



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Andréa Pereira de Lima

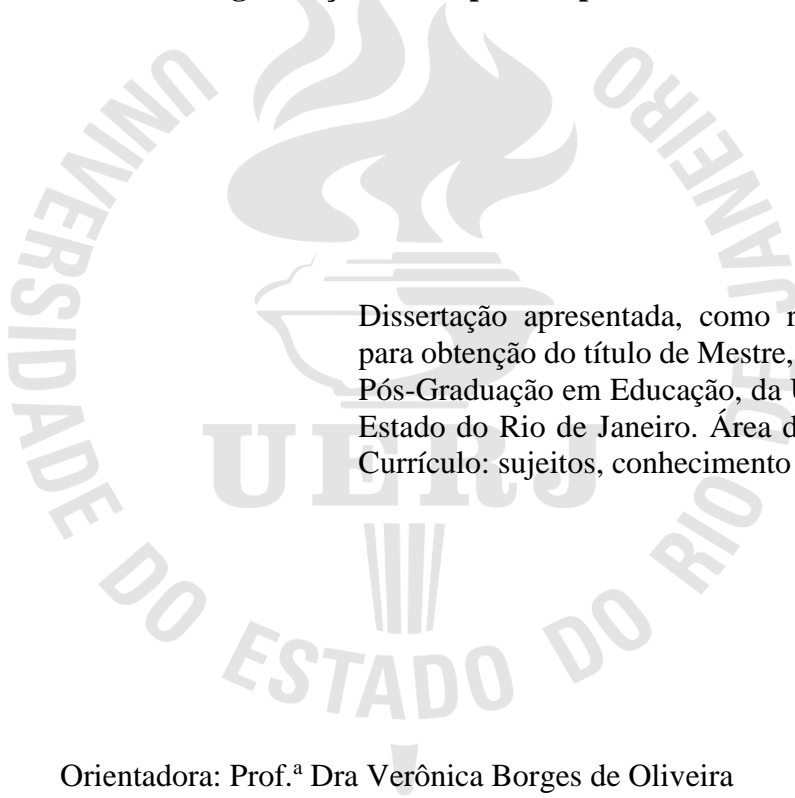
Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares

Rio de Janeiro

2023

Andréa Pereira de Lima

Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra Verônica Borges de Oliveira

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L732 Lima, Andréa Pereira de.
Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares/Andréa
Pereira de Lima. – 2023.
111 f.

Orientadora: Verônica Borges de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Ensino Médio – Teses. I.
Oliveira, Verônica Borges de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Andréa Pereira de Lima

Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 08 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Verônica Borges de Oliveira (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Márcia Betania Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa ao Rodrigo dos Anjos do Nascimento (In memoriam), meu primo, estudante de Ciências Sociais pela UERJ e de História pela UFRJ, mas que teve sua vida interrompida, com todos os seus sonhos e expectativas, aos 22 anos de idade, pela violência na cidade do Rio de Janeiro, em fevereiro de 2021. Impossível significar a sua perda, não podemos mais ser os mesmos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai, pela vida com sentido.

Aos meus pais, por me darem tudo o que podiam e ainda mais.

À minha irmã Adriana, por ser amor e parceria fiéis nessa vida.

Ao meu irmão Paulo, pelo homem exemplar que se tornou.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, por nos lembrar da continuidade da vida.

À minha amiga Inayara, que tornou os dias difíceis, os mais engraçados.

À minha amiga Josiene, que sabe o que significa acolher o outro.

À minha amiga Renata, que há mais de vinte anos torce por mim.

À minha amiga Raquel, que sabe o que é sofrer, mas não perdeu a fé, a esperança e o amor.

Ao meu amigo Marcelo, o mais gentil dos homens.

À minha amiga Isabela, por ser presença e escuta aos meus dramas diários.

Ao professor que me ensinou “que o conhecimento precisa ser leve” (Diogo).

Ao professor que me ensinou que na educação duas coisas são necessárias: “subversão e formação de quadrilha” (Paulo – In memoriam).

Aos atores escolares participantes desta pesquisa, que cederam seu tempo e atenção generosamente.

Aos meus alunos e alunas, que alimentam minha inquietação com o sistema escolar, me lembrando de que a educação é sobre vida, e não se resume a ensino.

Aos professores e professoras que passaram por minha vida e compartilharam de si.

À minha orientadora Verônica Borges, pela leveza, paciência, atenção e por dividir comigo conhecimento, experiência e esperança.

À banca, pelas contribuições enriquecedoras e indispensáveis.

Enquanto o tempo acelera e pede pressa, eu me recuso, faço hora, vou na valsa. A vida é tão rara.

Paciência Lenine / Dudu Falcão

RESUMO

LIMA, Andréa Pereira de. *Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares*. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A presente pesquisa tem o propósito de trazer algumas significações dos atores escolares acerca do Novo Ensino Médio, no estado do Rio de Janeiro. No que se refere ao referencial teórico-estratégico, ancora-se na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para investigar a política curricular acima referida. Foram utilizadas as categorias: discurso, hegemonia, significante vazio e antagonismo. Para isso, tive como referências as apropriações que as seguintes autoras do campo do currículo fazem dessa teoria para pensar as políticas curriculares, em especial, Lopes (2012, 2013, 2015, 2019), Macedo (2012, 2016, 2017), Pereira (2019) e Souza e Borges (2023). Nesse sentido, foi realizada a pesquisa de campo junto aos professores que atuam no Ensino Médio, estudantes e seus responsáveis, no período de agosto a dezembro de 2022. O método de pