do documento que instituiu essa Reforma até chegarmos ao colégio, espaço em que ela é efetivamente implementada, buscando compreender o que se transforma e o que permanece nesse processo de transposição didática.

A partir dessas etapas, buscamos compreender as tensões produzidas pela (contra)identificação dos estudantes com as discursividades do Novo Ensino Médio acerca dos itinerários formativos. Apresentamos, portanto, de forma sintetizada, a construção metodológica que orientou as análises desenvolvidas nesta pesquisa. No próximo subtópico, discutiremos as contribuições da Didática das Línguas mobilizadas nesta pesquisa.

3.4 Aportes da didática: sistema e triângulo didático, transposição didática e agir discente

O modo como se organizam as relações discursivas entre docente, discente e objeto de ensino, sujeitos e elemento constitutivos do espaço da sala de aula, tem sido objeto de investigação de diferentes teóricos, cujas perspectivas variadas conduziram a diferentes caracterizações dessas relações. É o caso, por exemplo, da estruturação delineada pelo grupo de Genebra no âmbito da Didática das Línguas. A Didática das Línguas, também denominada por alguns autores como engenharia ou tecnologia didática, é uma disciplina que estuda os fenômenos do ensino e da aprendizagem e tem a preocupação de proporcionar condições favoráveis para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma efetiva (Decândio; Dolz; Gagnon, 2009). Essa área do conhecimento tem como objeto central o desenvolvimento das práticas de linguagem que acontecem no ambiente escolar e se interessa pela relação professor-aluno-objeto de ensino, os três polos que constituem o denominado *triângulo didático*, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 1 – Triângulo didático



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar, os três polos que compõem o *triângulo didático* correspondem ao professor, ao aluno e aos saberes e estão em constante interação no processo de construção da aprendizagem. Os pesquisadores da Didáticas das Línguas desenvolvem suas pesquisas a partir dos seguintes questionamentos: o que ensinar? a quem? como? onde e quando? por quê? visando quais resultados? No intuito de buscar respostas para essas indagações, eles têm como norte os três polos do *triângulo didático*, sem perder de vista um contexto sócio-histórico mais amplo, constituído pelo meio educacional, o meio científico e o meio social.

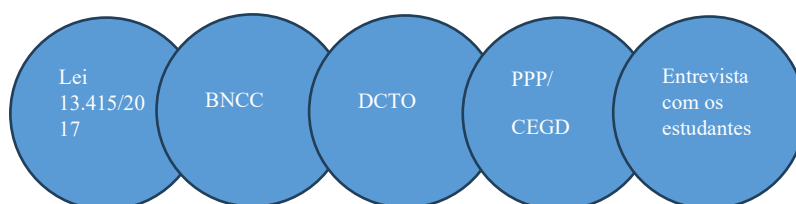
Além do *triângulo didático*, a *transposição didática* também é um conceito central na Didática das Línguas. Esse conceito foi discutido inicialmente pelo sociólogo francês Michel Verret, em sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975. De acordo com Leite (2004, p. 47), “nesse trabalho, Verret propõe-se a fazer um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes”. Embora tenha sido Michel Verret quem primeiro deu início a essa discussão, foi com o didata e matemático francês Yves Chevallard, em sua obra *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*, publicada em 1985, que o trabalho com a transposição didática ganhou maior notoriedade.

Chevallard desenvolveu essa ideia para explicar como o conhecimento científico (ou "saber sábio") é transformado em conhecimento escolar (ou "saber ensinado") para ser transmitido em contextos educacionais. Esse processo envolve a adaptação do conteúdo científico para torná-lo acessível e compreensível aos alunos. Em suas próprias

palavras, Chevallard (2013, p. 9) enfatiza que “[a] transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de *transposição didática* do conhecimento”. Em outras palavras, a *transposição didática* é o processo pelo qual os saberes passam até chegar na sala de aula, ou seja, é a transformação que um conteúdo do saber sofre até se constituir como conteúdo ensinado.

Em se tratando de transformação, conforme aponta Halté (2008, p. 117), “um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos”. Durante o processo de transposição didática, o documento normativo passa por etapas de interpretação, adaptação e operacionalização até se transformar em práticas pedagógicas concretas. Esse movimento é influenciado por fatores estruturais, humanos e contextuais, resultando em transformações como simplificação, contextualização, priorização e adaptação metodológica. Essas alterações, embora necessárias para viabilizar a prática escolar, podem também gerar perdas conceituais ou distorções em relação às intenções originais do documento normativo.

Há dois níveis de transposição: a *transposição externa*, oriunda dos objetos do saber que estão fora da escola e que chegam aos objetos a serem ensinados do modo como aparecem nos documentos e diretrizes oficiais; e a *transposição interna*, que se refere à passagem dos objetos de ensino aos objetos efetivamente ensinados na prática de sala de aula, realizada pelos professores. No caso específico deste trabalho, realizamos uma análise no nível da *transposição didática externa*. Nesse nível, partimos da lei nº 13.415/2017, nomeada de Reforma do Ensino Médio, passamos pela BNCC, documento normativo que norteia a educação no Brasil, e pelo DCTO, o documento que orienta o currículo do estado do Tocantins, chegando ao colégio onde realizamos as entrevistas com os estudantes, no qual analisamos como a reforma se materializa no PPP, documento orientador da instituição. Por fim, chegamos na etapa de análises das entrevistas realizadas com os estudantes. Esse percurso da transposição didática pode ser representado na figura a seguir:



Os documentos normativos da educação têm como finalidades: determinar os princípios e as metas que a educação deve alcançar; estabelecer diretrizes para o planejamento curricular, metodologias de ensino e de avaliação; e especificar os direitos e os deveres dos estudantes, professores e gestores, além de estabelecer responsabilidades das instituições de ensino. Com isso, evidencia-se a influência que as propostas curriculares exercem sobre as instituições de ensino e sobre o trabalho docente, o que torna fundamental compreender o funcionamento dessas propostas, bem como seus modos de constituição, de formulação e de circulação, de modo a identificar as relações de força que atravessam esses documentos.

Um dos modos pelos quais a Didática das Línguas pode ser abordada e compreendida é por meio do conteúdo ensinado. Nessa perspectiva, os objetos de ensino, bem como seus modos de ensino e de recepção pelos estudantes, são fundamentais. Diante dessas considerações, nesta pesquisa, observamos os modos de significação desses objetos de ensino dos itinerários formativos pelos estudantes, a partir das entrevistas realizadas.

Os estudos da Didática das Línguas, na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), consideram os três polos do triângulo didático: professor, aluno e objeto de ensino, conforme mencionado na seção anterior. Para Muniz-Oliveira e Silva-Hardmeyer (2020, p. 297), “Essa constatação mostra a estreita relação dos atores do processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos) e a influência que suas ações exercem nas posturas e agires adotados”. Nesse sentido, tendo em vista que o estudante é o elemento central do trabalho do professor, bem como o foco principal da Reforma do Ensino Médio, consideramos importante analisar as discursividades produzidas pelos dizeres dos estudantes, a partir de entrevistas semiestruturadas, para compreender como o agir discente é reconfigurado nessa entrevista.

O agir discente refere-se às ações, comportamentos e atitudes dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. A expressão é utilizada em contextos pedagógicos para analisar como os estudantes participam e se envolvem nas atividades acadêmicas e educacionais. No que se refere às entrevistas, notamos que, ao abordar o modo de agir discente em sala de aula, os participantes também mencionam os colegas de classe e os professores, além das suas tarefas escolares. De acordo com Muniz-Oliveira e Silva-Hardmeyer (2020, p. 298), “[T]udo isso revela o quanto o agir discente e docente estão interligados, mostrando que para entender o processo de ensino e aprendizagem pela ótica do agir docente, é necessário considerar os elementos constitutivos do agir discente”. Em

outras palavras, o agir do professor afeta o agir do estudante e vice-versa, interferindo no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta pesquisa, esses elementos teóricos da didática das línguas aparecem de forma transversal nas análises. Embora os aportes da Didática das Línguas tenham sido fundamentais para a compreensão do sistema didático e para a problematização das relações entre professor, aluno e saber, especialmente no que se refere aos processos de transposição didática e ao conceito de agir discente, tais contribuições foram mobilizadas nesta tese como quadro de inteligibilidade do funcionamento institucional e curricular do ensino, e não como instrumento de análise da materialidade discursiva do *corpus*.

Isso se justifica pelo fato de que o referencial da Didática das Línguas privilegia a compreensão das dinâmicas do sistema didático e das transformações do saber em contexto escolar, enquanto a Análise de Discurso de matriz francesa se constitui como dispositivo teórico-analítico voltado à produção de sentidos na linguagem, permitindo a análise das posições-sujeito, das formações discursivas e dos efeitos de sentido presentes nas entrevistas. Dessa forma, a AD francesa foi adotada como ferramenta central de análise por possibilitar o tratamento metodológico do *corpus* discursivo, ao passo que a Didática das Línguas contribuiu como base epistemológica para compreender o contexto educacional investigado.

Consideramos, por exemplo, que certas afirmações presentes na discursividade dos estudantes, quando utilizam o termo “bagunça”, estão de fato relacionadas a um problema de transposição didática externa, conforme observamos nas palavras de um dos entrevistados: “Foi a maior bagunça que já fizeram, sinceramente, porque foi tão do nada que eles apresentaram isso pra gente, tão bagunçado, que tem uma galera que até agora não sabe o que está rolando. Aí fica difícil, o estudo e tudo mais” (João). Vejamos, a seguir, outros exemplos de formulação que evidenciam discursividades em torno da noção de “bagunça”:

E sei lá, está muito bagunçado, está muito abarrotado para a gente fazer. Quando eu tento entender o objetivo, eu não chego a nenhuma conclusão, sinceramente. (João)

Justamente por causa dessa bagunça, dessa falta de informação que a gente tem. (João)

Está uma bagunça e quando, tipo assim, se fosse algo que eu pudesse entender, que eu conseguisse entender, que fosse, sabe, tivesse algum sentido na minha vida, qualquer coisa do tipo, eu até contemplaria, mas a proposta deles foi algo muito diferente do que realmente foi realizado. (Helena)

Essa inclusão no Ensino Médio não aconteceu de maneira interessante, ficou muito bagunçado. (Lorena)

A gente não gostou muito dessa aplicação do novo Ensino Médio, porque para a gente ficou muito bagunçado, né?. (Lorena)

A preocupação dos estudantes em relação à escolha das disciplinas, em função dos conteúdos, também revela uma questão de ordem didática: a escolha se orienta por disciplinas escolares cujos objetos de ensino são considerados mais importantes ou têm maior peso no processo de escolarização, como no vestibular, por exemplo. Vejamos, nas palavras de uma das entrevistadas: “Eu me senti mais prejudicada. Por conta que foi cortada várias matérias, principalmente redação, que eu achei isso um absurdo, porque, por conta do Enem, a gente não tem aula de redação. Então, aí a gente foi prejudicada” (Alice). Eis, a seguir, outras formulações pertinentes à questão tratada neste parágrafo:

No caso, é porque não teria aproveitamento no caso do ENEM, no vestibular. Porque a gente perde muita aula, querendo ou não, com a questão de trilha e com a eletiva. (Carlos)

Porque o Enem vai muito baseado no conteúdo de português e as trilhas, elas focam mais nessa parte de história do português, etc., que não chega a ser tão importante na hora da prova de ensino. (Felipe)

Tiraram muitas matérias necessárias. Redação, por exemplo, que só tinha uma vez por semana, que é um do maior peso no Enem, digamos assim, que é a avaliação mais importante do adolescente de hoje em dia. (Lívia)

A gente não tem um aproveitamento muito concreto para passar no ENEM, no vestibular. (Carlos)

E tirou redação. Eu acho que é essencial na vida de um jovem que vá fazer o ENEM, principalmente para mim, que eu fiz e percebi que fez muita falta. (João)

A discursividade sobre o próprio papel dos alunos nesse processo, evidenciando um certo protagonismo juvenil, também pode ser analisada de um ponto de vista didático, na medida em que reconhecemos, nesse discurso, elementos do agir discente. Como podemos observar nas palavras de um dos entrevistados: “Minha expectativa era de uma escolha maior, né? Você pode escolher o seu curso, tipo assim, escolher na área de Química ou escolher na de Biologia” (João). A seguir, trazemos outras formulações que reforçam a questão em análise:

Do que a gente queria para as trilhas, era cada aluno ia escolher a trilha que quisesse, entendeu? (Túlio)

A eletiva, sim, a gente teve a liberdade de escolher a eletiva que a gente quisesse. (Lívia)

Só a eletiva. A trilha e o projeto de vida foram obrigatórios. Não tive a oportunidade de escolher. (João)

Você escolher um, você ter a opção de escolha, eles não falaram que você não teria, eles falaram que você vai ter a opção de escolha e a gente criou essa expectativa e, de repente, a expectativa que subiu, “tum”, desceu e teve a frustração. (Felipe)

Em outras escolas, eles também deixaram as pessoas escolherem, os alunos escolherem, só que esse negócio de vir e vir atrapalhou e depois eles tiraram esse negócio de escolher. (Elisa)

A partir dessas formulações, é possível observar que a recorrência do termo “bagunça” não se limita a uma avaliação superficial dos estudantes, mas revela uma percepção consistente de desorganização no processo de implementação curricular, que pode ser compreendida como efeito de fragilidades na transposição didática externa. Do mesmo modo, as queixas relativas à supressão ou redução de componentes curriculares considerados centrais evidenciam tensões entre a proposta do novo modelo e as expectativas construídas em torno de exames de larga escala, como o ENEM, que ainda orientam fortemente o percurso escolar desses sujeitos. Por fim, as falas que mobilizam a ideia de escolha e protagonismo juvenil indicam um descompasso entre o discurso institucional e a experiência efetiva dos estudantes, marcada por frustrações e limites na autonomia prometida. Assim, as discursividades analisadas apontam não apenas para percepções individuais, mas para questões estruturais do processo de reorganização do Ensino Médio, que merecem ser problematizadas no campo didático.

Transitemos, a partir do próximo capítulo, às reflexões analíticas.

4 SENTIDOS EM DISPUTA NAS POSIÇÕES-SUJEITO DO DISCURSO OFICIAL REFORMISTA E DOS ESTUDANTES

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro.

(Michel Pêcheux)

4.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, procedemos à análise do discurso oficial reformista assumido no âmbito do Colégio Estadual Guilherme Dourado, e das discursividades em que os estudantes se mostram inscritos. Nossos *corpora* são o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a transcrição das entrevistas com os estudantes, materiais de onde foram extraídas as sequências discursivas (SD) que serão analisadas no transcorrer deste capítulo. Essa análise foi construída a fim de melhor entendermos os embates, os possíveis pontos de aproximação e de distanciamento no discurso oficial reformista e nas posições-sujeito que se marcam nas discursividades dos estudantes acerca do NEM. Para tanto, destacamos as marcas linguísticas de ressalvas e de críticas dos discursos em funcionamento nestes *corpora*, indicando a regularidade ou a dispersão entre seus discursos. Apontamos, também, os pré-construídos, as formações discursivas, as posições-sujeito que são produzidas no espaço escolar.

É interessante ressaltar que na perspectiva da AD pechêuxtiana uma SD refere-se a um conjunto de enunciados organizados segundo uma determinada regularidade de sentido no âmbito de um discurso. Ou seja, não é apenas um trecho de texto, mas um elemento fundamental para compreender como os discursos (re)produzem sentidos no âmbito de certas condições de produção. Sendo assim, é importante mencionar que as análises feitas neste capítulo estão separadas em Blocos e, estes Blocos são constituídos por SD. Chamamos de SD aquilo que recortamos do PPP do colégio e das transcrições das entrevistas com os estudantes por haver uma certa regularidade naquilo em que estamos interessados em analisar, neste caso específico, os pré-construídos sobre os itinerários formativos. É importante mencionar, também, que das 12 (doze) entrevistas

feitas com os estudantes, nem todas foram contempladas nas análises, porque selecionamos aquelas que estavam mais direcionadas ao que pretendemos analisar, como já mencionado, os pré-construídos.

Dito isso, passemos à análise que é dividida em três momentos distintos, mas intimamente relacionados. Em um primeiro momento, é realizada a análise das SD extraídas do PPP do colégio com enfoque nas marcas linguísticas, nos efeitos de sentidos daí oriundos, nos pré-construídos, nas FD em que se inscrevem os discursos analisados, na tomada de posição dos sujeitos, nos apagamentos e em outras possíveis significâncias que podem ser extraídas dessas materialidades discursivas. Em um segundo momento, é realizada a análise das SD selecionadas das transcrições das entrevistas com os estudantes levando em consideração os enfoques já citados no primeiro momento. Por fim, analisaremos que sentidos em disputa estão em funcionamento a partir da (contra)identificação dos estudantes com as discursividades do NEM acerca dos itinerários formativos.

4.2 O discurso oficial reformista: uma análise do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Guilherme Dourado

Convém reforçar um ponto já abordado neste trabalho, que é o fato de termos extraído as SD do PPP do colégio por ele ser o documento que mais representa a identidade da instituição escolar, funcionando como um espelho das concepções, práticas e objetivos que orientam a ação pedagógica. Sua proximidade com a realidade da escola permite não apenas uma leitura contextualizada das demandas e das possibilidades educacionais, mas também uma constante atualização, dado o seu caráter dinâmico e participativo. Ao institucionalizar sentidos e refletir o cotidiano escolar, o PPP torna-se um ponto de partida significativa para a elaboração de propostas didáticas alinhadas com a vivência dos estudantes.

Nas SD que compõem o Bloco 1, destacamos os sentidos sobre aula como prática ligada à flexibilização do currículo e à autonomia do estudante, ou seja, a aula deixa de ser representada como prática fixa e homogênea, assumindo o efeito de sentido de um dispositivo flexível, aberto à diversidade de metodologias e ao fortalecimento da autonomia estudantil. Nas SD que compõem o Bloco 2, evidenciamos os sentidos sobre aula como prática ligada à autoridade e à especialização do professor, um outro funcionamento configura o sentido de aula materializando-se na constante formação do professor, responsável não apenas pelo domínio de conteúdos, mas também pela

mediação de valores, pela formação integral e pelo desenvolvimento de competências dos estudantes.

Nas SD que compõem o Bloco 3, ressaltamos os sentidos sobre aula como prática ligada à avaliação, ou seja, a aula com foco na avaliação por meio de nota, de prova e de trabalho para ter importância. A avaliação passa a ser o eixo central que organiza e que legitima os sentidos de aula no Projeto Político-Pedagógico. Nas SD que compõem o Bloco 4, explicitamos os sentidos sobre aula como prática ligada à liberdade de escolha das disciplinas, em outras palavras, a aula com enfoque no protagonismo do estudante. Ou seja, uma discursividade que desloca os sentidos sobre aula para o campo da liberdade de escolha e da flexibilização curricular orientada pela BNCC.

Vejamos o Bloco 1 em que os sentidos sobre aula estão em funcionamento com foco na redução da carga horária. Identificamos esse funcionamento com base nas seguintes SD:

Bloco discursivo 1: “aula” como prática ligada à flexibilização do currículo e à autonomia do estudante

SD1 Com a implantação do novo ensino médio, a Escola Estadual Guilherme Dourado, em 2023, passou por *diversas*³ transformações na dimensão *pedagógica*.

SD2 Seguindo a Estrutura Curricular do Estado, a escola adota uma parte *diversificada* que, juntamente com o documento orientador da BNCC, busca desenvolver *plenamente* os educandos, fortalecendo o Protagonismo *Juvenil* e estimulando o Projeto de Vida dos estudantes.

SD3 Com uma sistematização de todo trabalho, o modelo adotado pela escola permite acompanhar o desenvolvimento do aluno, verificando *constantemente* a aprendizagem por meio das Avaliações *Diagnósticas, atitudinais e procedimentais*, intervindo o mais *rapidamente* possível caso o aluno não alcance as competências e habilidades previstas nos componentes curriculares.

SD4 No *atual* cenário sentimos a *dificuldade* de conscientizar os alunos dessa instituição a importância do realizar as avaliações externas, pois as mesmas diante do quantitativo dos alunos ao realizar não há informações sobre os resultados, diante desse *ponto fraco* sentimos a necessidade de realizar intervenções buscando *fortalecer* a realização dessas avaliações, com ações envolvendo *toda* a comunidade escolar (pais, alunos e professores).

SD5 com o acompanhamento *mais eficaz* do planejamento do professor, através dos Professores Coordenadores de Área, torna-se *mais fácil* apoiar o desenvolvimento de

³ Os destaques que aparecem em itálico nas sequências discursivas são nossos e servem para evidenciar certas marcas linguísticas mobilizadas nas análises.

metodologias *eficientes* e *inovadoras*, onde os objetos de conhecimentos sejam contemplados de maneira *mais lúdica, diferenciada* e *atrativa* para o aluno.

Enfocamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 1, 2, 3, 4 e 5, a partir da ocorrência das adjetivações “pedagógica”, “diversificada”, “juvenil”, “diagnósticas”, “atitudinais”, “procedimentais”, “eficaz”, “fácil”, “eficientes”, “inovadoras”, “lúdica”, “diferenciada” e “atrativa” e das adverbializações “diversas”, “plenamente”, “constantemente”, “rapidamente”, “atual” e “mais”. Essas formas lexicais constroem uma imagem positiva e idealizada da reforma e mobilizam os sentidos sobre aula. Na SD 1, a partir da formulação “passou por diversas transformações na dimensão pedagógica”, a ocorrência do advérbio “diversas” funciona como intensificador de quantidade, mas também, como operador de imprecisão. Ele sugere pluralidade e amplitude, mas não especifica quais transformações. Produz efeito de sentido de generalização positiva, alinhada ao discurso oficial reformista, em que a reforma é apresentada como abrangente e significativa.

A ocorrência do adjetivo “pedagógica” qualifica e restringe o campo das transformações: elas não são estruturais, financeiras ou políticas, mas pedagógicas. É também um termo polissêmico, que pode remeter a práticas de aula, métodos de ensino, currículo, avaliação, mas permanece aberto e vago. Tanto o advérbio “diversas” quanto o adjetivo “pedagógica” reforçam o efeito de grandeza e de cientificidade, mas, ao mesmo tempo, mantêm uma certa opacidade, ou seja, não se diz exatamente quais transformações ocorreram. Essa estratégia discursiva produz efeito de consenso, naturalizando a mudança como algo evidente e incontestável.

No que se refere aos sentidos sobre aula, embora o termo “aula” não apareça, está pressuposto no enunciado “transformações na dimensão pedagógica”, pois mobiliza sentidos sobre o que muda na sala de aula, como, por exemplo, conteúdos, metodologias, papéis do professor e do estudante. O discurso da reforma do ensino médio frequentemente associa “transformação pedagógica” à substituição parcial da centralidade da aula expositiva por trilhas, por projetos e por metodologias ativas. Assim, a palavra “transformação” desloca o sentido de aula como “transmissão de conhecimento” para um novo sentido de aula como espaço de “protagonismo” do estudante.

Nessa formulação, o sujeito que enuncia, neste caso, autorizado na e pela instituição escolar, por meio do PPP, ocupa a posição de porta-voz do discurso reformista, assumindo como verdade a necessidade e a legitimidade da reforma. É uma

posição-sujeito de identificação, marcada pelo alinhamento com os sentidos hegemônicos da reforma; a transformação, a inovação e a modernização. Em contrapartida, silencia outras possíveis posições-sujeito, como a do estudante que sente falta das disciplinas que foram reduzidas do currículo, conforme ainda mostraremos neste capítulo ao abordar as formulações dos estudantes entrevistados. Essa tensão revela que os sentidos da reforma não circulam de forma homogênea, isto é, no espaço escolar convivem formações discursivas distintas, atravessadas por disputas de sentidos; o que a escola era antes da reforma e o que deve ser agora.

Na SD 2, o trecho “Seguindo a Estrutura Curricular do Estado, a escola adota uma parte diversificada que, juntamente com o documento orientador da BNCC”, é marcado por uma voz de autoridade institucional, o que produz um efeito de legitimação e de naturalização do que se apresenta. Essa construção apaga os sujeitos que decidiram essa reforma, pois aparece como algo dado, necessário e indiscutível. A ocorrência do adjetivo “diversificada” marca uma valorização da pluralidade e da inovação, sugerindo positividade e riqueza, embora não especifique o que muda concretamente.

No trecho “busca desenvolver plenamente os educandos, fortalecendo o Protagonismo Juvenil e estimulando o Projeto de Vida dos estudantes”, a ocorrência do advérbio “plenamente” produz o efeito de totalidade e de completude, como se o novo modelo resolvesse lacunas deixadas pelo modelo anterior. O adjetivo “juvenil”, qualificador de “protagonismo”, vincula a juventude a uma identidade positiva de autonomia, reforçando a ideia de que o jovem deve assumir papel ativo. Essas ocorrências lexicais constroem um discurso de otimismo e de avanço, mas, na verdade, apagam a realidade precária da estrutura física e pedagógica da maioria das escolas públicas brasileiras e transferem a responsabilidade do Estado para o estudante, no que se refere a sua formação acadêmica e profissional.

O termo “aula” não aparece no trecho, o que deixa entrever um silêncio significativo. O foco está deslocado para conceitos como “protagonismo”, “projeto de vida”, “desenvolver plenamente”, ou seja, a aula tradicional perde centralidade, produz-se um deslocamento de sentido, em vez de a aula ser vista como o centro do ensino, o discurso oficial reformista coloca o estudante como protagonista, e a escola, como espaço de formação integral. Esse apagamento da “aula” pode ser lido como uma tentativa de naturalizar a substituição ou a diminuição de sua importância, alinhando-se à discursividade da reforma.

Na SD 3, a partir do enunciado “o modelo adotado pela escola permite acompanhar o desenvolvimento do estudante, verificando constantemente a aprendizagem por meio das Avaliações Diagnósticas, atitudinais e procedimentais”, identificamos a ocorrência dos adjetivos “diagnósticas”, “atitudinais” e “procedimentais”, funcionando como qualificadores do modo de avaliação adotado pela escola e gerando um efeito de rigor e de objetividade na maneira de avaliar os estudantes. A ocorrência do advérbio de frequência “constantemente” sugere uma vigilância contínua, ou seja, a aprendizagem parece não ser algo natural e espontâneo, mas algo a ser monitorado o tempo todo.

No enunciado “intervindo o mais rapidamente possível caso o aluno não alcance as competências e habilidades previstas nos componentes curriculares”, a ocorrência do advérbio de tempo “rapidamente” indica urgência e eficiência. O sentido é de intervenção imediata, como se o estudante precisasse ser ajustado sem demora e que, no ensino médio antigo, esse tipo de intervenção não acontecia. A ocorrência dos advérbios “constantemente” e “rapidamente” reforça, ao mesmo tempo, uma discursividade de eficácia, mas também de normatização e de controle, alinhada ao discurso da BNCC que prevê que o estudante alcance as competências e as habilidades “previstas” nos componentes curriculares. Há uma marca de antecipação e de normatividade, ou seja, o que deve ser aprendido já está dado de antemão, apagando a singularidade do processo de aprendizagem.

Mais uma vez, o termo “aula” não aparece, o que evidencia um silêncio significativo. Dito de outro modo, o foco não está no espaço tradicional da aula como lugar do ensino, mas no modelo, nas avaliações, nas competências e nas habilidades. A aula, que historicamente foi significada como o centro da aprendizagem, é apagada e substituída por uma lógica de acompanhamento técnico e diagnóstico, em que o ensino se organiza em função de resultados e de indicadores. Esse deslocamento está diretamente relacionado à reforma do ensino médio e à BNCC, que privilegiam competências e habilidades em lugar de conteúdos clássicos e da centralidade da aula.

Tendo em vista que o sujeito que enuncia aqui é o institucional, interpelado pela formação discursiva da política educacional oficial reformista, ele enuncia a partir da lógica da gestão por resultados e da pedagogia das competências. O estudante é constituído como objeto de acompanhamento e de intervenção, como alguém a ser constantemente monitorado e corrigido e não como sujeito autônomo e protagonista do processo de aprendizagem. Embora a posição-sujeito docente não apareça de forma

explícita, deixa entrever que o professor não é mais apenas aquele que ministra aulas, mas aquele que intervém, avalia e ajusta o percurso do estudante conforme os parâmetros institucionais.

Na SD 4, no trecho “No atual cenário sentimos a dificuldade de conscientizar os alunos dessa instituição a importância de realizar as avaliações externas”, a ocorrência do advérbio de tempo “atual” constrói a ideia de que há uma nova conjuntura que exige mudanças. Esse advérbio cria o efeito de evidência, naturalizando que hoje a situação é diferente e demanda intervenção. No trecho “diante desse ponto fraco sentimos a necessidade de realizar intervenções buscando fortalecer a realização dessas avaliações, com ações envolvendo toda a comunidade escolar (pais, alunos e professores)”, os termos “dificuldade”, no trecho anterior, “fortalecer” e a expressão “ponto fraco” têm função avaliativa que constroem uma relação deficitária em torno dos estudantes e da instituição, gerando uma necessidade de controle e de intervenção. Na expressão “toda a comunidade escolar”, a ocorrência do “toda” produz um efeito de universalidade, apagando conflitos e singularidades entre professores, estudantes e pais.

Novamente, a palavra “aula” não aparece. O ensino não é referido pelo espaço da aula nem pelo encontro entre professor e estudante. O centro do enunciado é a avaliação externa e não o processo de aprendizagem em sala, o que evidencia um apagamento da aula como prática pedagógica, substituída por um discurso de controle, de mensuração e de resultado. A aula, portanto, aparece apenas por ausência, deslocada do centro para que a avaliação se torne o foco. A partir dessa SD notabilizamos que o ensino não é visto pelo viés da aula como espaço de aprendizagem, mas pelas avaliações externas, configurando um deslocamento ideológico em que o aprender é subordinado ao mensurável.

É interessante ressaltar que há opacidade no modo como se formula a relação entre “ponto fraco” e “fortalecer”. A partir dessas designações, observamos que há o reconhecimento de fragilidades, mas, ao mesmo tempo, reinscreve a ideologia da política educacional que toma a avaliação externa como eixo central de qualidade. Esse funcionamento opaco mostra como a instituição é atravessada por diferentes discursos: o discurso pedagógico, formar cidadãos críticos e autônomos e o discurso avaliativo, medir desempenho.

Na SD 5, a partir da formulação “com o acompanhamento mais eficaz do planejamento do professor, através dos Professores Coordenadores de Área, torna-se mais fácil apoiar o desenvolvimento de metodologias eficientes e inovadoras”, a

recorrência do advérbio “mais” em “mais eficaz” e “mais fácil” aponta para uma lógica de melhoria contínua, de comparação com um estado anterior considerado deficiente. Cria-se um efeito de sentido de que o ensino só se legitima se otimizado. Os adjetivos “eficaz”, “fácil”, “eficientes” e “inovadores” produzem um efeito de sentido de avaliação positiva, atrelando valor de qualidade ao planejamento, às metodologias e às práticas escolares. Eles não apenas descrevem, mas hierarquizam, ou seja, o “planejamento eficaz” e a “metodologia eficiente” são melhores, mais adequados, mais desejáveis do que as outras. Essas discursividades inscrevem o PPP em uma formação discursiva que valoriza critérios de produtividade, de inovação e de resultados.

Na formulação “onde os objetos de conhecimentos sejam contemplados de maneira mais lúdica, diferenciada e atrativa para o aluno”, a ocorrência dos adjetivos “lúdica”, “diferenciada” e “atrativa” qualificam as práticas pedagógicas como mais leves, modernas e capazes de motivar o estudante. Aqui aparece um deslocamento da aula tradicional: expositiva, centrada no professor, em favor de novas metodologias. É importante mencionar que a expressão “objetos de conhecimentos” aparece a partir da reforma em substituição a “conteúdos”. Os termos “disciplinas/matérias” e “aluno”, também, foram substituídos, respectivamente, por “componentes curriculares” e por “estudantes”.

Tal como observado anteriormente, o termo “aula” permanece elidido, sendo o ensino referido por meio de termos e de expressões como “planejamento do professor”, “metodologias” e “objetos de conhecimentos”. Isso produz um apagamento da aula como prática pedagógica concreta, ou seja, aquele espaço da relação entre professor e estudante. Em seu lugar, emerge um discurso tecnicista, em que a aprendizagem é mediada por planejamento, por metodologias e pelo acompanhamento. Ou seja, a aula tradicional é substituída por uma discursividade de inovação e de eficiência, em que o papel da gestão, “Professores Coordenadores de Área”, aparece como central.

Conforme pudemos observar a partir das SD analisadas no Bloco 1, o efeito de sentido sobre aula nessas discursividades se materializa pelas marcas linguísticas exploradas anteriormente. Trata-se de um discurso que produz o efeito de identificação com o tema da aula a partir da reforma do novo ensino médio. Nos cinco fragmentos, a aula não aparece diretamente nomeada, mas é atravessada pelos discursos de flexibilização curricular, de protagonismo juvenil, de gestão por resultados e de inovação metodológica.

A centralidade da aula como espaço fixo, centrado no professor e nos conteúdos, é deslocada para um espaço híbrido, regulado por políticas externas, avaliações diagnósticas e metodologias atrativas. O funcionamento dos adjetivos e dos advérbios produz efeitos de sentido que qualificam a avaliação como permanente, ágil e necessária e a aula como espaço a ser flexibilizado, inovador, lúdico e motivador. Assim, o bloco discursivo 1 mostra o funcionamento da memória discursiva em que a aula é reconfigurada como prática subordinada às demandas do novo ensino médio, aos dispositivos de avaliação e ao discurso da inovação.

Vejam os Blocos 2 em que o funcionamento que configura o sentido sobre aula materializa-se na qualificação dos professores. Evidenciamos esse funcionamento a partir das seguintes SD:

Bloco discursivo 2: “aula” como prática ligada à autoridade e à especialização do professor

SD6 os professores modulados nessa disciplina devem ter perfil *articulador*, *acolhedor*, ter capacidade de inspirar e apoiar o jovem na construção da sua identidade, utilizando a pedagogia da presença, a escuta *ativa*, provocando o despertar para os seus sonhos, uma vez que este Componente Curricular visa proporcionar a ampliação e consolidação de valores e princípios *necessários* à vida *pessoal, social e produtiva* dos estudantes no seu projeto de vida. (PPP do colégio)

SD7 A *complexidade* de fatores que permeiam a questão da formação continuada é *bastante abrangente* e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos *relevantes* que constituem o ser professor. Proporcionando socialização e reflexão da prática pedagógica em sala de aula. A Escola Estadual Guilherme Dourado propõe formações que são disponibilizadas mediante Plataforma Moodle e presenciais *conforme* as orientações da Diretoria Regional de Araguaína.

SD8 A complexidade do mundo *atual* exige do professor mais que domínio de conteúdo. É necessário saber operacionalizá-los, relacioná-los e mobilizá-los em situações concretas de qualquer natureza. A construção das competências *básicas* “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer”, acontecem em cada área do conhecimento e disciplina, segundo as especificidades de cada uma. Sendo assim, cabe ao professor estimular o desenvolvimento dessas competências.

Evidenciamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 6, 7, e 8, recortadas do PPP do colégio, a partir da ocorrência das adjetivações “articulador”, “acolhedor”, “ativa”, “complexidade” “abrangente”, “relevantes”, “atual” e “básicas”, e da adverbialização “bastante”. Essas formas lexicais qualificam o professor, definem o seu papel na sociedade contemporânea para ministrar os itinerários formativos e mobilizam

os sentidos sobre aula. Elas constroem a ideia de uma aula idealizada, vinculada a um professor ideal (sempre atualizado, criativo, inovador, acolhedor). Produzem um efeito de valorização da reforma, como se ela fosse capaz de superar os limites da escola tradicional, tornando a experiência pedagógica mais significativa e formadora.

A discursividade em funcionamento no PPP do colégio demonstra a necessidade de uma atualização constante do professor é o que podemos verificar na SD 6, a partir da formulação “os professores modulados nessa disciplina devem ter perfil articulador, acolhedor, ter capacidade de inspirar e apoiar o jovem na construção da sua identidade, utilizando a pedagogia da presença, a escuta *ativa*, provocando o despertar para os seus sonhos”. A ocorrência dos adjetivos “articulador” e “acolhedor” para caracterizar os professores e “ativa” para caracterizar a escuta não é neutra. Essas adjetivações atuam no discurso como marcadores de desejo institucional, indicando o tipo de sujeito que se quer formar (o estudante) e o papel atribuído ao professor como agente de transformação pessoal e social.

Os sentidos em funcionamento nessa formulação atribuem ao professor um papel que vai além do ensino de conteúdo. Ele deve ser articulador, acolhedor, inspirador, apoiador na construção da identidade do jovem, capaz de provocar o despertar para sonhos e mediador da pedagogia da presença e da escuta ativa. Discursivamente, constrói-se uma imagem de um professor “multiação”, um sujeito que deve encarnar o ideal de humanização da escola, mas que também pode ocultar uma sobrecarga de responsabilidades sem que as condições reais de trabalho sejam mencionadas. O discurso mobiliza um ideal, mas apaga os limites materiais e institucionais. O verbo “devem” funciona como um marcador de norma e de poder, produzindo sentidos que normatizam o papel do professor e invisibilizam as condições materiais de trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, a formulação “este Componente Curricular visa proporcionar a ampliação e a consolidação de valores e de princípios necessários à vida pessoal, social e produtiva dos estudantes no seu projeto de vida”, aponta para a aula como prática de subjetivação: formar valores, preparar para a vida e o mundo do trabalho, fortalecer o projeto de vida. Isso se alinha com discursos contemporâneos de educação inspirados em políticas públicas e documentos como a BNCC, que orientam a formação integral do estudante. Contudo, é possível entrever que esse discurso pode esvaziar o papel do conhecimento sistematizado, privilegiando uma formação de competências afetivas e comportamentais que se alinham ao mercado, ou seja, à formação neoliberal.

Fala-se em “projeto de vida”, “valores”, “escuta ativa”, “pedagogia da presença”, expressões e termo que vêm sendo cada vez mais usados para associar escola à formação de um sujeito “empático”, “empreendedor” e “responsável”. No entanto, apagam-se as condições objetivas de trabalho, a formação docente necessária para exercer esse papel e o contexto social dos estudantes. É interessante ressaltar que, apesar de o discurso oficial reformista enfatizar a importância da constante formação docente, na prática, é bastante limitado o espaço para que o professor possa realmente investir em sua qualificação. Em muitos casos, a participação em eventos da área está condicionada à compensação das aulas, o que acaba desestimulando o docente. Soma-se a isso a questão da baixa remuneração, que também dificulta o engajamento em processos formativos mais qualificados. Essas considerações levam à seguinte reflexão: qual educação está sendo promovida quando o discurso idealiza tanto e materializa tão pouco?

Seguindo esse mesmo raciocínio, analisemos a ocorrência das adjetivações “complexidade”, “abrangente” e “relevantes” e da adverbialização “bastante” na SD 7, a partir das formulações “a complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada é bastante abrangente” e “para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor”. Tanto os adjetivos quanto o advérbio produzem um efeito de seriedade e de legitimidade, bem como sugerem a necessidade e a importância da formação continuada para a prática docente, ou seja, o professor é visto como um ser que deve estar em constante formação, mas são apagadas as condições para essa formação, como, por exemplo, o tempo e o apoio pedagógico.

A “aula” é representada como lugar de ação reflexiva e transformação pessoal, isto é, não só ensino de matéria, mas espaço de constituição identitária. A “matéria” é colocada em segundo plano, “para além da aprendizagem da matéria”, sugerindo que o ensino das matérias é menos valorizado do que o papel emocional, ético ou existencial do professor. Na formulação “A Escola Estadual Guilherme Dourado propõe formações que são disponibilizadas mediante Plataforma Moodle e presenciais conforme as orientações da Diretoria Regional de Araguaína”, a ocorrência da conjunção conformativa “conforme” revela um modelo híbrido de formação, mas padronizado, centralizado e regulamentado verticalmente.

A escola não tem total autonomia sobre sua política formativa, cumpre orientações, o que revela a interdição institucional do discurso, e o professor aparece como receptor, não como sujeito-participante da definição do que é relevante na sua

própria formação. Em síntese, essas formulações reproduzem um discurso marcado por tensões ideológicas: entre autonomia e controle, entre humanismo e tecnicismo, entre valorização e normatização e inscreve o professor como sujeito autônomo e permanentemente responsável pelo seu desenvolvimento, deslocando a responsabilidade do Estado para o indivíduo o que revela um discurso neoliberal na educação.

Ainda seguindo nessa mesma linha de raciocínio, há, novamente, na SD 8, a partir da formulação “a complexidade do mundo atual exige do professor mais que domínio de conteúdo. É necessário saber operacionalizá-los, relacioná-los e mobilizá-los em situações concretas de qualquer natureza”, uma necessidade de atualização por parte do professor exigida não por uma instituição específica, mas pela complexidade do mundo atual. Essa “complexidade” não é questionada, é tomada como evidente e incontornável, exigindo que o professor se adeque a ela. Ou seja, trata-se de um discurso que impõe a necessidade de adaptação, deslocando a responsabilidade das transformações estruturais para o professor e apagando reais responsáveis. O professor é interpelado nesse discurso como um sujeito que deve ir além do domínio de conteúdo. Ele deve “operacionalizar, relacionar, mobilizar” os conteúdos, ou seja, o saber é convertido em ferramenta pragmática, funcional, útil, cujo papel é aplicar e articular conhecimentos para fins utilitários, como se sua função fosse garantir a eficácia de um sistema educacional voltado à formação de competências.

A aula, nesse contexto discursivo, é entendida não mais como espaço de construção coletiva de saberes, mas como lugar onde se ativam competências, é o que deixa entrever a formulação “a construção das competências básicas “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer”, acontecem em cada área do conhecimento e da disciplina, segundo as especificidades de cada uma”. Essa formulação reforça uma lógica genérica e descontextualizada, apagando as especificidades culturais, sociais e políticas do processo de ensino e de aprendizagem. O ensino torna-se uma prática voltada à formação de sujeitos preparados à adaptação, o que desloca o sentido da aula para uma perspectiva funcionalista e produtivista, vinculada à empregabilidade e à preparação para o “mundo atual”. O enunciado “cabe ao professor estimular o desenvolvimento dessas competências” deixa entrever que o docente tem a função de executor, sem margem de contestação, o que reforça uma relação de subordinação à lógica institucional. O verbo “cabe” produz esse efeito de naturalização e de obrigatoriedade.

Diante dessas considerações, vemos em funcionamento o sentido sobre o professor como sujeito funcional e sobre a aula como espaço de ativação de competências,

ambos subordinados à ideologia da formação por desempenho. Esse discurso constrói efeitos de verdade que esvaziam a dimensão política, crítica e emancipatória do ensino, ao mesmo tempo em que responsabilizam o professor pelo sucesso ou pelo fracasso educacional, individualizando o processo. Os sentidos evidenciam como, sob a aparência de neutralidade técnica, opera-se uma forte orientação ideológica que legitima a governamentalidade neoliberal sobre a educação, reforçando o controle sobre o fazer pedagógico, a partir de discursos naturalizados sobre “o mundo atual” e suas “exigências”.

A análise das SD do Bloco 2 mostra que o efeito de sentido sobre aula nessas discursividades se concretiza por meio das marcas linguísticas já discutidas. O conjunto das SD produz sentidos de aula como prática estruturada pela autoridade docente, que não se limita ao domínio de conteúdos, mas inclui competências socioemocionais, valores e formação integral. O professor é discursivizado como sujeito de especialização contínua, legitimado a conduzir o processo formativo, sustentando a centralidade da aula como espaço de realização dessa autoridade. Assim, nas discursividades do Bloco 2, a “aula” ganha o sentido de prática especializada e autorizada, onde a centralidade não é a flexibilização ou a escolha do estudante, como no Bloco 1, mas a posição do professor como sujeito que detém legitimidade e responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem.

Vejamos o Bloco 3 em que o funcionamento que configura o sentido sobre aula materializa-se como prática ligada à avaliação. Evidenciamos esse funcionamento a partir das seguintes SD:

Bloco discursivo 3: “aula” como prática ligada à avaliação

SD9 A avaliação constitui parte integrante do processo educativo e sua função além de *diagnóstica* é instrumento de investigação da prática *pedagógica*, se reforça, pois, a partir da reflexão a respeito dos resultados observados.

SD10 A Avaliação sendo um instrumento para melhorar o processo *educacional* e um elemento *qualificador* das aprendizagens, será uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e *em especial*, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do aluno na escola.

SD11 O Sistema de avaliação dos estudantes matriculados na Escola Estadual Guilherme Dourado considera os quatro Pilares da Educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.

SD12 A avaliação é uma prática *processual* que se põe *a serviço* da aprendizagem dos estudantes *a partir da* identificação dos avanços e dificuldades do aluno. *Comprometida*

com o processo de formação nas várias dimensões humanas, assegurando que o estudante compreenda o mundo em que vive *para usufruir dele* e esteja preparado *para nele atuar*. A Avaliação é tratada como um processo *dialógico* que envolve todos que fazem parte da rotina pedagógica dos estudantes.

SD13 Nas turmas das 3^a séries do Ensino Médio considerar como uma das *notas do bimestre* nas *avaliações* do Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SAETO). Na *avaliação* da OBMEP, e na *avaliação* da OLP, que será realizado em todas as turmas. Bem como nas *avaliações* do ENEM para as turmas de 3^a séries do Ensino Médio. Como critério de *bonificação* será adotado *acréscimo* de 1,0 *ponto extra* para os alunos.

SD14 No âmbito da Unidade Escolar, estão ocorrendo *avaliações somativas e formativas* que são verificadas *cotidianamente*. As *somativas* são avaliadas através das atividades propostas pelo professor *no decorrer* dos bimestres *no decorrer* do ano letivo e através de exercícios avaliativos *extraclasse*. As *somativas* objetivam a classificação ao final do bimestre, do semestre e de conclusão do ano letivo, por meio de notas e conceitos relacionados à aprovação ou reprovação. Já as *formativas* permitem que professores e estudantes conheçam o que foi assimilado e o que ainda precisa ser melhorado ao longo do percurso.

SD15 Para 2023 *daremos continuidade* à política adotada pelos sistemas de ensino, no tocante à *reprovação* trazendo reflexão sobre o papel das *avaliações* e sua função no processo de ensino-aprendizagem. O foco deve ser no estudante, buscando *sempre* mecanismos para dar suporte *eficaz* aos mesmos e conseguindo e cumprindo com os objetivos *pedagógicos* de 2023.

Evidenciamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15, recortadas do PPP do colégio, a partir da ocorrência das adjetivações “diagnóstica”, “pedagógica”, “educacional”, “qualificador”, “processual”, “comprometida” “dialógico”, “extra”, “somativa”, “formativa”, “extraclasse” e “eficaz”, e das adverbializações “em especial”, “cotidianamente” e “sempre”. Essas formas lexicais funcionam como marcas de um discurso que busca legitimar a avaliação como instrumento pedagógico aliado da aprendizagem, um mecanismo de cuidado e de acompanhamento, deslocando-se do sentido tradicional de prova, punição para um sentido “formativo”, mas, ao mesmo tempo, carrega a função de controle, de investigação e de competitividade e mobilizam os sentidos sobre aula como algo que precisa ser constantemente reinventado para competir com outros atrativos da vida juvenil, carregando a expectativa de transformar a aula em algo melhor, novo e sedutor.

Na SD 9, a partir da construção “A avaliação constitui parte integrante do processo educativo e sua função além de diagnóstica é instrumento de investigação da prática pedagógica”, a ocorrência das adjetivações “diagnóstica” e “pedagógica” não é neutra, mas produz efeito de sentido significante para o substantivo “avaliação”. A primeira

qualifica a função da avaliação, remetendo ao campo médico e científico e produz efeito de objetividade, como se a avaliação fosse técnica de detecção de “falhas” ou de “problemas”. A segunda ancora a prática docente em um registro profissional e normativo, deslocando o professor de sujeito autônomo para objeto de investigação. Os adjetivos reforçam uma discursividade tecnicista da avaliação, associando-a à precisão, à ciência e ao método.

Na construção “se reforça, pois, a partir da reflexão a respeito dos resultados observados”, a ocorrência do termo “pois” e da expressão “além de”, na construção do parágrafo anterior, funcionam como operadores argumentativos. Esta expande o papel da avaliação, indicando que ela não se limita ao diagnóstico, mas assume outras funções, no caso, a de investigação. Aquela reforça a argumentação, criando efeito de explicação lógica, naturalizando a ideia de que a avaliação se fortalece na reflexão sobre os resultados. Estes operadores marcam a avaliação como algo multifuncional e legitimado, ampliando sua centralidade no processo educativo. O estudante aparece indiretamente, como objeto de avaliação, seus resultados são observados. O professor é deslocado de sujeito da prática para objeto de investigação por meio de avaliação; sua prática é medida, diagnosticada e avaliada a partir de dados.

A palavra “aula” não aparece, mas está pressuposta no termo “prática pedagógica”. O foco se desloca da aula como espaço de interação entre professor e estudante para a avaliação como instrumento de regulação e de investigação dessa prática. Ou seja, a aula passa a ser objeto a ser investigado, medido, não o lugar privilegiado da aprendizagem. Há, portanto, um deslocamento de sentidos, ou seja, a centralidade da aula tradicional é substituída pela centralidade da avaliação como eixo legitimador do processo pedagógico. A avaliação é nomeada como “parte integrante do processo educativo”, isto é, indissociável do ensino. É também “instrumento de investigação” e não apenas mede aprendizagens, mas inspeciona a prática docente. E “se reforça a partir da reflexão sobre os resultados”, o que produz efeito de cientificidade, de ciclo contínuo de regulação, como se os resultados falassem por si e o professor apenas os interpretasse. A avaliação assume um papel normativo e regulador, sustentado por uma discursividade de mensuração e de correção.

Na SD 10, a partir do enunciado “A Avaliação sendo um instrumento para melhorar o processo educacional e um elemento qualificador das aprendizagens”, vemos a ocorrência das adjetivações “educacional” e “qualificador”. O primeiro adjetiva o “processo”, dando uma ideia de cientificidade e de neutralidade, como se houvesse um

processo único e homogêneo a ser seguido. O segundo atribui à avaliação uma função de legitimação, como se ela fosse a medida que confere valor à aprendizagem. Isso inscreve a avaliação numa formação discursiva ligada à regulação e ao controle, mais do que à dimensão pedagógica propriamente dita. Esses adjetivos produzem sentidos de autoridade e de normatividade, isto é, a avaliação aparece como instância que regula e define a qualidade da aprendizagem, e não apenas como prática de acompanhamento.

No enunciado “será uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e em especial, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do aluno na escola”, a ocorrência do advérbio “em especial” hierarquiza a prioridade, destacando programas de permanência escolar. Esse operador cria um efeito de focalização, produzindo a ideia de que certos espaços/tempos da escola são mais estratégicos que outros. O advérbio funciona aqui, como organizador argumentativo, ele dá ênfase, mostrando onde a política deve incidir mais fortemente. A avaliação ocupa o lugar de centralidade, assumindo função de sujeito: ela é o “instrumento”, o “qualificador”, a “prioridade”. Isso mostra um deslocamento ideológico, o eixo da educação deixa de ser a aula e a relação professor–aluno, e passa a ser a avaliação e os indicadores que ela gera.

O termo “aula” não aparece, mas é indiretamente deslocado. Em vez de tematizar a aula, o enunciado aborda os “tempos e espaços de permanência do aluno na escola”. Esse deslocamento apaga a centralidade da aula tradicional e amplia o olhar para o “tempo integral” e outras práticas escolares, produzindo um discurso que associa aprendizagem à permanência, ou seja, estar na escola já seria, de certo modo, aprender. Ao mesmo tempo, essa discursividade esvazia a dimensão da aula como espaço pedagógico e a substitui por uma discursividade de gestão do tempo e do espaço.

A partir da SD 11, podemos ver, em funcionamento, sentidos cristalizados na sociedade e na escola, como, por exemplo, a avaliação como medida de formação integral e não apenas de conteúdo, e a educação como algo mais amplo do que “dar aulas” ou “aprender conteúdos escolares”. São pré-construídos que se ancoram em uma perspectiva defendida e difundida por uma voz de autoridade, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como fundamentos universais, e que se estabilizaram como verdades. Esses sentidos circulam de modo naturalizado no discurso pedagógico contemporâneo, é o que podemos verificar a partir da expressão “sistema de avaliação” e dos termos “matriculados” e “considera”, pois, evocam um discurso

institucional regulador, normativo e filiado a uma voz de autoridade, o que confere um tom de impossibilidade de questionamentos.

É importante destacar que, embora a palavra “aula” não apareça explicitamente, ela é deslocada, ou seja, a avaliação não se restringe à aula como espaço de ensino e de aprendizagem conteudista, mas é remetida a uma dimensão ética, social e subjetiva do estudante. Dito de outro modo, há um deslizamento de sentido da avaliação tradicional para uma avaliação “do ser” e não só do “saber”, o que pode tanto ser uma tentativa real de mudança pedagógica, quanto uma nova forma de controle ideológico, pois coloca o estudante como responsável por desenvolver competências que nem sempre o ambiente escolar oferece condições reais de produzir.

Na SD 12, a partir da formulação “A avaliação é uma prática processual que se põe a serviço da aprendizagem dos estudantes a partir da identificação dos avanços e dificuldades do aluno”, destacamos a ocorrência do adjetivo “processual”, que confere à avaliação um caráter contínuo e científico, afastando-a da ideia de prática pontual, a prova, e marcando um efeito de objetividade e de sistematização. A expressão “a serviço” posiciona a avaliação como subordinada à aprendizagem, mas também como seu instrumento central, e “a partir da” constrói uma causalidade, ou seja, a aprendizagem se apoia na identificação de “avanços e dificuldades”. Essas marcas linguísticas deslocam a avaliação de uma prática punitiva ou classificatória para uma prática humanizada, científica e pedagógica.

Na formulação “Comprometida com o processo de formação nas várias dimensões humanas, assegurando que o estudante compreenda o mundo em que vive para usufruir dele e esteja preparado para nele atuar”, a ocorrência do termo “comprometida” mostra que a avaliação não é neutra, mas se apresenta como engajada na formação integral do estudante. A expressão “dimensões humanas” adjetiva a formação de maneira abrangente, remetendo a valores éticos e sociais; e as expressões “para usufruir dele” e “para nele atuar” indicam finalidade, atribuindo à avaliação uma função ligada ao preparo do estudante para o mundo social. A formulação parece construir uma lógica de necessidade, em outras palavras, avaliar é condição para aprender e atuar na sociedade.

No trecho seguinte, “A Avaliação é tratada como um processo dialógico que envolve todos que fazem parte da rotina pedagógica dos estudantes”, o adjetivo “dialógico” valoriza a dimensão comunicativa, colaborativa, dando à avaliação um sentido democrático, de participação e de troca, funcionando como prática interativa, que envolve professor, estudante e comunidade escolar. A formulação em funcionamento, na

SD 12, constrói o sentido de avaliação como: “prática processual”, “a serviço da aprendizagem”, “comprometida com a formação humana” e “processo dialógico”. Assim, a avaliação é significada como mais ampla que a prova, sendo apresentada como núcleo de articulação da formação e da prática pedagógica.

A “aula” não aparece no enunciado, mas está implicitamente deslocada. A centralidade do processo educativo não é mais a aula expositiva, mas a avaliação processual. A avaliação passa a organizar a aprendizagem e, por consequência, o próprio modo como a aula é pensada: mais integrada, diagnóstica, dialógica. O enunciado produz uma reconfiguração: a aula é enquadrada ao processo de avaliação. O discurso tenta se construir como positivo, democrático, dialógico, porém, pela perspectiva da AD, é possível perceber que a avaliação é apresentada como naturalmente central gerando efeito de evidência e apagando o conflito histórico em torno dela (avaliação como controle, exclusão, punição). O deslocamento de sentidos da “aula” para a “avaliação” mostra que o processo educativo é redefinido: não é mais a aula o espaço legítimo do saber, mas a avaliação, agora processual e dialógica. A “dimensão humana” pode funcionar como efeito de suavização, mascarando a dimensão reguladora da avaliação. O enunciado tenta construir a avaliação como humanizada e pedagógica, mas carrega em sua memória discursiva o outro sentido historicamente associado: controle, seleção e exclusão.

Na SD 13, a partir da formulação “Nas turmas das 3ª séries do Ensino Médio considerar como uma das notas do bimestre nas avaliações do Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SAETO). Na avaliação da OBMEP, e na avaliação da OLP, que será realizado em todas as turmas. Bem como nas avaliações do ENEM para as turmas de 3ª séries do Ensino Médio” notabilizamos que a repetição enfática da palavra “avaliação”, reforça a centralidade dessa prática na vida escolar. Na formulação “Como critério de *bonificação* será adotado *acréscimo* de 1,0 *ponto extra* para os alunos”, os termos “bonificação” e “acréscimo” trazem um léxico empresarial, administrativo, marcando o atravessamento de discursos de gestão e de produtividade. As expressões “ponto extra”, bem como “notas” e “bimestre”, na formulação anterior, são marcas quantitativas e objetivas, que constroem a ideia de avaliação como medida e controle de desempenho. O enunciado produz o sentido de avaliação como algo objetivo, técnico e numérico, apagando seu caráter histórico-ideológico.

O texto não é formulado na 1ª pessoa (“nós”, “a escola”), mas em uma voz impessoal, normativa e prescritiva, o que produz efeito de objetividade, funcionando como um efeito de evidência, típico do discurso institucional, que naturaliza a avaliação

como algo necessário e inquestionável. O enunciado apaga a historicidade da avaliação escolar como prática ligada à aula e ao professor e reinscreve-a no discurso da meritocracia e da mensuração de resultados. Retoma uma memória discursiva empresarial e gerencial (“critério de bonificação”) para organizar o espaço escolar. O discurso se apresenta como técnico e neutro, mas o que está em funcionamento é uma ideologia de regulação do ensino pela lógica dos exames externos. O estudante é posicionado como sujeito que deve responder a exames externos e é motivado por recompensas quantitativas (“1,0 ponto extra”), interpelado como responsável por alcançar bons resultados, recompensado ou não por seu desempenho, o que deixa entrever um discurso de uma formação discursiva meritocrática.

O termo “aula” não aparece, mas está silenciado e deslocado, ou seja, o lugar tradicional da aula como espaço central da aprendizagem cede lugar à avaliação externa como organizadora da experiência escolar. A aprendizagem se vincula não ao processo cotidiano da sala de aula, mas ao resultado aferido pelas provas oficiais. Há um deslocamento ideológico em que a aula perde centralidade para a lógica avaliativa de controle. A avaliação aparece como classificação e bonificação, um dispositivo de regulação e controle: quem se submete e se sai bem recebe prêmio (1,0 ponto extra). Esse modo de avaliação é atravessado pelo discurso da meritocracia em que o estudante é interpelado a competir, melhorar resultados, buscar bônus. A lógica da avaliação passa a ser não apenas pedagógica, mas também disciplinar e competitiva, o que deixa entrever a lógica do capitalismo.

Na SD 14, a partir da formulação “No âmbito da Unidade Escolar, estão ocorrendo avaliações somativas e formativas que são verificadas cotidianamente”, a ocorrência dos adjetivos classificatórios, “somativas” e “formativas” divide e hierarquiza o processo avaliativo. Cria uma diferenciação entre avaliação que mede e classifica (somativa) e aquela que acompanha e apoia (formativa). Essas adjetivações funcionam como qualificadores que criam uma dicotomia. A primeira se vincula ao discurso da escola tradicional, pautada em classificação e em seleção; a segunda se associa ao discurso pedagógico renovador, que promete formação contínua e emancipadora. A ocorrência do advérbio “cotidianamente” produz efeito de regularidade e de permanência, sugerindo que a avaliação é constante, permanente e contínua.

Na formulação “As somativas são avaliadas através das atividades propostas pelo professor no decorrer dos bimestres no decorrer do ano letivo e através de exercícios avaliativos extraclasse”, a ocorrência do advérbio “no decorrer”, repetido duas vezes,

reforça a ideia de acompanhamento ao longo do tempo, mas também marca uma redundância, que pode ser interpretada como tentativa de legitimar a prática avaliativa. O adjetivo “extraclasse” funciona como adjetivo de delimitação espacial, demarcando um deslocamento da aula tradicional para outros espaços de realização da avaliação. Em síntese, a ocorrência das adjetivações na SD 14 atua para reforçar a institucionalização da avaliação como algo segmentado, controlável e normatizado. A palavra “formativa” busca suavizar a carga punitiva da “somativa”, mas ambas estão atravessadas pelo discurso de controle escolar; a ocorrência das adverbializações intensifica a ideia de que a avaliação é onipresente no espaço escolar, naturalizando-a como parte inevitável da rotina.

Ainda que o termo “aula” não apareça diretamente, ele está pressuposto no funcionamento discursivo em que o professor é citado como quem propõe atividades, reafirmando o lugar central da aula como espaço de produção da avaliação. O termo “extraclasse” é apresentado como um complemento da aula, mas não como substituto. Ou seja, a aula continua sendo o lugar legítimo em que a avaliação se ancora. A aula é significada como espaço privilegiado de produção de evidências para avaliação. Ela se torna o cenário de atividades cuja finalidade é alimentar o sistema classificatório da escola. Dito de outro modo, a aula perde o caráter de troca e passa a ser marcada por sua função de alimentar o sistema avaliativo.

Na formulação da SD 14, há uma diferenciação entre avaliação formativa (teoricamente pedagógica) e avaliação somativa (classificatória). Porém, o foco recai sobre a somativa, detalhada em seu funcionamento como notas, conceitos, aprovação e reprovação. O termo “formativas” parece suavizar o discurso, permitindo “conhecer o que foi assimilado e o que precisa ser melhorado”, porém, ainda assim, funciona dentro da lógica de mensuração, ou seja, o estudante é permanentemente verificado, o que revela uma contradição discursiva: embora haja menção ao caráter “formativo”, o discurso privilegia o modelo tradicional de exame. O enunciado tenta sustentar a avaliação como formação e emancipação, mas a ênfase em “classificação”, “aprovação” e “reprovação” reinscreve a avaliação no discurso da seleção e do controle institucional. O discurso da meritocracia e da regulação escolar prevalece.

Essa formulação é atravessada por dois discursos: o da pedagogia renovadora, que tematiza a avaliação “formativa” e é ligada à aprendizagem; e o da escola tradicional, que ainda organiza a vida escolar pela lógica da nota, da classificação, da aprovação e da

reprovação. Essa tensão mostra como a avaliação é um campo de disputa discursiva: de um lado, a promessa de formação integral; de outro, o peso do controle e da seleção.

Na SD 15, “Para 2023 daremos continuidade à política adotada pelos sistemas de ensino, no tocante à reprovação trazendo reflexão sobre o papel das avaliações e sua função no processo de ensino-aprendizagem”, o marcador temporal “2023” produz efeito de projeção e de planejamento. A escola se apresenta como inscrita em um tempo de metas e de continuidade política. Essa marca temporal indica que o discurso escolar não se autonomiza, mas se ancora em políticas externas dos “sistemas de ensino”. A avaliação aparece não como prática interna de reflexão, mas como instrumento de gestão escolar vinculado a políticas públicas. O verbo modalizado “daremos continuidade” constrói um efeito de obrigação institucional, isto é, não se trata de escolha da escola, mas de adesão a uma política maior. A escola aparece como sujeito subordinado à ordem do Estado e dos sistemas de ensino.

No que se refere às nomeações “reprovação” e “avaliação”, a avaliação aparece como tema central, mas sob a forma de “trazer reflexão”, o que a desloca de um espaço puramente classificatório para um espaço discursivo de debate pedagógico. Ao mesmo tempo, a memória discursiva da reprovação (como exclusão, fracasso escolar) continua funcionando. Há uma tentativa de suavizar a dimensão punitiva da avaliação, mas sem romper totalmente com ela. O discurso é atravessado pela lógica dos sistemas externos de ensino, evidenciando que a escola local não fala sozinha, mas repete sentidos que circulam em instâncias mais amplas da política educacional. O modo de avaliação mantém a lógica da reprovação e da classificação, ainda que sob a roupagem de reflexão e apoio.

Na formulação “O foco deve ser no estudante, buscando sempre mecanismos para dar suporte eficaz aos mesmos e conseguindo e cumprindo com os objetivos pedagógicos de 2023”, a ocorrência do adjetivo “eficaz” qualifica o suporte oferecido ao estudante. Esse adjetivo constrói um efeito de sentido de funcionalidade e de eficiência, remetendo a uma lógica de gestão educacional mais próxima de um discurso empresarial. O adjetivo “pedagógicos” ancora o discurso na legitimidade institucional da escola, funcionando como marca de autoridade. A ocorrência do advérbio “sempre” marca continuidade, insistência, permanência e intensifica a ideia de que a escola deve estar constantemente buscando novas formas de controle e de suporte.

A palavra “aula” não aparece explicitamente, mas é silenciada e deslocada. A centralidade não está mais na aula como prática pedagógica, mas na avaliação como

motor do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, aparece como lugar subordinado às políticas externas e às práticas avaliativas, apagando sua dimensão de criação e de diálogo. Em síntese, a aula aparece esvaziada de sua dimensão de troca, de reflexão ou de construção de conhecimento, e ganha um sentido de ambiente de aplicação de políticas de avaliação e de cumprimento de metas pedagógicas. A avaliação é adjetivada como instrumento de reflexão e de eficácia, mas também como mecanismo vinculado à reprovação. Assim, o discurso constrói uma avaliação que oscila entre duas tendências discursivas: avaliação punitiva (reprovação) e avaliação formativa e diagnóstica (reflexão, suporte ao estudante). A tensão entre elas produz o efeito de que a escola está “a serviço” da política educacional e não necessariamente da aula como espaço de construção de saberes.

Discursivamente, o enunciado constrói uma posição-sujeito filiada à formação discursiva oficial reformista que é atravessada por contradições: de um lado, a adesão a políticas educacionais externas, marcadas pelo discurso da eficiência e da gestão; de outro, a tentativa de se inscrever em uma discursividade pedagógica que coloca o estudante no centro. A ocorrência do advérbio “sempre”, dos adjetivos “eficaz” e “pedagógicos”, bem como do léxico “da continuidade” reforça o atravessamento do discurso educacional pela prática da avaliação como meta e resultado, em detrimento da aula como espaço de produção do saber.

Verificamos, a partir das SD analisadas no Bloco 3, que o efeito de sentido relativo à aula nessas discursividades se constitui pelas marcas linguísticas anteriormente examinadas. No Bloco discursivo 3, os sentidos sobre aula são fortemente atravessados pelo discurso da avaliação. Adjetivos e advérbios criam uma imagem idealizada da avaliação, como se fosse ao mesmo tempo diagnóstica, formativa e justa, apagando as contradições de sua função classificatória e excludente. A aula, assim, é deslocada de espaço de “transmissão”/produção de conhecimento para se constituir em espaço de verificação e de legitimação dos resultados, regulada por políticas educacionais e avaliações externas.

Vejamos o Bloco 4 em que o funcionamento que configura o sentido sobre aula materializa-se como prática ligada à liberdade de escolha das disciplinas. Evidenciamos esse funcionamento a partir das seguintes SD:

Bloco discursivo 4: “aula” como prática ligada à liberdade de escolha das disciplinas

SD16 As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de *livre* escolha, *desde que* se trate de um assunto *relevante* e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum.

SD17 As Trilhas de Aprofundamento serão desenvolvidas nas 2ª e 3ª séries, com carga horária anual de 800 horas, sendo ofertada 1 (uma) Trilha de Aprofundamento a cada série, *de acordo com* a capacidade de oferta de cada Unidade Escolar e as escolhas dos estudantes.

Apontamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 16 e 17, a partir da ocorrência das adjetivações “livre”, “relevante” e da locução conjuntiva subordinativa condicional, “desde que”. Essas formas lexicais caracterizam e condicionam a liberdade de escolha prevista no “novo ensino médio” como uma opção, mas, ao mesmo tempo, controlada e restritiva, bem como mobilizam os sentidos sobre aula. Na SD 16, a partir da formulação “O tema é de livre escolha, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum”, a ocorrência dos adjetivos “livre” e “relevante” nos remetem a sentidos pré-construídos no interior da política educacional contemporânea. A expressão “livre escolha” está atravessada por uma ideologia da autonomia do sujeito, um discurso de liberdade aparente, amplamente difundido em discursos pedagógicos e institucionais, funcionando como um já-dito que se apresenta como evidência e naturaliza a noção de liberdade atribuída ao estudante.

No entanto, o trecho imediatamente seguinte condiciona essa liberdade “desde que se trate de um assunto relevante”, o que demonstra uma contradição entre o discurso da liberdade e a condição de controle. A ocorrência da locução conjuntiva subordinativa “desde que” que introduz oração subordinada adverbial condicional, funciona como condicionante regulador, isto é, impõe um limite ao que pode ser livre. O adjetivo “relevante” também não é neutro. Ele depende de quem define o que é ou não relevante. Aqui, a relevância é determinada a partir da BNCC, ou seja, por uma instância normativa que impõe critérios. Em outras palavras, essa formulação constrói uma ilusão de liberdade, mas que está atrelada à lógica do controle curricular. A escola “deixa escolher”, mas só dentro de uma moldura já instituída. Desse modo, o pré-construído da liberdade funciona como efeito ideológico, sustentando a aparência de protagonismo discente, ao mesmo tempo em que reinscreve o sujeito em um espaço de escolha previamente regulado.

Embora o termo “aula” não apareça diretamente nesse trecho, está implicado na forma como se concebe o trabalho docente e os conteúdos a serem ensinados. A substituição da aula tradicional por uma atividade interdisciplinar, semestral, e com tema de livre escolha provoca um deslocamento do sentido de “ensinar”. O que antes era central, a aula como “transmissão” de conhecimento, é agora relativizada por um modelo que valoriza a criação colaborativa e a flexibilidade. O que se produz aqui é um deslocamento da forma de ensino centrada na aula, no professor e na disciplina, para uma forma de ensino colaborativa e participativa, em que o professor atua como elaborador de projetos e não mais como transmissor de conhecimento, e o estudante atua como colaborador no processo de ensino e de aprendizagem e não como receptor de conhecimentos.

A construção “aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum” entra em tensão com a ideia de “livre escolha”. Essa construção evidencia a presença de duas formações discursivas em disputa: uma que aposta na inovação pedagógica, na interdisciplinaridade e na autonomia docente; outra que reafirma a centralidade normativa da BNCC, orientada por uma lógica de controle e de padronização dos saberes. Essa tensão entre formações discursivas produz uma opacidade, ou seja, o professor parece “livre”, mas é atravessado por diretrizes que limitam o que é ensinável e como. Ao mesmo tempo em que o professor é visto como autônomo, criativo e inovador, é regulado pelos parâmetros normativos educacionais, ou seja, há um efeito de liberdade regulada, em que a autonomia do professor está subordinada aos critérios de relevância e à BNCC, conseqüentemente, essa liberdade regulada afeta a escolha do estudante no que se refere aos itinerários formativos.

Na SD 17, a partir do enunciado “sendo ofertada 1 (uma) Trilha de Aprofundamento a cada série, de acordo com a capacidade de oferta de cada Unidade Escolar e as escolhas dos estudantes”, a palavra “capacidade” remete a uma condição material e institucional, já a palavra “escolhas” remete a um processo democrático e autônomo, mas que é, ao mesmo tempo, limitado. Temos, por um lado, um discurso de autonomia do estudante “liberdade de escolha”, por outro, um discurso da restrição institucional, ambos funcionando simultaneamente. Ou seja, a liberdade de escolha é condicionada, o que configura um paradoxo, o estudante “escolhe”, mas dentro do que a escola “pode ofertar”.

A locução prepositiva “de acordo com” funciona como marcador de condicionalidade e de dependência. Ela indica que a organização das Trilhas não depende

somente da escolha dos estudantes, mas da capacidade de oferta de cada Unidade Escolar. Essa construção esvazia o sentido de “liberdade de escolha”, gerando um efeito de regulação, disfarçada de autonomia, ou seja, a vontade do estudante não é o único critério na decisão, ainda que o discurso oficial reformista tente posicioná-la como tal.

Embora o termo “aula” não apareça diretamente nessa SD, a referência à “carga horária anual de 800 horas” remete ao tempo escolar regulado, tradicionalmente associado às aulas. Contudo, ao falar de “trilhas” em vez de disciplinas ou aulas, há um deslocamento do sentido sobre aula. O enunciado desloca o foco da “aula” (espaço formal, expositivo, tradicional) para a “trilha” (algo supostamente mais flexível, formativo, integrado). Assim, há um apagamento da palavra “aula”, que carrega um valor escolar tradicional, e é acionada a produção de novos sentidos, vinculados à pedagogia por projetos, à autonomia do estudante e à interdisciplinaridade.

Com base nas SD do Bloco 4, percebemos que o efeito de sentido sobre aula nessas discursividades se constrói a partir das marcas linguísticas trabalhadas anteriormente. O Bloco discursivo 4 produz efeitos de sentido em que a aula é representada como prática de liberdade de escolha, mas essa liberdade é discursivamente regulada por dois eixos: o currículo nacional (BNCC), que define os limites da relevância e dos conteúdos possíveis; as condições materiais da escola, que definem a oferta real e concretizam (ou restringem) a escolha do estudante. Assim, temos um jogo discursivo de autonomia e de submissão: a aula é dita como espaço livre, mas atravessada pela ordem do Estado e pelas condições institucionais.

A análise discursiva do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Guilherme Dourado, nos Blocos 1, 2, 3 e 4, evidencia deslocamentos significativos nos efeitos de sentidos sobre “aula”, revelando a complexidade e a pluralidade das formações discursivas em jogo. No Bloco 1, a aula é concebida como prática ligada à flexibilização do currículo, espaço de inovação pedagógica e de protagonismo do estudante, monitorada por avaliações diagnósticas e intervenções pedagógicas que garantem o desenvolvimento do aprendiz. Já no Bloco 2, os sentidos sobre aula deslocam-se para a autoridade e a especialização do professor, representando a aula como espaço mediado pela competência docente, em que a presença, a escuta ativa e a articulação pedagógica tornam-se centrais para a formação integral do estudante.

No Bloco 3, a aula é tematizada em função da avaliação: prática regulada, medida e qualificada por instrumentos diagnósticos, somativos e formativos, nos quais notas, conceitos e políticas de bonificação estruturam o percurso do estudante e evidenciam o

controle institucional sobre o aprendizado. Finalmente, no Bloco 4, a aula aparece vinculada à liberdade de escolha das disciplinas, configurando-se como espaço de autonomia estudantil, embora circunscrita pelos limites do currículo e da oferta escolar.

Os adjetivos e os advérbios em funcionamento, nos enunciados, reforçam tanto a valorização quanto a normatização da prática de aula, produzindo efeitos ideológicos que tensionam a inovação, a autoridade docente, a avaliação normativa e a autonomia curricular. Assim, percebemos que a aula, como prática social, não possui sentido fixo, ao contrário, desloca-se e se tensiona conforme as diferentes formações discursivas do PPP, articulando políticas de flexibilização, competência docente, avaliação institucional e liberdade curricular, revelando a complexidade da interseção entre ensino, aprendizagem e organização escolar.

Transitemos, a partir do próximo subtópico, às análises dos discursos dos estudantes.

4.3 O discurso dos estudantes: uma análise das entrevistas com os estudantes do Colégio Estadual Guilherme Dourado

É importante ressaltar o que já foi mencionado neste trabalho, que os estudantes que participaram dessa entrevista fizeram parte da transição entre o ensino médio anterior à reforma, o “antigo” ensino médio e o ensino médio posterior à reforma, o “novo” ensino médio. Faz-se necessário mencionar, também, que todas as entrevistas foram realizadas no mesmo dia. Dito isso, passemos às análises das sequências discursivas, das transcrições produzidas das entrevistas. Ao serem questionados sobre como era o ensino médio antes da reforma e como é agora, se eles viam alguma diferença e como as avaliavam, obtivemos as respostas que analisaremos a seguir.

Nas SD que compõem o Bloco 5, destacamos os sentidos sobre aula como prática ligada ao currículo com carga horária fixa e disciplinas estabilizadas obrigatórias, ou seja, os sentidos sobre aula estão em funcionamento com foco na redução da carga horária. Nas SD que compõem o Bloco 6, evidenciamos os sentidos sobre aula como prática ligada à autoridade e à especialização do professor, um outro funcionamento configura o sentido de aula materializando-se na desqualificação dos professores. Nas SD que compõem o Bloco 7, ressaltamos os sentidos sobre aula como prática ligada à avaliação, ou seja, a aula com foco na avaliação por meio de nota, de prova e de trabalho para ter importância. Nas SD que compõem o Bloco 8, explicitamos os sentidos sobre aula como prática ligada

à liberdade de escolha das disciplinas, em outras palavras, a aula com enfoque no protagonismo do estudante.

Vejamos o Bloco 5 em que os sentidos sobre aula estão em funcionamento com foco na redução da carga horária. Identificamos esse funcionamento com base nas seguintes SD:

Bloco discursivo 5: “aula” como prática ligada ao currículo com carga horária fixa e disciplinas estabilizadas obrigatórias

SD18 algumas matérias essenciais foram diminuídas. Então eu sinto falta dessas matérias, das *aulas dessas matérias essenciais*. (Elisa)

SD19 o ensino médio de antes, ele era mais puxado por conta que tinha realmente todas as aulas, *aulas que realmente eram aulas, ... e agora com trilhas e eletivas, eu acredito que muitos alunos também se aproveitam disso para não entrar em sala, então criou aquela folga, criou aquela, como posso dizer, os alunos foram meio que empurrando com a barriga*. (Bruna)

SD20 *Tiraram muitas matérias necessárias. Redação, por exemplo, que só tinha uma vez por semana, que é um do maior peso no Enem, digamos assim, que é a avaliação mais importante do adolescente de hoje em dia. Tiraram também, diminuíram a quantidade de aulas de História, de Geografia, que são matérias importantes, querendo ou não. Tiraram também Filosofia, tiraram várias outras matérias que seriam importantes para a formação desses alunos, que antes tinha, que era importante, que é importante, aliás, e que hoje não tem mais*. (Lívia)

SD21 *foi cortada muita disciplina, disciplinas não, a carga horária de algumas disciplinas foi cortada e aí acaba que a gente fica com essa falta, né? Essa falta de algumas disciplinas que eram bastante importantes para a gente, por conta que precisaram ser preenchidas com as trilhas, que, no meu ver, não precisaria. Por conta que as trilhas, claro, como eu disse, elas ajudam, porém, elas não substituem as aulas mesmo que foram cortadas*. (Luísa)

SD22 *Antes era meio bagunçado, mas a gente ainda conseguia se organizar. A gente vinha todo dia, não tinha tantas faltas assim. A gente tinha mais aulas de matérias que realmente importam. E agora, a gente está tendo muitas aulas de trilhas*. (Helena)

Destacamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 18, 19, 20, 21 e 22, a partir da ocorrência das adjetivações “essenciais”, “necessárias” e “importantes”, e das adverbializações “realmente” e “bastante”. Essas formas lexicais, além de qualificar o substantivo “matérias” e de intensificar os verbos “ser” e “importar”, mobilizam os sentidos sobre aula, revelando um deslocamento nos sentidos sobre “aula”, associada à ideia de estabilidade, obrigatoriedade e centralidade das disciplinas tradicionais no currículo. As disciplinas e a aula são significadas pelos estudantes a partir do sentido da falta.

Na SD 18, a partir da formulação “eu sinto falta dessas matérias, das aulas dessas matérias essenciais”, notabilizamos o sentido projetado sobre aula a partir daquilo que é considerado essencial. É interessante ressaltar que não foi diminuída a carga horária de qualquer matéria, foi das matérias essenciais. A ocorrência do adjetivo “essenciais” para qualificar o substantivo matérias parece evidente, mas é carregada de valor: no contexto da reforma do ensino médio o que é considerado essencial? Essencial para quem? Quem define o que é essencial? A ocorrência do termo “falta” é expressa por causa de “algumas matérias essenciais que foram diminuídas”, aparece como sentimento individual, e aponta para uma memória discursiva (experiência anterior com essas matérias).

Ao atentarmos para o que viemos mencionando neste trabalho, podemos considerar que há uma aproximação da expressão “matérias essenciais” na SD 18 com os dizeres em circulação na BNCC. É o que podemos observar a partir da formulação já mencionada neste trabalho, “sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos”. Essa formulação deixa entrever que as aprendizagens essenciais são as que fazem parte da Formação Geral Básica (português, matemática, geografia, física etc), e os itinerários formativos (trilhas, eletivas e projeto de vida) não são essenciais. A formulação em funcionamento na SD 18 reproduz enunciados estabilizados e em circulação no contexto educacional. O sentido de “essencial” é construído discursivamente e revela a ideologia em funcionamento do que se valoriza no currículo e do que deve ser priorizado na escola. No entanto, há inconsistência no uso desse termo, tendo em vista que não há uma explicação de como a BNCC entende e trabalha o sentido desse termo. Há, portanto, a produção de um efeito de esvaziamento do sentido nessa formulação o que atesta o descomprometimento com a realização do que é exposto no discurso.

Com base na SD 19 notamos uma recorrência ao sentido de aula discursivizado na SD 18, a partir do enunciado “o ensino médio de antes, ele era mais puxado por conta que tinha realmente todas as aulas, aulas que realmente eram aulas”. Essa formulação, além de produzir um efeito de causa e consequência, ou seja, o fato de o ensino médio de antes ter sido “mais puxado” fazia com que as aulas “realmente fossem aulas”, traz um contraste com o modelo atual (trilhas e eletivas), sugerindo que essas novas aulas não são aulas. A ocorrência do advérbio “realmente” reforça que aquelas aulas eram, de fato, verdadeiramente aulas, ou seja, tinham todas as características esperadas de uma aula: conteúdo relevante, didática adequada, aprendizado efetivo. Essa adverbialização destaca a qualidade ou a essência daquelas aulas em contraste com outras, que, embora chamadas

de aula, não cumprem bem esse papel. O advérbio “realmente” atua como um intensificador que dá ênfase à autenticidade ou à qualidade essencial daquilo que se denomina aula. O sentido de “aula de verdade” que o enunciado deixa transparecer é construído socialmente e, aqui, aparece como algo naturalizado.

Em seguida, ocorre o enunciado “agora com trilhas e eletivas, ... criou aquela folga, criou aquela, como posso dizer, os alunos foram meio que empurrando com a barriga”. O enunciado sugere que o novo modelo gerou um relaxamento e, conseqüentemente, houve uma suposta queda na seriedade ou na disciplina dos estudantes, ou também, pode ser consequência da falta de implementação pedagógica, da gestão escolar ou do engajamento docente. As expressões “aquela folga” e “empurrando com a barriga” trazem um julgamento de conduta: descompromisso, desinteresse, falta de responsabilidade, no comportamento dos estudantes, mas não podem ser apagados os fatores estruturais que podem ser a causa dessa situação, como por exemplo, a desorganização das redes, falta de professores, mudanças mal explicadas, entre outros. O funcionamento do marcador de dêixis “aquela”, na expressão “aquela folga”, aponta para algo que é conhecido no contexto. Ou seja, esse marcador impede que “folga” seja caracterizada de forma genérica e cria uma proximidade na memória discursiva remetendo a algo partilhado ou já conhecido no contexto escolar, indicando uma formação imaginária de evidência, o sujeito trata como óbvio o que está sendo apontado.

Novamente, vemos uma certa regularidade nas discursividades dos estudantes no que se refere ao sentido de aula, conforme podemos perceber com base na SD 20, a partir do enunciado “tiraram muitas matérias necessárias”. A ocorrência da adjetivação “necessárias” não é neutra, indica que o sujeito considera essas matérias como importantes e tirá-las do currículo é uma perda, portanto, isso não deve acontecer. Ao mencionar “Redação... que é um do maior peso no Enem”, vemos a necessidade histórico-ideológica relacionada ao vestibular. A crítica à reforma se ancora apenas na lógica do vestibular, como se esse fosse o único parâmetro de valor para o ensino. O que reduz a complexidade da formação escolar à performance em exames, sem considerar outros fins formativos, como por exemplo, a cidadania e o pensamento crítico.

No enunciado “que era importante, que é importante, aliás, e que hoje não tem mais”, há uma oscilação entre passado e presente (“era importante/é importante”) o que revela uma tentativa de reforçar o valor das disciplinas, além disso, o uso repetido do adjetivo “importante” funciona como um marcador valorativo e tem como intuito intensificar esse valor, já a ocorrência do advérbio “aliás”, corrige a ideia anterior com

função enfática e evidencia uma perda do que é considerado importante, neste caso, algumas matérias.

A partir da SD 21, com base no enunciado “disciplinas que eram bastante importantes para a gente”, vemos a reincidência sobre o sentido de aula nas discursivizações dos estudantes. A ocorrência do adjetivo “importantes”, seguido do advérbio “bastante”, deixa entrever que há uma valorização de certas disciplinas em detrimento de outras, é o que podemos reafirmar a partir da formulação “por conta que precisaram ser preenchidas com as trilhas, que, no meu ver, não precisaria”. Nessa formulação, há um julgamento de valor no que se refere às trilhas, ou seja, elas não eram necessárias, pois não são tão importantes quanto outras disciplinas.

A formulação “foi cortada muita disciplina, disciplinas não, a carga horária de algumas disciplinas foi cortada”, apresenta um movimento de reformulação, com destaque para a hesitação, a correção e os deslocamentos no dizer. Há um funcionamento enunciativo revelador da opacidade e da presença de múltiplas formações discursivas em tensão. O verbo “cortar” produz o efeito de interrupção, supressão, evocando a imagem de algo que foi abruptamente retirado, carregando um julgamento negativo. Assim, nessa formulação há um movimento de especificação, ou seja, não foram as disciplinas, como objetos do currículo, que deixaram de existir, o que foi reduzido foi a carga horária de algumas delas. Aqui, o que está em jogo é um conflito entre o que o sujeito quer dizer e o que ele pode dizer, marcado por uma tentativa de maior precisão ou de correção socialmente mais aceitável.

Na formulação seguinte “a gente fica com essa falta, né”, a ideia de “falta” remete a um efeito de perda, que não é meramente quantitativo, mas qualitativo. A falta aqui não é só de tempo ou de carga horária, mas daquilo que constitui o ensino “de verdade”, a aula. A ocorrência da interjeição “né?” funciona como um marcador de evidência compartilhada, há, aqui, um efeito de consenso: o estudante assume que o interlocutor já sabe ou concorda com o que está sendo dito. Essa suposição apaga quais dados ou critérios estão sendo usados para afirmar que todas as matérias foram reduzidas. Por fim, em “elas ajudam, porém, elas não substituem as aulas mesmo que foram cortadas”, há o reconhecimento de algum valor nas trilhas, embora “não substituem as aulas mesmo”. Essas discursividades sugerem que o tipo de aula anterior era melhor ou mais legítimo do que o atual.

Mais uma vez, vemos pontos de contato nas discursividades dos estudantes no que diz respeito ao sentido de aula, conforme podemos observar com base na SD 22, a partir

da formulação “A gente tinha mais aulas de matérias que realmente importam”. A oração subordinada adjetiva restritiva “que realmente importam”, introduzida pelo pronome relativo “que”, modifica o substantivo “matérias” especificando apenas as matérias que realmente importam, o que revela uma hierarquização naturalizada entre disciplinas, provavelmente ligadas ao Enem. O sujeito não só considera essas matérias importantes, mas “realmente importantes”, a ocorrência da adverbialização além de enfatizar a importância das matérias, deixa entrever que há matérias que não importam tanto e que não concorda com a redução ou exclusão dessas disciplinas. Essa discordância pode ser vista também por meio da formulação, “e agora, a gente está tendo muitas aulas de trilhas”. Há um contraste com o enunciado anterior (antes/agora) o que deixa entrever que as trilhas não são “matérias que importam” e, embora o discurso não confronte diretamente a proposta pedagógica delas, a deslegitima pelo contraste.

A partir da análise das SD do Bloco 5, identificamos que o efeito de sentido acerca da aula nessas discursividades se manifesta por meio das marcas linguísticas já exploradas. No Bloco 5, o discurso dos estudantes produz efeitos de sentido sobre “aula” ligados à ideia de currículo fixo, organizado em disciplinas obrigatórias e estáveis, entendidas como centrais para a formação. Nesse funcionamento discursivo, a aula é associada às “matérias essenciais” e significada como espaço legítimo de aprendizagem, em contraste com as trilhas e eletivas, vistas como secundárias, substitutivas e insuficientes.

A ocorrência de adjetivos qualificadores “essenciais”, “importantes”, “necessárias” e de advérbios intensificadores “realmente”, “bastante”, “ainda” reforça a valorização das disciplinas tradicionais e evidencia uma memória de ensino mais rigoroso, “puxado” e comprometido. Em oposição, o novo modelo aparece como promotor de “folgas”, “cortes” e “falta”, sentidos que deslegitimam a reforma e constroem a percepção de perda de qualidade. Assim, a aula é significada, nas discursividades dos estudantes, como prática que garante continuidade, rigor e relevância à escolarização, o que marca uma contraidentificação com os sentidos oficiais do Novo Ensino Médio.

Vejamos o Bloco 6 em que o funcionamento que configura o sentido sobre aula materializa-se na desqualificação dos professores. Evidenciamos esse funcionamento a partir das seguintes SD:

Bloco discursivo 6: “aula” como prática ligada à autoridade e à especialização do professor

SD23 eu acho que *falta muito professor capacitado* para isso, então, o projeto de vida, ele deveria ter um *professor com mais ênfase nessa área (...) que realmente viesse de fora*, que tivesse uma carreira, *que tivesse realmente uma vida bem consolidada* para que pudesse ter uma *certa autoridade* no que falar. (Felipe)

SD24 *tem professor que não é da matéria* dando uma aula pra gente, que *não é a matéria deles, né?* Que eles *não estudaram sobre isso*. Eles têm que se virar nos 30, né! “Pra” conseguir dar aula pra gente, de uma forma que a gente possa entender, né! (Alice)

SD25 eu acho que *não teve essa preparação dos professores, não*. Eles só entregaram lá e os professores que estão tirando as suas próprias conclusões, que estão se virando para tentar fazer com que os alunos queiram. Mas, de qualquer forma, eu acho que tenha sido em vão, porque *sem uma preparação não tem como*. (Lívia)

SD26 *nem eles estavam preparados* para ensinar esse novo ensino médio para a gente, para ministrarem. E *alguns até tiveram que ministrar disciplinas que eles não tinham proficiência*. Eles foram obrigados a ministrar uma disciplina que *eles não tinham nenhum conhecimento*. (João)

SD27 eu vi muitos professores *muito confusos*, alguns *muito perdidos (...) alguns estavam preparados e outros não, porque uns eram de determinadas matérias e foram colocados em outras completamente opostas do que foram ensinados*. (Lorena)

SD28 eles foram pegos de surpresa, igual a gente. Então, eles também foram informados. Então, eu acho que *eles não tiveram esse preparo direitinho* para ministrarem as aulas. (Eduarda)

Evidenciamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 23, 24, 25, 26, 27 e 28, a partir da ocorrência das adjetivações “capacitado”, “preparado”, “confuso”, “perdido” e “certa”, e das adverbializações “muito”, “mais”, “bem” “realmente” e “não”. Essas formas lexicais qualificam o substantivo “professor”, intensificam o seu despreparo para ministrar os itinerários formativos e mobilizam os sentidos sobre aula. Na SD 23, a partir da formulação “falta muito professor capacitado”, a ocorrência do adjetivo “capacitado” mobiliza uma representação idealizada do professor como alguém que domina plenamente um saber específico. A ocorrência do advérbio de intensidade “muito” antes do adjetivo “capacitado” potencializa o discurso de crise da escola pública, um lugar comum em discursos sociais que desqualificam a capacidade da instituição escolar de acompanhar mudanças curriculares, como os itinerários formativos da reforma do Ensino Médio.

A partir da formulação “professor com mais ênfase nessa área”, a presença do advérbio “mais”, com efeito de comparação, sugere que a formação atual dos professores está aquém do necessário, e que seria preciso reforçar ou substituir os saberes existentes.

Há, portanto, uma valoração negativa sobre o que os professores já fazem. Essa comparação aponta para uma memória discursiva segundo a qual o saber escolar é insuficiente diante das exigências do mundo contemporâneo. Assim, emerge a ideia de que saberes “de fora” da escola, como os de profissionais com carreiras consolidadas, seriam mais legítimos. O advérbio “realmente”, na formulação “que realmente viesse de fora”, atua como um marcador de autenticidade e assegura que o profissional convidado seja genuinamente alguém com autoridade. Isso implica que os saberes da escola, e dos professores, são, de certa forma, insuficientes na lógica do NEM. Há aqui a reprodução de um discurso neoliberal que desloca o centro do saber da escola para o mercado. O “realmente” revela que a experiência prática e bem-sucedida no mundo do trabalho é o critério mais válido de saber.

Nas formulações “que tivesse uma vida bem consolidada” e “certa autoridade” observamos que o advérbio “bem” e o adjetivo “certa”, com efeito indefinido, funcionam como um índice de estabilidade e êxito social. Estar “bem consolidado” significa ter alcançado sucesso dentro dos parâmetros reconhecidos socialmente (profissão, estabilidade financeira, reconhecimento), e vinculam autoridade discursiva ao sucesso pessoal e financeiro, numa visão tipicamente capitalista e meritocrática de valor. Há um deslocamento do valor do saber docente para o valor do testemunho de sucesso, mais próximo do coaching do que do ensino escolar.

A discursividade em que o estudante se mostra inscrito, ao recorrer a termos como “capacitado”, “muito”, “mais”, “realmente”, “bem” e “certa” evidencia uma posição discursiva que está atravessada por formações ideológicas neoliberais. O professor, nesse discurso, perde sua centralidade como mediador do saber e é substituído, idealmente, por um profissional “de fora” com uma carreira “bem consolidada”, alguém cuja autoridade vem da prática de sucesso e não da formação pedagógica. A análise, portanto, revela como os sentidos não estão apenas nas palavras, mas nas redes de discursos que os sujeitos mobilizam, de forma inconsciente.

Na SD 24, a partir do enunciado “tem professor que não é da matéria dando aula pra gente, que não é a matéria deles, né? Que eles não estudaram sobre isso”, a ocorrência do advérbio de negação “não”, repetida três vezes em sequência, é significativa, pois revela um discurso de exclusão, de legitimidade e de pertencimento. O professor mencionado não pertence à área, não domina o conteúdo, não tem formação adequada, logo, não deveria estar ali. Aqui, o sentido sobre aula é construído como algo que deve ser ministrado por quem é da área, ou seja, por quem tem domínio específico do conteúdo.

O enunciado aponta para um deslocamento de papéis provocado pela reforma do ensino médio: professores fora de sua área são colocados para ministrar disciplinas dos itinerários formativos (como “Projeto de Vida” ou “Educação Financeira”), o que desestabiliza os sentidos tradicionalmente associados ao “professor”, aquele que detém saber específico e autorizado.

No enunciado “Eles têm que se virar nos 30, né! “Pra” conseguir dar aula pra gente, de uma forma que a gente possa entender, né!”, a precarização da aula é naturalizada atribuindo ao professor a responsabilidade de resolver o impasse. Há um efeito ideológico em que o sujeito acredita estar emitindo uma opinião autônoma, mas está reproduzindo um discurso socialmente constituído, neste caso, o discurso da responsabilização individual diante de falhas estruturais. Ou seja, a responsabilidade pela desorganização curricular recai sobre o professor, e não sobre as políticas públicas que causaram esse cenário.

Na SD 25, a partir da formulação “eu acho que não teve essa preparação dos professores, não”, a ocorrência do advérbio de negação “não”, de forma reiterada, é muito mais do que uma negação gramatical, é um marcador discursivo de ruptura, de recusa, que reforça a ideia de despreparo dos professores e da falta de suporte, desautorizando a legitimidade do processo de implementação dos itinerários formativos e negando a efetividade da formação docente. Na formulação seguinte “sem uma preparação não tem como”, a ocorrência do “não” retoma o início do discurso e o reafirma com força conclusiva. Aqui, o “não” produz um fechamento de sentido, ou seja, aula sem formação é um fracasso.

As expressões “estão tirando as suas próprias conclusões”, “se virando”, “em vão” e “não tem como”, são marcadores discursivos que constroem uma crítica que atua tanto contra a política educacional quanto, paradoxalmente, contra o próprio professor, ao indicar sua desorientação e ineficácia, ainda que involuntária. Estas expressões são marcadas pela insatisfação com a implementação da reforma e denunciam uma falha institucional. No entanto, o foco recai sobre os professores, que “estão tirando suas próprias conclusões”, o que pode ser interpretado como improvisação e introduz um efeito de fracasso inevitável, “em vão”. Diante dessas considerações, percebemos que o sentido sobre aula é construído como uma ação que exige preparo, mediação e motivação, e sua ausência compromete a experiência de ensino.

Na SD 26, a partir da formulação “nem eles estavam preparados” a ocorrência do adjetivo “preparados” remete à ideia de formação adequada e domínio de conteúdo por

parte do professor e produz um efeito de sentido de falta, ou seja, evidencia uma lacuna entre a expectativa de uma aula qualificada e a realidade vivenciada. Nas formulações “não tinham proficiência” e “não tinham nenhum conhecimento”, a ocorrência do advérbio de negação “não” com ênfase intensificadora “nenhum” evidencia o efeito de sentido de improvisação e de despreparo, bem como marca uma quebra de expectativa entre o esperado e o realizado, estabelecendo um corte entre o que deveria ser uma aula e o que de fato está acontecendo. Essas negações constroem uma cadeia discursiva que exclui o professor do lugar legítimo da aula, ele está ensinando, mas sem dominar o conteúdo, ou seja, sem autoridade simbólica. Isso confronta diretamente o imaginário escolar, em que dar aula pressupõe dominar o conteúdo e ter formação. O “não” revela um discurso de desautorização: o professor está no espaço da aula, mas não preenche os critérios simbólicos para estar ali como tal.

O lexema “aula” não aparece diretamente, mas está implicado semanticamente nos verbos “ensinar” e “ministrar” e deve ser dada por alguém preparado, proficiente, conhecedor, mas seu sentido foi deslocado e a “aula” se mantém formalmente, ela ocorre, mas não cumpre mais sua função simbólica de espaço de saber legitimado. Assim, há um esvaziamento do conceito de aula: é ministrada por quem não tem domínio do conteúdo, não é resultado de um preparo, e emerge como efeito de uma política pública imposta, “tiveram que ministrar”, “foram obrigados a ministrar”. O deslocamento de sentidos do termo “aula” passa de espaço de saber para espaço de improviso; evidencia a falta de proficiência e de conhecimento, desmascarando os efeitos concretos da política educacional, revelando o fracasso do discurso hegemônico da reforma e apaga o discurso oficial que afirma estar promovendo “inovação”, “protagonismo” e “formação integral”.

Na SD 27, a partir da formulação “eu vi muitos professores muito confusos, alguns muito perdidos”, a ocorrência dos adjetivos “perdidos” e “confusos” funciona como desqualificadora do lugar simbólico do professor; produz um efeito de sentido de desorientação, o que rompe com os sentidos estabilizados sobre a figura docente como detentora do saber, do controle e de autoridade e revela o descompasso entre a política educacional (reforma) e a prática docente, ao mostrar professores alocados em áreas para as quais não têm formação e submetidos a uma mudança imposta e sem preparo. Assim, “perdidos” e “confusos” marcam um estado de deslocamento discursivo: o professor está em aula, mas fora de lugar, sem referência nem domínio, o que desestabiliza o processo de ensino.

A ocorrência dos advérbios “muito”, de forma reiterada, e “não”, atua como intensificadora do estado de desorientação e, além de produzir ênfase no discurso, constrói um efeito de intensidade que reforça o sentimento de falha ou de desajuste institucional e cria uma imagem generalizada da crise, ou seja, não se trata de casos isolados, mas de uma situação estrutural que afeta muitos. O “muito” sustenta discursivamente o argumento de que a reforma gerou um colapso na organização do ensino, desestruturando os papéis docentes.

A “aula”, embora não mencionada diretamente, é o espaço de referência implícito em “ensinar”, “estar preparado” e “ser colocado em outra matéria”. A reforma do ensino médio, ao exigir itinerários sem garantir formação docente, desterritorializa a aula, ou seja, ela existe formalmente, mas desprovida de sua materialidade pedagógica. O sentido tradicional de aula (planejada, especializada, coerente com a formação do professor) entra em crise, sendo substituído por um sentido de aula como improvisado, obrigação e adaptação forçada. A aula, nesse discurso, aparece como espaço vazio de sentido, ocupado por sujeitos deslocados e, portanto, sem a garantia de ensino e de aprendizagem.

Na SD 28, a expressão “igual a gente” marca uma posição discursiva solidária, em que o estudante não se opõe ao professor, mas compartilha uma condição de surpresa, de desinformação e de despreparo. Isso mostra que o sujeito-aluno se posiciona como alguém que compreende os efeitos da reforma como algo imposto a todos, professores e estudantes. O uso de “também” reforça essa ideia de horizontalidade, desmontando a relação vertical tradicional entre docente (que ensina) e discente (que aprende). Discursivamente, isso aponta para um deslocamento de sentidos sobre a escola, em vez de espaço estruturado pela autoridade do saber, ela se torna um espaço de improvisação coletiva frente à reforma.

Na expressão “eles não tiveram esse preparo direitinho para ministrarem as aulas”, o advérbio de negação “não” funciona como operador de negação de sentidos esperados, ou seja, indica que aquilo que deveria ter acontecido, o preparo docente, não ocorreu. Isso constrói um efeito de ruptura com sentidos de uma escola organizada e previsível. A escolha de “direitinho” é especialmente significativa, embora pareça informal, ela revela sentidos idealizados da docência, em que o preparo deve ser completo, adequado, ordenado. A ocorrência do termo “direitinho” suaviza a crítica, mas ainda assim aponta para uma falha sistêmica e constrói um efeito de sentido de improvisado, falta de orientação e fragilidade na formação para os itinerários, o que compromete a legitimidade do ensino.

A expressão “ministrarem as aulas” remete à aula como prática institucionalizada. A aula não é apenas um fato escolar, mas um espaço simbólico de produção e de circulação de saber. Contudo, nesse enunciado, os sentidos construídos sobre a aula indicam, além de um esvaziamento simbólico, isto é, a aula continua existindo formalmente, mas desprovida do vínculo necessário com o saber, a formação e a autoridade docente, um deslocamento de sentidos, de espaço de construção de conhecimento para espaço de improvisação, gerado por decisões políticas sem respaldo formativo. Assim, a aula aparece como ato forçado, administrado por sujeitos pegos de surpresa, desprovidos de condições de efetivá-la como prática pedagógica plena.

As SD examinadas no Bloco 6 revelam que o efeito de sentido sobre professor/aula, nessas discursividades, é produzido pelas marcas linguísticas discutidas anteriormente. O efeito de sentido produzido em torno da “aula” está fortemente associado à autoridade e à especialização do professor, mas aqui sob a perspectiva dos estudantes, que evidenciam a falta dessas condições.

Os enunciados mobilizam adjetivações como “capacitado”, “consolidada”, “confusos”, “perdidos” e advérbios como “realmente”, “direitinho”, que reforçam a percepção de insuficiência, improvisado e despreparo no corpo docente frente às demandas do novo ensino médio. Nesse funcionamento discursivo, “aula” aparece esvaziada de sua legitimidade quando não ministrada por quem detém a formação e a experiência adequadas, pois o valor de autoridade do professor passa a ser questionado. Assim, os sentidos sobre aula se deslocam da ideia de um espaço de ensino formalizado e estruturado para um espaço marcado pela fragilidade, pela ausência de proficiência e pela quebra da expectativa de especialização docente.

Vejamos o Bloco 7 em que os sentidos sobre aula estão em funcionamento com foco na avaliação por meio de provas e de trabalhos. Podemos ver esse funcionamento a partir das seguintes SD:

Bloco discursivo 7: “aula” como prática ligada à avaliação e pelo desempenho escolar

SD39 Eu acho que o ensino médio de antigamente, ele era *mais puxado*, assim... Porque os alunos tinham que *realmente* assistir às aulas para aprender, para poder fazer avaliações e *realmente* dar o melhor de si para passar de ano e para aprender alguma coisa. E *agora* que a gente tem essas trilhas e essas eletivas, eu vejo que a maioria dos alunos não se importam. (Lívia)

SD30 Era *mais fácil* de entender o objetivo, mas era *bem mais puxado*. A gente tinha que estudar fora da escola *mesmo*, para aprender. E quando o professor passasse uma avaliação, a gente *realmente* usava conhecimento que a gente aprendeu naquela avaliação. (João)

SD31 a gente *não sabe a proposta*, então, às vezes, não só eu, mas outros alunos, a gente acaba, como também *não vale nota*, questão de nota, só por presença, acaba a gente ficando *desanimada*, sabe? *Não tendo ânimo* para estar na sala de aula, presente ali, ouvindo *atentamente*. (Eduarda)

SD32 muitos dias da semana, a gente não vê como um benefício vir para a escola porque só tem as trilhas eletivas, né? Então, é uma matéria que *não vale nota*, que não vale falta, quer dizer, falta, vale, né? Mas *não vale nota, não vale trabalho, não vale nada* e a gente pensa, por que eu vou fazer? Se eu *não gosto*, se eu *não vou ganhar, não vou perder nada*. Então, a gente se vê *desmotivado*, assim, com o ensino atualmente. (Felipe)

SD33 a maioria dos alunos vem pela questão da nota. Isso é fato, não se pode negar. Alguns *realmente* querem aprender, estar ali por conhecimento, mas outros *realmente* têm aquela questão do aluno que *só* vem por nota, por números. Então, pelas matérias do novo ensino médio, que no caso *trilha, eletiva não vale nota*, e sim só a presença, eu acho que isso não torna *atrativo* para os alunos. (Lívia)

SD34 tem essa diferença das novas matérias, que *não vale ponto* (...) Os alunos, eles são levados *mais* pelos *pontos*, pelas *notas*. Nós somos *mais* para os *números* do que a aula. *O que vale nota, o pessoal está fazendo. A gente é mais para pontos*. (Alice)

SD35 eu acho que o meu conhecimento vai ter sido *mais valorizado* com as *provas* e com os *trabalhos*, porque eu ia ter que me esforçar *mais*. Eu ia ter que *realmente* correr atrás para aprender os conteúdos e utilizá-los. (João)

Ressaltamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35, a partir da ocorrência das adjetivações “puxado”, “fácil”, “desanimada”, “desmotivado”, “atrativo”, “valorizado” e das adverbializações, “realmente”, “mais”, “agora” “bem”, “mesmo”, “não”. Essas formas lexicais qualificam o “antigo ensino médio” de forma positiva, desqualificam o “novo ensino médio”, e mobilizam os sentidos sobre aula. Na SD 29, a partir da formulação “o ensino médio de antigamente, ele era mais puxado”, a ocorrência do advérbio de intensidade “mais” antecedido do adjetivo “puxado” formando a expressão “mais puxado” marca uma comparação de superioridade com o ensino atual e, aqui, aparece com sentido positivo, sugerindo exigência e compromisso. Se considerarmos o atravessamento histórico e ideológico nesse posicionamento, vemos que o sentido dessa expressão parece direcionar para um ensino mais sério, mais disciplinado, de qualidade.

Na formulação “porque os alunos tinham que realmente assistir às aulas para aprender, para poder fazer avaliações e realmente dar o melhor de si para passar de ano e para aprender alguma coisa”, a ocorrência do advérbio “realmente” atua como um marcador de autenticidade e certeza, conferindo verdade à experiência relatada. A aula

do “ensino médio de antigamente” aparece como espaço central de aprendizagem, com presença obrigatória, “realmente assistir às aulas”, vinculada diretamente à avaliação e à promoção. Há um efeito de verdade atribuído à aula, ou seja, quem aprende, aprende na aula, o que parece reforçar um modelo transmissivo e disciplinar de ensino. A avaliação é mencionada como uma finalidade da aula e como motivação para o engajamento dos estudantes, em outras palavras, os estudantes “tinham que realmente assistir às aulas para aprender” e para “fazer avaliações”, ou seja, a avaliação regulava a tomada de posição discente, estabelecendo um regime de esforço e de recompensa. “Dar o melhor de si” reforça uma ética do mérito e do esforço, em contraste com a percepção atual de descompromisso.

Na formulação “e agora que a gente tem essas trilhas e essas eletivas, eu vejo que a maioria dos alunos não se importam”, a ocorrência do advérbio “agora” introduz um momento de ruptura temporal, que marca a diferença entre o passado valorizado e o presente problematizado. A expressão “não se importam” indica desengajamento e perda de sentido das aulas para os estudantes atuais. Há um contraste entre o antigamente, “realmente aprendia”, e o agora, “não se importam”. O novo modelo, com trilhas e eletivas, parece romper com o modelo anterior, gerando um discurso de esvaziamento da aula, visto que os estudantes “não se importam”.

Na SD 30, a partir da formulação “Era mais fácil de entender o objetivo, mas era bem mais puxado. A gente tinha que estudar fora da escola mesmo, para aprender”, a ocorrência das adverbializações “mais”, “bem” e “mesmo” e das adjetivações “fácil” e “puxado”, são fundamentais na constituição de sentidos. A expressão “mais fácil” constrói um julgamento sobre a clareza dos objetivos no modelo de ensino antigo, contrastando com o novo modelo. A formulação “bem mais puxado” reforça o suposto grau de dificuldade e de exigência do modelo curricular anterior. O advérbio “bem” intensifica o adjetivo “puxado”, que, nesse contexto, assume um sentido positivo, algo desafiador e rigoroso. Ao mencionar “a gente tinha que estudar fora da escola mesmo, para aprender”, a ocorrência do advérbio “mesmo” atua como intensificador, enfatizando a necessidade de estudo autônomo fora do espaço escolar.

Na formulação “E quando o professor passasse uma avaliação, a gente realmente usava conhecimento que a gente aprendeu naquela avaliação”, a ocorrência do advérbio “realmente” marca ênfase e certeza, aqui, funciona como um “selo de verdade” no enunciado, validando a afirmação sobre o uso do conhecimento na avaliação. Todas essas marcas linguísticas funcionam como modalizadores, ou seja, marcas linguísticas que

posicionam o sujeito enunciador diante do que ele diz, neste caso, expressando comprometimento, esforço e clareza como valores positivos do ensino anterior. A “aula” não aparece diretamente como centro da aprendizagem, mas é relacionada à exigência de estudo fora da escola, ou seja, a aula não era suficiente por si só, exigindo complementação com esforço pessoal. Isso remete à ideia de que ensinar não é “facilitar”, mas desafiar. Há um efeito de valorização do ensino que exige, que demanda algo do estudante. A “avaliação” é apresentada como um momento legítimo de comprovação do aprendizado “a gente realmente usava conhecimento”. Ou seja, a avaliação não era apenas classificatória, mas associada à aprendizagem efetiva.

Na SD 31, a partir da formulação “a gente não sabe a proposta, então às vezes, não só eu, mas também não vale nota, questão de nota, só por presença, acaba a gente ficando desanimado, sabe?”, no trecho “não sabe a proposta”, a ocorrência do advérbio de negação “não” funciona aqui como marcador de falha de comunicação institucional sobre os itinerários. Ele sinaliza a ausência de clareza, criando um efeito de sentido de desorientação ou de exclusão do estudante em relação ao novo modelo. No trecho “como também não vale nota”, o advérbio de negação “não” novamente marca a ausência de algo esperado. A nota, nesse discurso, surge como um elemento motivador, um marcador de valor para a aula, ou seja, sua ausência desvaloriza a atividade, tornando-a “sem importância” para o estudante.

A expressão “a gente acaba ficando desanimada, sabe? Não tendo ânimo para estar na sala de aula, presente ali, ouvindo atentamente” aponta para uma afetividade negativa. O adjetivo “desanimada” e o advérbio de negação em “não tendo ânimo”, além de produzirem o sentido de esvaziamento simbólico da aula, desmotivando a participação estudantil, parecem mostrar um sujeito que não se vê no centro da ação, mas como consequência de um sistema mal planejado, uma passividade que reforça o efeito de sentido de desamparo ou de abandono pedagógico. A ocorrência do advérbio “atentamente”, na expressão “ouvindo atentamente”, aparece em tom condicional ou hipotético. Ele funciona como contraponto, isto é, o sujeito ideal, atento e engajado, está ausente nesse novo cenário.

É interessante ressaltar que a falta de clareza sobre “a proposta” e a ausência de avaliação tradicional “nota” deslegitimam a aula como espaço de saber. A nota é o que “dá sentido” à atividade escolar. Sua ausência gera desmobilização afetiva e intelectual. A avaliação aparece, aqui, como princípio organizador da atenção e do esforço. Isso revela o funcionamento do sentido sobre aula a partir da presença da nota. A SD 31 revela

como os sentidos de aula, de avaliação e de aprendizagem são atravessados por ideologias que associam clareza de objetivos e presença da nota à legitimidade do ensino. A ocorrência de advérbios de negação e de expressões que marcam falta de engajamento evidencia a forma como os estudantes experienciam o novo ensino médio: como desorganização, falta de propósito e desvalorização do saber escolar.

Na SD 32, a partir da formulação “não vale nota, não vale trabalho, não vale nada”, a ocorrência do advérbio de negação de forma reiterada, antecedida do verbo “valer”, marca a ausência de nota e de tarefa, o que configura os itinerários formativos como atividade sem função, sem retorno, sem relevância, em outras palavras, uma “não aula”. Essa formulação evidencia, discursivamente, uma ruptura entre a proposta curricular dos itinerários formativos e os sentidos estabilizados do que é “dar aula” e “aprender” na escola. Trata-se de um dizer produzido por um sujeito atravessado por uma ideologia que legitima a existência da avaliação, por meio de nota e de trabalho, como inerente ao ensino. Assim, esse enunciado expressa não apenas uma opinião, mas aponta para o deslocamento de sentidos cristalizados sobre aula trazidos pela reforma, mostrando como os sentidos sobre aula, avaliação e aprendizado estão ancorados em valores historicamente construídos, e dificilmente transformáveis apenas por mudança curricular.

Na formulação “Se eu não gosto, se eu não vou ganhar, não vou perder nada. Então, a gente se vê desmotivado, assim, com o ensino atualmente” há, mais uma vez, a repetição do advérbio de negação “não”; dessa vez, antecedido dos verbos “gostar”, “ganhar” e “perder”, respectivamente. Essa reincidência opera como marcador de distanciamento afetivo “se eu não gosto” e simbólico “se eu não vou ganhar”, “não vou perder nada”, construindo um efeito de sentido de desconexão entre o sujeito e o saber, entre o estudante e o processo de ensino e de aprendizagem o que gera a “desmotivação”. Essas formulações analisadas a partir da SD 32 evidenciam um deslocamento nos sentidos sobre aula e avaliação mobilizados pela reforma do ensino médio. A recorrência de advérbios e de adjetivos negativos constroem um discurso de desvalorização simbólica da escola e do saber, em que o itinerário formativo, por não “valer nota”, perde o valor de “aula” nas discursividades dos estudantes. A presença do estudante é motivada pela obrigatoriedade ou pela recompensa, e não por um vínculo com o saber, e as trilhas e as eletivas aparecem como matérias sem o peso das disciplinas tradicionais, ou seja, não mobiliza esforço, pois não “vale nada”. A avaliação funciona como critério de legitimação da aula, ou seja, a aula só tem sentido se for avaliada formalmente, a ausência de nota e de trabalho “desmotiva” o estudante.

Na SD 33, a partir da formulação “a maioria dos alunos vem pela questão da nota. Isso é fato, não se pode negar”, vemos a centralidade da nota para legitimar a aprendizagem, e o valor da aula está diretamente associado à avaliação com foco em número, em aprovação. Essa discursividade ganha evidência a partir de algumas marcas linguísticas com sentido de evidência, de algo inquestionável, “isso é fato” e de certeza, antecipando objeções “não se pode negar”. Há, aqui, uma tentativa de fechar o sentido. Na formulação “Alguns realmente querem aprender, estar ali por conhecimento, mas outros realmente têm aquela questão do aluno que só vem por nota, por números”, a ocorrência do advérbio “realmente”, que aparece duas vezes, reforça um efeito de ênfase e de legitimação daquilo que está sendo dito, como se o sujeito quisesse garantir a veracidade de sua percepção frente a possíveis contestações. A ocorrência dos termos “alguns” e “outros” constrói um jogo de oposição entre o estudante ideal, interessado no conhecimento, e o estudante pragmático, interessado apenas na nota.

Na formulação “Então, pelas matérias do novo ensino médio, que no caso trilha, eletiva não vale nota, e sim só a presença, eu acho que isso não torna atrativo para os alunos”, a “nota” funciona como um operador de sentido da aula, ou seja, se há nota, a atividade é legítima e vale o esforço; se não há nota (como nas trilhas e nas eletivas), o ensino perde a atratividade. Essa construção evidencia que, para muitos estudantes, a aula só funciona como aula se estiver inserida em uma lógica avaliativa. Sem nota, a presença física é esvaziada de sentido, isto é, estar na aula não significa participar, aprender ou se engajar, é o que deixa entrever a formulação “só a presença”. O advérbio “só” reduz o valor da atividade, como se ela tivesse menor peso formativo.

Essa visão é resultado de registros históricos da escola brasileira, marcada por práticas centradas em provas, em exames e em competição. A reforma do ensino médio, ao deslocar parte do currículo para experiências formativas mais abertas, como as trilhas e as eletivas, reconfigura essa tradição e, por isso, gera estranhamento. A ocorrência do adjetivo “atrativo” não é neutra, ela produz efeitos de sentido sobre o que vale a pena aprender e sobre o que é considerado aula legítima. No plano discursivo, esse “não ser atrativo” marca uma contraidentificação dos estudantes com os itinerários formativos, já que eles não mobilizam os dispositivos tradicionais de reconhecimento escolar como a nota, a prova, a média e a aprovação.

Na SD 34, a partir da formulação “os alunos, eles são levados mais pelos pontos, pelas notas. Nós somos mais para os números do que a aula. O que vale nota, o pessoal tá fazendo. A gente é mais para pontos”, a repetição de termos como “nota”, “ponto”,

“números” e a oposição entre “números” e “aula” evidencia que o valor atribuído à experiência escolar está diretamente vinculado ao que é mensurável. Formulações como “nós somos mais para os números do que a aula” e “o que vale nota, o pessoal tá fazendo” indicam que a aula perde seu valor se não for acompanhada por instrumentos de controle e de avaliação, ou seja, o aprender está subordinado ao ser avaliado, o que revela uma relação instrumental com o conhecimento. A ocorrência do advérbio “mais”, presente duas vezes, atua como um marcador comparativo de prioridade e de relevância, e carrega consigo um julgamento, a nota é mais importante do que a aula, o ponto é mais eficaz do que o conhecimento em si.

Ainda levando em consideração o enunciado “nós somos mais para os números do que a aula”, vemos em jogo um deslocamento do sentido da aula, ela deixa de ser um espaço de aprendizagem autônoma e passa a ser apenas meio para obtenção de nota. A aula, como espaço simbólico de conhecimento, perde centralidade. Essa discursividade constrói a imagem de um estudante que atua pragmaticamente, isto é, só se envolve com aquilo que gera retorno como a nota e o ponto. Esse deslocamento discursivo revela uma tensão no discurso pedagógico “antigo” frente ao “novo” modelo proposto pelos itinerários formativos. Essa discursividade revela uma resistência e uma desvalorização do novo modelo ao nomeá-lo como “matérias que não valem ponto”, colocando-o à margem da lógica tradicional da escola. Com base nessas formulações vemos uma posição-sujeito marcada por pré-construídos que circulam historicamente na escola: o da meritocracia, o da produtividade, o do rendimento escolar mensurável, que naturaliza a avaliação como único critério de legitimação do ensino e da aula.

Na SD 35, a partir do enunciado “eu acho que o meu conhecimento vai ter sido mais valorizado com as provas e com os trabalhos, porque eu ia ter que me esforçar mais”, vemos a centralidade que a avaliação, por meio de provas e de trabalhos, ganha nesse contexto. A avaliação é entendida como principal mecanismo de legitimação do conhecimento, e a ideia de esforço e de reconhecimento está diretamente atrelada a esse modelo. A construção “o meu conhecimento vai ter sido mais valorizado” aponta para a ideia de que a valorização do saber ocorre mediante critérios formais e quantitativos de avaliação. Assim, há uma vinculação entre valor, reconhecimento e esforço escolar mensurável, que constituem uma discursividade historicamente consolidada sobre o “bom ensino”. O advérbio “mais” ocorre duas vezes, na primeira ocorrência, antecedendo o adjetivo “valorizado”, projeta uma perda no presente em relação ao passado, “mais valorizado”; na segunda, reforça a intensidade do esforço esperado, “me esforçar mais”.

No enunciado “eu ia ter que realmente correr atrás para aprender os conteúdos e utilizá-los” a ocorrência do advérbio “realmente”, é reforçada a ideia de verdade, de autenticidade e de necessidade: “realmente correr atrás” mostra um discurso que valoriza o mérito, a superação e o envolvimento do estudante com o conteúdo, em contraste com a suposta passividade permitida pelo novo modelo dos itinerários. A aula, nesse contexto, é representada como um espaço em que o estudante tem de se esforçar, buscar conteúdo, preparar-se para provas e para trabalhos. A avaliação, portanto, não aparece apenas como mecanismo de controle, mas como motor do engajamento com o conhecimento. A ausência de avaliações no novo modelo é associada à desvalorização do conhecimento.

Observamos, na análise das SD do Bloco 7, que o efeito de sentido sobre aula/avaliação se constitui nessas discursividades a partir das marcas linguísticas previamente analisadas. O efeito de sentido construído em torno da “aula” se articula principalmente à avaliação e à atribuição de valor pelo rendimento do estudante. Os enunciados enfatizam que a presença e o engajamento nas aulas são mediados pelo caráter avaliativo, isto é, os estudantes participam efetivamente quando há notas, trabalhos ou avaliações que geram consequências concretas.

Advérbios como “realmente”, “só”, “mais” e adjetivos como “puxado”, “desanimada”, “desmotivado” reforçam a percepção de esforço condicionado e de motivação instrumental: a aula é significativa na medida em que permite alcançar sucesso em avaliações. Ao mesmo tempo, a ausência de valoração de certas atividades, como as trilhas e as eletivas, produz desinteresse e falta de engajamento, evidenciando que a aula, desprovida de impacto avaliativo, perde centralidade no cotidiano escolar. Assim, os sentidos sobre aula neste bloco oscilam entre o espaço de aprendizagem efetiva e o espaço de presença descompromissada, refletindo a centralidade da avaliação como mediadora da experiência escolar.

Observemos o Bloco 8 em que os sentidos sobre aula estão em funcionamento com foco na liberdade de escolha das disciplinas. Podemos ver esse funcionamento a partir das seguintes SD:

Bloco discursivo 8: “aula” como prática ligada à liberdade de escolha das disciplinas (como espaço de quebra de expectativa)

SD36 não tivemos essa liberdade, *infelizmente*, e se tivéssemos, acredito que seria *bem mais atrativo* no ensino médio. (Felipe)

SD37 *só* das eletivas. Nós tivemos escolha, né? (Túlio)

SD38 das eletivas eu gosto, porque a gente monta projetos. Mas o *resto* eu não gosto, porque é *só* assistir a aula. A questão é que eu escolhi a eletiva e que a gente monta projeto com as eletivas. (Elisa)

SD39 projeto de vida sai uns debates *bacanas*, mas acho que não chega a ser *tão interessante* para o resto da turma. As eletivas, como é da nossa escolha, pode atrair um pouco do gosto e as trilhas foi, acredito que foi a maior decepção do ensino médio. Você escolher um, você ter a opção de escolha, eles não falaram que você não teria, eles falaram que você vai ter a opção de escolha e a gente criou essa expectativa e, *de repente*, a expectativa que subiu, “tum”, desceu e teve a frustração. Foi uma propaganda *enganosa, infelizmente*. (Felipe)

SD40 então, a teoria de que você teria *mais* controle e acesso aos diferentes tipos de matéria, de você poder ter *mais* familiaridade, você escolher a matéria que você gosta *mais, é mais atrativo*. Porém, quando você vem para o novo ensino médio, você entende que só passava de uma ilusão, né? Então, no início do ano, a gente sonhou muito, a gente, de fato, achou *bastante interessante*, porém, com o passar do tempo, vieram as primeiras frustrações. Então, a gente, aos poucos, foi desanimando e perdendo cada vez mais a vontade de estudar, né? (Felipe)

SD41 Depende *muito* do aluno. Porque, no caso, se ele tiver o direito da escolha dele, aí sim, ia ser *muito bom* para ele e tal, ele ia gostar *bastante*. Mas, igual agora, a gente não teve a escolha de, vamos seguir essas matérias, não. *Já* foi decidido. (Carlos)

Acentuamos os sentidos que o tema aula adquire nas SD 36, 37, 38, 39, 40 e 41, a partir da ocorrência das adjetivações “atrativo”, “resto”, “bacanas”, “interessante”, “enganosa”, “bom” e das adverbializações, “infelizmente”, “bem”, “mais”, “só”, “tão”, “de repente”, “bastante”, “muito”, “já”. Essas formas lexicais caracterizam a liberdade de escolha prevista no “novo ensino médio” como uma inverdade, uma “propaganda enganosa” e mobilizam os sentidos sobre aula. Na SD 36, a partir da formulação “não tivemos essa liberdade, infelizmente, e se tivéssemos, acredito que seria bem mais atrativo no ensino médio”, a ocorrência do advérbio “infelizmente” produz um efeito de sentido de quebra de expectativa, sinalizando que havia uma esperança quanto à liberdade prometida pela proposta da reforma, mas que não aconteceu. Na expressão “bem mais atrativo”, a ocorrência do adjetivo “atrativo” qualifica o ensino médio desejado, aquele hipotético, em que o estudante teria tido liberdade de escolha, o que revela que o atrativo está condicionado ao cenário, à escolha, não ao conteúdo em si. Os advérbios que antecedem esse adjetivo “bem mais” enfatizam a diferença entre a realidade vivida e a expectativa frustrada, reforçando o efeito de distância entre o discurso oficial reformista e o discurso do estudante.

Embora o tema “aula” não apareça aqui de forma direta, há efeitos de sentido sobre a experiência escolar. A aula que se deseja é aquela em que o estudante participa

das decisões sobre o que aprender. A aula real é silenciada, mas pressuposta como não atrativa, passiva, imposta, ou seja, uma consequência da ausência de escolha. Ao dizer “se tivéssemos, seria bem mais atrativo”, há um deslocamento do foco da responsabilidade da motivação escolar, isto é, não é o estudante que está desinteressado, mas o modelo que não o envolve como sujeito do processo. Esse deslocamento revela a existência de um “dito” institucional (a promessa da liberdade de escolha) e um “não-dito” real (a ausência dela). É nesse mo(vi)mento entre o que se diz e o que se vive que o discurso do estudante se contraidentifica com o discurso oficial reformista.

Na SD 37, a partir da enunciação “Só das eletivas. Nós tivemos escolha, né?”, a ocorrência do advérbio “só”, logo no início, restringe e limita a liberdade de escolha apenas ao componente curricular Eletivas, excluindo os demais componentes como Trilhas e Projeto de Vida. Se pararmos para um mo(vi)mento parafrástico teremos a seguinte formulação: “só das eletivas (tivemos escolha)” ou ainda, “apenas nas eletivas tivemos liberdade de escolha, nos outros componentes, não”. Desse modo, o “só” modifica o sentido da oração, atuando diretamente sobre a expressão “das eletivas”, e tem importante papel semântico e discursivo, porque indica uma frustração frente à expectativa de escolha mais ampla que, como deixa entrever o enunciado, não se concretizou, ou seja, o que se esperava como uma escolha ampla é reduzido a um espaço muito limitado, as eletivas.

O “né?”, no final da expressão, tem função polissêmica, ao mesmo tempo em que busca confirmação do interlocutor, também pode sinalizar incerteza ou ironia, mostrando que o sujeito não está completamente convencido da validade dessa escolha. Aqui, a aula é significada não como lugar de construção ativa do saber, mas como espaço de imposição curricular, onde o estudante é um sujeito passivo do processo educativo e, as Eletivas, talvez sejam o único lugar onde o discurso da autonomia se concretiza, mas isso é pouco frente à promessa do discurso oficial de um novo modelo de ensino que propaga a ideia do protagonismo juvenil a partir da autonomia e da liberdade de escolha.

Esse enunciado (des)encontra com o discurso oficial reformista que propaga a ideia de protagonismo juvenil por meio da liberdade de escolha dos itinerários formativos. Nesse gesto de interpretação, parece haver uma crítica à forma como a escola ou o sistema educacional gerencia as possibilidades de escolha, isto é, o sujeito percebe que há um discurso de liberdade, mas, na prática, essa liberdade é parcial e restrita. Esse enunciado desestabiliza o discurso reformista já estabilizado que se baseia na liberdade de escolha como promessa central. Ao restringir essa liberdade às eletivas, evidencia-se a existência

de uma disparidade entre o discurso oficial e a realidade experienciada no colégio, o que marca a contraidentificação do estudante com o discurso oficial reformista.

Na SD 38, a partir do enunciado “das eletivas eu gosto, porque a gente monta projetos. Mas o resto eu não gosto, porque é só assistir a aula”, a ocorrência do advérbio “só”, à semelhança da SD 37, carrega um sentido de restrição e de minimização, atribuindo à aula um valor reduzido, passivo e não participativo. O componente curricular Eletiva, carrega aqui um valor positivo atribuído ao que foi escolhido pela estudante, associado à ideia de protagonismo e de participação, já os outros componentes não têm o mesmo valor ou atratividade, é o que podemos notar a partir da ocorrência do adjetivo “resto”, aquilo que sobra, que não foi escolhido. Ao enunciar “a gente monta projetos” a estudante assume uma posição-sujeito de protagonista, criador, envolvido, ou seja, um sujeito planejado pela política reformista, que “sabe fazer”. Já ao afirmar “é só assistir a aula”, ela se desloca para uma posição-sujeito passiva, marcada por passividade e desengajamento.

A aula aqui, produz dois efeitos de sentidos: aula participativa e construtiva, a partir da Eletiva, a qual a estudante teve a liberdade de escolher; e a aula desinteressante e desengajada dos outros componentes curriculares em que a estudante não teve a opção de escolha. A oposição entre “monta projeto” e “assistir a aula” evidencia esses dois sentidos sobre aula, ou seja, aula como espaço de criação e aula como espaço de recepção. A expressão “assistir a aula” traz um efeito de sentido de espectador, e não de protagonista, o que mostra o descompasso entre o discurso oficial reformista de uma proposta pedagógica ativa e a estrutura da maioria das aulas, que permanecem transmissivas.

A formulação “a questão é que eu escolhi a eletiva”, enfatiza que a estudante gosta da eletiva porque foi ele quem escolheu. Essa escolha confere valorização positiva à disciplina, mas também denuncia que o restante do currículo não foi escolhido e, portanto, não mobiliza o mesmo engajamento. Essa diferenciação reforça um efeito ideológico de que a liberdade de escolha produz sentido de pertencimento e de interesse, enquanto a ausência de escolha reforça o distanciamento e a apatia. A liberdade de escolha aparece como critério estruturante para o interesse pela aula, ou seja, o que é escolhido gera engajamento, o que é imposto, não. Esse discurso, portanto, não apenas relata uma experiência, mas também, produz sentidos que tensionam o discurso da política educacional atual, desencadeando uma posição-sujeito de contraidentificação com o discurso oficial reformista.

Na SD 39, a partir do enunciado “projeto de vida sai uns debates bacanas, mas acho que não chega a ser tão interessante para o resto da turma”, notabilizamos a ocorrência dos adjetivos “bacanas” e “interessante” com sentidos positivo e negativo, respectivamente. Na primeira ocorrência, há uma valoração positiva, em tom informal, sobre a experiência com o Projeto de Vida, produzindo um efeito de proximidade com o interlocutor. Na segunda, a valoração é relativizada, provocando um distanciamento e sugerindo que o valor não é compartilhado por todos. A ocorrência do advérbio “tão” marca modulação de intensidade, não nega totalmente, mas reduz o valor, “não chega a ser tão interessante”. Essas marcas linguísticas conferem subjetividade e intensidade ao discurso, bem como mostram como o enunciado produz valor, positivo ou negativo, às experiências escolares, construindo uma narrativa de frustração com base na promessa não cumprida, como veremos mais detalhadamente adiante.

O enunciado “as eletivas, como é da nossa escolha, pode atrair um pouco do gosto e as trilhas foi, acredito que foi a maior decepção do ensino médio. Você escolher um, você ter a opção de escolha, eles não falaram que você não teria, eles falaram que você vai ter a opção de escolha e a gente criou essa expectativa e, de repente, a expectativa que subiu, “tum”, desceu e teve a frustração” remete a um pré-construído institucional, uma promessa anterior, internalizada e agora desmentida. A ocorrência do advérbio “de repente” e da onomatopeia “tum” marca o inesperado, o impacto emocional da quebra de expectativa. A aula, nesse discurso, é lugar de expectativa frustrada, ou seja, não é espaço de construção autêntica de conhecimento, mas de gestão de promessas não cumpridas. No caso das trilhas, aparece como um espaço de imposição disfarçada de liberdade, o que desmonta o discurso em circulação nos documentos oficiais de “protagonismo” e marca a dissonância entre o discurso institucional e a prática escolar. Esse discurso desconstrói a ideia de que o novo ensino médio é centrado no estudante, revelando a incongruência entre a política e a sua materialização na escola.

Na AD francesa, a aula não é apenas um espaço físico ou pedagógico, mas um espaço de produção de sentidos, atravessado por discursos ideológicos. Neste caso, o discurso da reforma tenta reconfigurar a aula como um espaço de liberdade, de escolha, de construção do projeto de vida do estudante, especialmente por meio dos itinerários formativos, porém, o estudante, ao narrar sua experiência, rompe com esse imaginário e desloca o sentido de aula de um lugar de liberdade para um lugar de imposição disfarçada de autonomia, o que denuncia a falta de concretude da promessa de escolha. Se considerarmos, com base na AD, a noção de que o sujeito é sempre dividido e atravessado

por formações discursivas diversas, notabilizamos que o estudante, nesse trecho, ocupa diferentes posições-sujeito, como, por exemplo, a de um estudante esperançoso com a promessa de escolha, interpelado pela ideologia reformista; a de um sujeito frustrado, que nomeia o processo como falacioso “maior decepção”, “propaganda enganosa”. Essa oscilação entre posições evidencia o funcionamento ideológico dos discursos escolares e a sua contradição interna, especialmente quando a promessa de escolha não se realiza na prática pedagógica concreta das aulas.

A expressão “foi uma propaganda enganosa, infelizmente” mobiliza o interdiscurso publicitário, descola a escola de um espaço educativo para um espaço de consumo e de expectativa frustrada e sinaliza que a educação tem sido tratada como um produto. Essa formulação é um gesto de ruptura em que a voz do estudante desestabiliza os sentidos estabilizados do discurso oficial, ao nomear a promessa de escolha como “propaganda enganosa”, expressão que carrega forte valor ideológico e midiático. O estudante ocupa a posição-sujeito do “aluno protagonista”, prometida pelo discurso da reforma com base na escolha, mas produz um gesto de interpretação que rompe com essa formação ideológica. Ele se posiciona como sujeito crítico, que, não apenas vivencia, mas questiona os efeitos de verdade da política educacional. A ocorrência do advérbio “infelizmente”, assim como a do “tão” e do “de repente”, analisados anteriormente, produzem efeitos de sentido ligados à quebra de expectativa, à desilusão com a escola e à vivência de um discurso não cumprido. Em síntese, essa expressão desloca os sentidos da aula de prática pedagógica libertadora para ato de consumo frustrado, onde o estudante é enganado como consumidor de um projeto educacional.

Na SD 40, a partir do enunciado “então, a teoria de que você teria mais controle e acesso aos diferentes tipos de matéria, de você poder ter mais familiaridade, você escolher a matéria que você gosta mais, é mais atrativo”, evidenciamos a ocorrência do advérbio “mais”, repetida quatro vezes, de forma a intensificar a expectativa positiva inicial de uma aula “mais atrativa”. Esse enunciado remete a um discurso oficial reformista que veicula a ideia de que a reforma proporciona liberdade de escolha, autonomia e protagonismo juvenil, o que configura como um pré-construído, pois já circula socialmente como uma verdade cristalizada nos discursos políticos e institucionais da reforma. O enunciado seguinte, “Porém, quando você vem para o novo ensino médio, você entende que só passava de uma ilusão, né?”, desconstrói a expectativa inicial e desloca o que, na teoria, era apresentado como liberdade de escolha para o que, na prática, aparece como fantasia, engano e decepção.

No enunciado “Então, no início do ano, a gente sonhou muito, a gente, de fato, achou bastante interessante, porém, com o passar do tempo, vieram as primeiras frustrações. Então, a gente, aos poucos, foi desanimando e perdendo cada vez mais a vontade de estudar, né?” Expressões como “no início do ano, a gente sonhou muito”, “achou bastante interessante” e “vieram as primeiras frustrações” evidenciam um mo(vi)mento de ruptura, que se intensifica com o uso de marcadores temporais e emocionais “aos poucos, foi desanimando e perdendo cada vez mais a vontade de estudar”. A recorrência do pronome “a gente” também é significativa, pois ele marca a constituição de um sujeito coletivo, reforçando que essa não é uma vivência individual, mas compartilhada, produzindo um discurso que desestabiliza os sentidos já estabilizados da política educacional. Essas marcas linguísticas produzem efeitos de sentido que deslegitimam o discurso oficial e reconfiguram a experiência escolar como espaço de promessa não cumprida, de uma “propaganda enganosa”, como dito anteriormente.

A aula, nesse contexto, aparece como espaço esvaziado de sentido, em que a liberdade prometida não se realiza. A escola, distante de promover escolhas reais, é descrita como ambiente de frustração e de desilusão. A expressão “perdendo cada vez mais a vontade de estudar” mostra que o espaço escolar, em vez de gerar envolvimento e evitar a evasão escolar, conforme discursivizado nos documentos oficiais, gera retração, afastamento e desmotivação, efeitos que contrastam com o discurso meritocrático e neoliberal da reforma, que associa autonomia à motivação e mostra que a “liberdade” foi, na prática, controlada, limitada ou inexistente. Ou seja, essa expressão, assim como as outras analisadas, marcam a contraidentificação do sujeito com o discurso reformista, na prática.

Na SD 41, a partir da formulação “Depende muito do aluno. Porque, no caso, se ele tiver o direito da escolha dele, aí sim, ia ser muito bom para ele e tal, ele ia gostar bastante”, a primeira ocorrência do advérbio “muito” intensifica a relatividade, reforçando que a realidade da escolha não é unânime. Na segunda ocorrência, o advérbio “muito” antecedido do adjetivo “bom”, assim como o advérbio “bastante”, trazem a ideia de valoração positiva à possibilidade da escolha, mas, em contrapartida, as projeções condicionais “ia ser” e “ia gostar” evidenciam que esse cenário não se concretizaria. O verbo “depende” marca a ausência de estabilidade, sugerindo que a liberdade de escolha não é garantida, mas contingente. Essas marcas linguísticas não apenas qualificam e intensificam uma situação, como também marcam um distanciamento entre o prometido e o vivido.

Na sentença “Mas, igual agora, a gente não teve a escolha de, vamos seguir essas matérias, não. Já foi decidido”, a ocorrência do advérbio “já” marca anterioridade e exclusão da vontade discente, sinalizando que a escolha foi feita fora do tempo e do espaço de participação dos estudantes. Essa sentença remete a um pré-construído institucional, ou seja, a uma decisão anterior e externa, que apaga o agente da ação e reforça a sensação de que o estudante não faz parte do processo de decisão, mesmo quando o discurso oficial reformista diz o contrário. Aqui, a aula aparece indiretamente, representada pelas “matérias” e deixa de ser lugar de interesse e construção subjetiva e passa a ser um espaço de imposição. O descompasso entre a expectativa de autonomia e protagonismo em circulação no discurso oficial reformista e a experiência de ausência de liberdade de escolha no discurso do estudante, marcam uma relação de contraidentificação do estudante com a FD reformista.

No Bloco 8, as SD analisadas mostram que o efeito de sentido sobre liberdade de escolha se realiza pelas marcas linguísticas já destacadas. O efeito de sentido sobre “aula” se constrói a partir da relação entre a liberdade de escolha das disciplinas e as expectativas dos estudantes. As SD evidenciam que, quando há possibilidade de selecionar eletivas ou desenvolver projetos de acordo com interesses pessoais, a aula se torna um espaço de autonomia e de engajamento, percebido como atrativo e motivador.

No entanto, a frustração surge quando essa liberdade prometida não se concretiza ou é limitada, como no caso das trilhas, que não atenderam às expectativas iniciais dos estudantes. Assim, a aula deixa de ser apenas um espaço formal de transmissão de conteúdo e passa a ser interpretada pelos estudantes em termos de experiência pessoal, valorização de escolhas e de satisfação frente às possibilidades de ação, evidenciando que a dimensão afetiva e subjetiva da aprendizagem está diretamente vinculada à percepção de autonomia curricular.

A análise discursiva das entrevistas com os estudantes do Colégio Estadual Guilherme Dourado, nos Blocos 5, 6, 7 e 8, aponta diferentes efeitos de sentido sobre “aula” a partir das posições-sujeito assumidas pelos estudantes diante da reforma do ensino médio e de suas práticas escolares cotidianas. No Bloco 5, a aula é significada como prática vinculada a um currículo fixo, estável e obrigatório, associado à ideia de disciplina essencial e de carga horária definida. Aqui, há uma memória discursiva que retoma o modelo do antigo ensino médio como mais “rigoroso” e mais “sério”, em contraste com a flexibilidade das trilhas e das eletivas, avaliadas negativamente pelos

estudantes. A aula ganha, assim, o efeito de sentido de “garantia” de aprendizado e de organização curricular.

No Bloco 6, o sentido de aula se desloca para a relação com a autoridade e a especialização do professor. Os estudantes ressaltam a falta de preparo e de formação adequada dos docentes para lidar com os novos componentes do currículo, o que fragiliza a legitimidade da aula. Nesse bloco, a aula é vista como espaço que deveria ser sustentado pela expertise do professor, mas que aparece esvaziado diante da improvisação e da falta de formação específica.

No Bloco 7, a aula é construída discursivamente em articulação com a avaliação. O valor da aula é medido pelo vínculo que estabelece com provas, notas e aprovação escolar. Quando não há nota associada, como no caso das trilhas e das eletivas, os estudantes relatam desmotivação e ausência de engajamento. A aula, portanto, ganha sentido de prática instrumental, regulada pela lógica da avaliação quantitativa e do rendimento escolar.

No Bloco 8, a aula é relacionada à liberdade de escolha das disciplinas, mas atravessada pela frustração. Ainda que a possibilidade de escolher eletivas seja vista como positiva e motivadora, a expectativa criada em torno das trilhas não se concretiza, gerando desânimo e sentimento de “propaganda enganosa”. Assim, a aula aparece como prática que poderia ser espaço de autonomia e de engajamento, mas que se frustra quando a promessa de liberdade não se realiza plenamente.

Em síntese, os quatro blocos do discurso dos estudantes revelam sentidos sobre a aula marcados por tensão: entre tradição e mudança, entre autoridade docente e improvisação, entre avaliação como motor do engajamento e desmotivação pela ausência de nota, entre liberdade prometida e frustração diante da realidade. Esses sentidos mostram que, para os estudantes, a aula não é apenas uma prática pedagógica, mas um espaço de disputa simbólica sobre currículo, autoridade e desejo.

4.4 O discurso oficial reformista e o discurso dos estudantes: o funcionamento das relações de (contra)identificação ao NEM

Nesta seção da tese, iremos abordar os sentidos em disputa a partir das posições-sujeito de (contra)identificação no que se refere aos itinerários formativos, referidos no Novo Ensino Médio, considerando a aula na constituição do trajeto de filiação discursiva. Essas relações evidenciam que as palavras mudam de sentido ao se deslocarem de uma FD para outra, e a posição que o sujeito assume está diretamente ligada com a FD em que

ele está inscrito. É pela (contra)identificação do sujeito com certos enunciados que ele é inscrito em certa FD. Quando atravessados pelos sentidos que circulam socialmente sobre aula, os estudantes se (contra)identificam com determinados sentidos, delimitando, assim, suas posições. Em outras palavras, alinham-se a sentidos os quais orientam suas tomadas de posições. Essas variações e tensões nos sentidos tornam-se possíveis pela pluralidade de FD existentes.

Com base nas SD extraídas do PPP do colégio e das SD recortadas das transcrições feitas das entrevistas com os estudantes, constantes do Bloco 1 e do Bloco 5, definimos os pré-construídos em funcionamento nessas SD e, ancorados nos pré-construídos, destacamos as posições-sujeitos inscritas no pré-construído a ponto de mostramos depois as FD a que os sujeitos se mostram filiados. Vejamos, a seguir, o Quadro 5:

Quadro 5 – Bloco discursivo 1 e bloco discursivo 5

CORPORA	BLOCO DISCURSIVO	PRÉ-CONSTRUÍDO	FORMAÇÃO DISCURSIVA	POSIÇÃO-SUJEITO
PPP	Bloco 1: “aula” como prática ligada à flexibilização do currículo e à autonomia do estudante.	O currículo do NEM reduziu a carga horária das disciplinas essenciais, e isso deve acontecer.	A aula como espaço inovador, mediado por trilhas e eletivas, alinhada à BNCC e ao projeto de vida do estudante.	O estudante é protagonista; o professor é mediador de metodologias diferenciadas.
Transcrições das entrevistas	Bloco 5: “aula” como prática ligada ao currículo com carga horária fixa e disciplinas estabilizadas obrigatórias.	O currículo do NEM reduziu a carga horária das disciplinas essenciais, e isso não deve acontecer.	A aula tradicional é central; trilhas e eletivas são insuficientes para substituir aulas essenciais.	Essa posição opera a partir de uma formação discursiva tradicionalista, que associa a qualidade e o sucesso escolar à rigidez, ao esforço individual, ao desempenho e à centralidade das disciplinas clássicas. O estudante

				como sujeito afetado pela redução de conteúdo e que vê a inovação como inferior.

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

A partir desse levantamento, feito por meio de alguns pré-construídos, parece se revelar a tomada de posição do colégio e dos estudantes no que é considerado necessário e importante nas aulas. Observamos que, enquanto o PPP mobiliza o pré-construído da flexibilização curricular, atribuindo ao estudante uma posição-sujeito de protagonista de seu percurso, os estudantes contraidentificam-se com tal discurso, reafirmando o valor de disciplinas essenciais e da carga horária fixa como garantia de aprendizagem legítima. Ou seja, um ensino rígido “mais puxado” e com uma estrutura curricular fixa e obrigatória é a causa para que haja aprendizado. Assim, as mudanças trazidas pela reforma, como a implementação das trilhas e das eletivas, são vistas como desnecessárias. Há, aqui, uma posição-sujeito de contraidentificação à reforma do ensino médio e vinculada a uma formação discursiva tradicionalista sobre educação, na qual a qualidade do ensino e o sucesso escolar estão associados à rigidez e ao esforço individual.

Utilizando as SD obtidas tanto do PPP do colégio quanto das transcrições das entrevistas com os estudantes, descritas no Bloco 2 e no Bloco 6, procedemos à definição dos pré-construídos em circulação nessas SD. A partir dessa definição, foi possível destacar as posições-sujeito nelas inscritas e, em seguida, relacionar essas posições às formações discursivas às quais os sujeitos se filiam. Eis, na sequência, o Quadro 6:

Quadro 6 – Bloco discursivo 2 e bloco discursivo 6

CORPORA	BLOCO DISCURSIVO	PRÉ-CONSTRUÍDO	FORMAÇÃO DISCURSIVA	POSIÇÃO-SUJEITO
PPP	Bloco 2: “aula” como prática ligada à autoridade e à especialização do professor.	O professor é autoridade e especialista no ensino, devendo orientar e inspirar os estudantes.	O professor é reposicionado como articulador, acolhedor, inspirador, responsável por estimular competências socioemocionais	O professor é autoridade legítima não apenas pelo domínio do conteúdo, mas por seu perfil articulador, mediador e capaz de

			e conduzir práticas pedagógicas inovadoras.	mobilizar aprendizagens significativas.
Transcrições das entrevistas	Bloco 6: “aula” como prática ligada à autoridade e à especialização do professor.	O professor não foi devidamente preparado para o NEM, e por isso não exerce sua função de forma adequada.	A falta de preparo, de especialização e de autoridade para o NEM fragiliza o professor e compromete a qualidade da aula.	Os estudantes se colocam como sujeitos críticos, que denunciam a precarização docente, a improvisação e a ausência de especialistas. A autoridade do professor é reconhecida apenas quando fundada na formação específica e no domínio da disciplina.

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

A partir desse levantamento, feito por meio de alguns pré-construídos, parece se revelar a tomada de posição do colégio e dos estudantes no que é considerado necessário e importante nas aulas. Nos blocos 2 e 6, a disputa se desloca para a figura docente: o PPP sustenta a formação discursiva do professor como sujeito qualificado e legitimado, capaz de articular competências e aprendizagens, mas os estudantes se contrapõem a essa imagem idealizada, apontando improvisos, falta de preparo e deslocamentos de área que fragilizam o sentido de “aula” no que se refere à realidade do NEM. Ou seja, para os estudantes, um professor “capacitado” e “preparado com uma especialização na área de formação é a causa para que haja aprendizado.

Enquanto o PPP projeta uma figura idealizada de professor inovador e polivalente, os estudantes evidenciam as lacunas práticas dessa idealização, inscrevendo-se em uma FD que exige a autoridade tradicional do professor especialista. Assim, as mudanças trazidas pela reforma, como a implementação das trilhas e das eletivas, sem uma

preparação dos professores é vista como uma perda. Há, aqui, uma posição-sujeito de contaidentificação à reforma do ensino médio.

Tomando como base as SD extraídas do PPP do colégio e as recortadas das transcrições das entrevistas com os estudantes, registradas no Bloco 3 e no Bloco 7, estabelecemos os pré-construídos nelas operantes. Ancorados nesses pré-construídos, ressaltamos as posições-sujeito que se configuram e, posteriormente, demonstramos as formações discursivas às quais tais sujeitos se encontram afiliados. Tomemos, a seguir, o Quadro 7:

Quadro 7 – Bloco discursivo 3 e bloco discursivo 7

CORPORA	BLOCO DISCURSIVO	PRÉ-CONSTRUÍDO	FORMAÇÃO DISCURSIVA	POSIÇÃO-SUJEITO
PPP	Bloco 3: “aula” como prática ligada à avaliação	A avaliação é prática processual, diagnóstica e dialógica, necessária para acompanhar e qualificar a aprendizagem.	A avaliação deve ser processual, formativa, dialógica, um instrumento de melhoria contínua e de protagonismo do estudante.	O estudante é visto como sujeito autônomo, capaz de refletir sobre sua aprendizagem; a avaliação é um recurso pedagógico, não apenas de controle.
Transcrições das entrevistas	Bloco 7: “aula” como prática ligada à avaliação e pelo desempenho escolar.	A avaliação só tem valor quando envolve nota e classificação, sendo motivadora do esforço e do aprendizado.	A avaliação só mobiliza quando está atrelada à nota, ao esforço e à disciplina. A ausência de nota gera desmotivação e perda de sentido para a aula.	Os estudantes se veem como sujeitos cuja participação e esforço dependem do valor classificatório da avaliação; o aprendizado legítimo ocorre quando há cobrança formal e resultados mensuráveis.

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

A partir desse levantamento, feito por meio de alguns pré-construídos, parece se revelar a tomada de posição do colégio e dos estudantes no que é considerado necessário e importante nas aulas. Nos blocos 3 e 7, o foco recai sobre a avaliação: no PPP, a avaliação aparece como formativa e diagnóstica, inseparável do processo pedagógico, enquanto para os estudantes o pré-construído que prevalece é o da nota como motor da aprendizagem, de modo que atividades que não atribuem pontuação são vistas como desmotivadoras e pouco legítimas, produzindo uma contraidentificação com a concepção formativa institucional. O PPP defende a avaliação formativa e qualitativa, enquanto os estudantes reafirmam a centralidade da nota como regulador da aprendizagem. A disputa de sentidos coloca em choque a visão humanizada e a visão meritocrática da avaliação.

A partir das SD retiradas do PPP do colégio e das transcrições das entrevistas com os estudantes, elencadas no Bloco 4 e no Bloco 8, identificamos os pré-construídos em funcionamento. Com base neles, apontamos as posições-sujeito nelas inscritas e, posteriormente, evidenciamos as formações discursivas às quais os sujeitos se vinculam. Vejamos, na sequência, o Quadro 8:

Quadro 8 – Bloco discursivo 4 e bloco discursivo 8

<i>CORPORA</i>	BLOCO DISCURSIVO	PRÉ-CONSTRUÍDO	FORMAÇÃO DISCURSIVA	POSIÇÃO-SUJEITO
PPP	Bloco 4: “aula” como prática ligada à liberdade de escolha das disciplinas.	A liberdade de escolha dos itinerários formativos, no âmbito do NEM, amplia a autonomia do estudante e torna o currículo mais atrativo.	As trilhas e as eletivas são espaços inovadores de personalização do currículo, capazes de engajar os alunos e alinhar escola e interesses individuais.	O estudante é protagonista de seu percurso formativo, podendo escolher de acordo com seus interesses e projetos de vida.
Transcrições das entrevistas	Bloco 8: “aula” como espaço de quebra de expectativa.	A promessa de liberdade de escolha, no âmbito do NEM, foi frustrada, gerando desmotivação e descrédito.	A escolha foi limitada, parcial ou inexistente, em vez de liberdade, houve frustração e desânimo.	Os estudantes se colocam como sujeitos enganados pelo discurso oficial, marcando uma posição de descrédito frente à

				promessa de escolha. A aula é vista como espaço de expectativa não cumprida.
--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

Por fim, no par formado pelos Blocos 4 e 8, enquanto o PPP enfatiza a autonomia do estudante e a liberdade de escolha como elementos estruturantes da aula, os estudantes reconfiguram esse discurso a partir de suas experiências concretas, denunciando a liberdade ilusória e vivenciando frustração diante das promessas não cumpridas, o que os coloca em posição de sujeitos desiludidos. O discurso reformista promete autonomia, mas, ao não se materializar, produz sentidos de engano e de desconfiança. O estudante não se reconhece como protagonista, mas como sujeito privado da liberdade anunciada. Assim, de forma recorrente nos pares analisados, o que se evidencia é o choque entre um discurso institucional que idealiza a aula como espaço de inovação, autonomia e integração, e um discurso estudantil que, a partir da prática cotidiana, ressignifica a aula em termos de falta, de perda, de frustração ou de desestabilização, marcando de forma recorrente relações de contraidentificação com a reforma do Novo Ensino Médio.

De modo geral, a comparação entre os Blocos discursivos do PPP e das entrevistas com os estudantes evidencia que a noção de “aula” é atravessada por sentidos em disputa que refletem tensões mais amplas entre as discursividades das políticas educacionais e a experiência concreta de quem vive o cotidiano escolar. Enquanto o PPP projeta um discurso marcado pela inovação, pela flexibilização curricular, pela autonomia discente, pela centralidade da avaliação formativa e pela autoridade docente, os estudantes deslocam e reconfiguram esses sentidos a partir de sua vivência, mobilizando pré-construídos ligados à estabilidade do currículo tradicional, ao valor da nota como critério de legitimidade, à importância da especialização do professor e à expectativa frustrada da liberdade de escolha.

Nesse confronto, desenham-se posições-sujeito divergentes: de um lado, o sujeito idealizado do PPP, autônomo, motivado e beneficiado pelas mudanças; de outro, o sujeito estudante, que se contraidentifica com essa imagem, assumindo uma posição crítica, desmotivada ou mesmo desiludida diante da distância entre o discurso institucional e a prática real. As relações de contraidentificação são recorrentes, ou seja, os estudantes se distanciam das posições-sujeitos idealizadas no PPP, ressignificando a aula conforme sua

experiência vivida, revelando discrepâncias entre política educacional e prática escolar. Assim, as disputas em torno do sentido de “aula” funcionam como um espaço privilegiado para observar os efeitos da implementação do Novo Ensino Médio, revelando tanto os efeitos de sentidos regulatórios das políticas quanto as resistências e as ressignificações dos sujeitos que as experienciam.

Sendo assim, ao final deste capítulo, podemos avançar para a formulação de algumas considerações sobre as principais reflexões aqui discutidas. Para tanto, na etapa seguinte, dedicamo-nos à elaboração do efeito de conclusão, na qual sintetizamos os efeitos de sentido produzidos ao longo do percurso analítico, contemplando desde a fundamentação teórica até os resultados das análises realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos observar ao longo deste trabalho, as reformas educacionais que ocorreram ao longo do processo da educação no Brasil não foram construídas a partir de um processo coletivo, democrático e participativo. Essa ausência da opinião pública nas decisões importantes, no país, gerou uma cultura que deixa a cargo dos grupos elitistas decidirem sobre as propostas de educação.

O Novo Ensino Médio brasileiro, materializado na Lei nº 13.415/2017, trouxe um conjunto significativo de mudanças na estrutura dessa última etapa da Educação Básica. Tais mudanças têm sido objeto de debates, de críticas e de problematizações de variadas associações científicas, sindicatos, sistemas de ensino, instituições escolares e coletivos de estudantes e de professores. Dentre as inúmeras possibilidades de reflexão crítica sobre essa política curricular, para essa ocasião, procuramos levantar algumas indagações acerca da noção de itinerários formativos, um de seus princípios basilares.

Salientamos que há um número expressivo de pesquisas e de publicações que focalizam o trabalho de ensino e de aprendizagem do estudante. Contudo, se, de um lado, tem se falado e escrito bastante sobre esse assunto, também é notório que, em contrapartida, há muito a ser feito, com o propósito de que as pesquisas realizadas contribuam para o ensino desenvolvido com esses estudantes. Nesse sentido, o nosso objetivo, com esta pesquisa, é o de contribuir no processo de ensino e de aprendizagem do estudante, de modo que este ensino possibilite ao estudante a exposição de ideias, e a defesa de seu ponto de vista. É necessário, também, além de estimular a exposição de ideias e a escuta atenta, possibilitar o posicionamento crítico e reflexivo em uma atividade que permita passar do nível de ouvinte a um nível de atuante.

Ao longo desta tese, buscamos analisar como os estudantes de uma escola estadual do Tocantins discursivizam sobre os itinerários formativos previstos no Novo Ensino Médio, em confronto com o discurso oficial reformista materializado no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Ancorados na Análise de Discurso de base pecheuxtiana, problematizamos os sentidos em disputa que atravessam as posições-sujeito e que revelam as contradições entre o que é discursivizado pelas políticas educacionais e o que é vivido no cotidiano escolar.

A análise do discurso oficial reformista evidenciou o funcionamento de um projeto que, ao sustentar noções como autonomia, protagonismo juvenil e liberdade de escolha, busca interpelar os estudantes como sujeitos responsáveis pela própria trajetória, apagando, entretanto, as condições históricas e materiais que limitam suas possibilidades reais de escolha. Já o discurso dos estudantes mostrou-se atravessado por mo(vi)mentos de (contra)identificação com o discurso institucional. De um lado, observamos a reinscrição de sentidos que legitimam a reforma; de outro, emergem críticas, resistências e deslocamentos que questionam a efetividade dos itinerários formativos, a precariedade das condições escolares e a distância entre promessa e prática.

Nesse processo, observamos tanto mo(vi)mentos de identificação quanto de contraidentificação com o discurso institucional. A identificação ocorre quando o sujeito se reconhece na posição que lhe é oferecida pelo discurso oficial, reinscrevendo em seu dizer sentidos que reiteram a legitimidade da política educacional vigente. Nesses casos, os estudantes mobilizam enunciados que se alinham às promessas de autonomia e de protagonismo difundidas pelo PPP, ainda que esses sentidos se apresentem como evidências naturais, decorrentes de pré-construídos socialmente compartilhados sobre escola e sobre futuro.

Por outro lado, a contraidentificação se manifesta quando os estudantes resistem a ocupar o lugar discursivo que lhes é atribuído pela política educacional, questionando os sentidos cristalizados no discurso reformista. Nessas enunciações, emergem críticas à efetividade dos itinerários formativos, à ausência de condições materiais ou à inadequação das escolhas oferecidas, evidenciando um distanciamento em relação às expectativas oficiais. Esse mo(vi)mento de contraidentificação não implica uma posição exterior ao discurso institucional, mas a reinscrição de sentidos outros, que tensionam a supremacia discursiva da reforma.

A coexistência desses mo(vi)mentos de (contra)identificação configura um espaço de disputa de sentidos. De um lado, o discurso oficial reformista procura estabilizar sentidos em torno de noções como escolha, autonomia e inovação pedagógica. De outro, os estudantes, a partir de suas experiências concretas, produzem deslocamentos que desestabilizam tais evidências, reinscrevendo os sentidos do Novo Ensino Médio de forma crítica. Assim, as enunciações analisadas evidenciam que o discurso não se fixa, mas se constitui como campo de confronto, no qual diferentes posições-sujeito negociam e disputam sentidos, expressando tensões mais amplas sobre o papel da escola, o direito à educação e os projetos de futuro possíveis.

O discurso oficial reformista, materializado no PPP, funciona pela tentativa de estabilizar sentidos em torno de valores como protagonismo juvenil, autonomia na escolha dos itinerários formativos e preparação para o mercado de trabalho. Trata-se de um discurso que, ao se apoiar em pré-construídos socialmente legitimados sobre modernização da escola e democratização das oportunidades, interpela os sujeitos a se reconhecerem como responsáveis por suas trajetórias, deslocando para o estudante a obrigação de “escolher bem” e “construir o próprio futuro”.

Esse funcionamento discursivo produz o efeito de evidência de que as reformas educacionais são instrumentos de inclusão e de emancipação, apagando, entretanto, as condições materiais e históricas que limitam tais escolhas. Nesse sentido, o discurso oficial não apenas organiza o dizer institucional, mas também busca legitimar determinadas posições-sujeito, oferecendo aos estudantes a ilusão de autonomia, ao mesmo tempo em que reforça um alinhamento ideológico com a lógica meritocrática e neoliberal que atravessa as atuais políticas educacionais.

Os resultados apontam que a escola, como Aparelho Ideológico de Estado, não se limita a reproduzir discursos dominantes de forma linear. Ao contrário, o espaço escolar é permeado por disputas de sentidos que revelam tanto o funcionamento regulador da instituição quanto as brechas para resistências e ressignificações. Assim, a pesquisa evidencia que os discursos sobre o Novo Ensino Médio não são estáveis, mas campos de confronto em que se atualizam tensões acerca da educação, do direito à escolha e do futuro da juventude.

Reconhecemos, contudo, que o estudo se concentrou em uma realidade escolar específica, o que não permite generalizações para outras realidades. Ainda assim, os achados oferecem subsídios relevantes para o debate educacional, indicando a necessidade de se considerar as tomadas de posição dos estudantes na avaliação e na formulação de políticas públicas. Como desdobramento, pesquisas futuras poderão ampliar este olhar, seja comparando escolas de diferentes regiões, seja investigando o posicionamento de professores e de gestores diante das reformas.

Ademais, acreditamos que o posicionamento dos estudantes, participantes da pesquisa, no que se refere aos itinerários formativos referidos no Novo Ensino Médio, poderá ser compartilhado nas escolas, nas reuniões pedagógicas com os professores, com todo o corpo docente nos Conselhos de Classes, com a Superintendência Regional de Ensino (SRE-Araguaína) e com a Secretaria de Educação (SEDUC), nas reuniões de

Formação Continuada. Essa exposição de ideias poderá contribuir com os professores em sala de aula com suas práticas de ensino dos itinerários formativos.

Dessa forma, concluímos que a análise proposta não apenas problematiza os discursos sobre os itinerários formativos, mas também revela a complexidade do processo de constituição dos sujeitos escolares, marcados pela interpelação ideológica, mas também pela possibilidade de resistir, tensionar e produzir sentidos outros. Em síntese, tanto o PPP quanto as discursividades dos estudantes mostram que os itinerários formativos são atravessados por disputas de sentidos. De um lado, o documento institucional projeta uma imagem de protagonismo e de liberdade de escolha; de outro, os estudantes evidenciam limites e contradições dessa proposta em suas experiências concretas. Nesse movimento, vê-se que a escola não apenas organiza conteúdos, mas também abre espaço para resistências e ressignificações.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para a compreensão dos modos pelos quais os estudantes discursivizam os itinerários formativos, evidenciando que noções como autonomia, protagonismo juvenil e liberdade de escolha não funcionam como sentidos transparentes ou naturais, mas como efeitos ideológicos sustentados por pré-construídos. Tais efeitos produzem a ilusão de protagonismo estudantil, ao mesmo tempo em que podem apagar as condições históricas e materiais que delimitam as possibilidades de atuação dos sujeitos. Ao articular o discurso oficial reformista, materializado nos documentos institucionais, às enunciações dos estudantes, o estudo amplia o debate sobre a escola como espaço de disputa de sentidos, no qual se entrecruzam processos de identificação e de contraidentificação.

Cabe destacar que a não inclusão das discursividades dos professores como objeto de análise não decorre de sua irrelevância para a compreensão dos efeitos da Reforma do Ensino Médio, mas de uma delimitação teórico-metodológica necessária à constituição dos *corpora* e ao alcance dos objetivos desta pesquisa. O interesse deste estudo consistiu em compreender os efeitos de sentido produzidos na relação entre o discurso oficial reformista, materializado nos documentos normativos e institucionais, e as discursividades dos estudantes, sujeitos diretamente interpelados pelas promessas de autonomia, protagonismo juvenil e liberdade de escolha que sustentam a reforma. Nesse sentido, a inclusão das discursividades docentes implicaria a constituição de outro recorte analítico e de outras condições de produção, deslocando o foco da investigação para problemáticas distintas daquelas aqui assumidas.

Essa opção metodológica não implica desconsiderar a relevância dos professores na implementação e na significação dos itinerários formativos. Ao contrário, reconhece-se que os docentes ocupam posição central na materialização das políticas educacionais e na produção dos sentidos que circulam na escola. Contudo, considerando os objetivos propostos, optou-se por privilegiar a análise das posições-sujeito assumidas pelos estudantes e sua relação com o discurso oficial reformista, uma vez que foi precisamente nesse espaço de confronto discursivo que se buscou compreender os processos de identificação e contraidentificação mobilizados em torno do Novo Ensino Médio.

No que se refere aos limites, reconhecemos que a análise se circunscreve a uma realidade escolar específica e a um recorte discursivo determinado, o que não permite generalizações, além de não contemplar outras posições-sujeito, como as de professores e gestores, que também participam da produção desses sentidos. Como perspectivas de continuidade, apontamos a necessidade de investigações que ampliem os *corpora* e diversifiquem as condições de produção de análise, incluindo outras regiões e atores escolares, bem como estudos que aprofundem os efeitos dessas políticas nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de propostas educacionais que considerem, de forma mais efetiva, a escuta e a participação dos estudantes.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APINAGÉ, M. D. B. S. **O eixo oralidade no livro didático de língua portuguesa: as discursividades entre autores e avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2018-2020**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1932.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá**

outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas.**

Disponível em: [Perguntas e Respostas — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2023/10/perguntas-e-respostas-novo-ensino-medio).

Acesso em: 20 out. 2023.

BRITO DE SOUSA APINAGÉ, M. D.; NASCIMENTO CARMO, A.; SILVA DOS SANTOS, J. Vou-me embora pra Pasárgada, poema de Manuel Bandeira, na perspectiva da Análise de Discurso: a memória em versos. *Leitura, [S. l.]*, v. 1, n. 78, p. 14–25, 2023. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14246>. Acesso em: 15 out. 2023.

CAZARIN, E. A.; RASIA, G. dos S. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. *Letras*, n. 48, p. 193-210, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148514432>

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CURY, Carlos Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e Liberais.** São Paulo: Cortez, 1988.

DECÂNDIO, F. R.; DOLZ, J.; GAGNON, R. **Uma disciplina emergente:** A Didática das Línguas. São Carlos: Editora Claraluz, p. 19-50, 2009.

DIAS, C. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010. p. 43-73

DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. Delta. p. 237-260, 2016.

FERREIRA, E. L. Políticas de Esportes para as pessoas com deficiência. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010. p. 119-125.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

GAMA, M. M., ALMEIDA, L. I. M. V. **XVI Seminário Temático Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática** Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018 Universidade Federal de Roraima ISSN: 2357-9889.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRIGOLETTO, E. **O movimento de desidentificação do sujeito: uma reflexão a partir de “semântica e discurso”**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. I SEAD 2003.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

LEITE, J. D. **Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, 2015.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-Rio. 2004.

MITTMANN, Solange. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (orgs.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 351-363.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 18 set. 2023.

NUNES, C. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação, p. 35-60, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Apresentação. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010, p. 5-9.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: O caso da delinquência. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010, p. 11-42.

ORLANDI, E. P. **Segmentar ou recortar?** In: *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos, 10).

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (2014). “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)”. In: GADET, F.; HAK, T.(org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp p.159-249. 2014.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. (Tradução E. P. Orlandi). 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PFEIFFER, C. C. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, p. 85-99. 2010.

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

SCHNEIDER, Débora Cristina. **A Formação Discursiva Escolar: uma análise do funcionamento das relações de contradição e de resistência**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2007.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção educação contemporânea.

Anexos

Anexo 1 – Entrevista

ENTREVISTA

Colégio: _____

Data da realização da entrevista: ____/____/____ **Horário:** _____

Sexo: Feminino () Masculino () **Idade:** _____

Série: _____ **Turma:** _____ **Turno:** _____

Autodeclaração: _____ **Telefone:** _____

1. Como você, estudante do Ensino Médio, está entendendo o Novo Ensino Médio?
2. Você foi ouvido e questionado, por algum órgão, por exemplo, o colégio, a Superintendência Regional de Ensino (SRE), a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) ou pelo Ministério da Educação (MEC), se queria ou não essa reforma?
3. Você está se sentindo contemplado com o Novo Ensino Médio?
4. Quais são suas expectativas para o novo modelo de Ensino Médio que está sendo proposto?
5. Você concorda que o ensino se tornou mais atrativo com o Novo Ensino Médio?
6. Você teve colegas que desistiram de estudar em função do Novo Ensino Médio?
7. O que você entende sobre os itinerários formativos?
8. Você teve a liberdade de escolher o Itinerário de sua preferência?
9. Você acha que esses Itinerários ajudarão na sua vida? De que forma?
10. Você gosta de participar das aulas de Trilhas, das Eletivas e do Projeto de Vida?
11. Você acha que os professores estão preparados para ministrarem esses Itinerários?
12. E o colégio, tem estrutura adequada para ofertar esses Itinerários?
13. Como era o Ensino Médio antes da reforma e como é agora? Você vê muita diferença? Quais? E como você as avalia?
14. No caso da Língua Portuguesa, como ela era ensinada antes e depois do Novo Ensino Médio?
15. Se você pudesse escolher, voltaria para o modelo de ensino anterior ou ficaria com esse de agora, o Novo Ensino Médio?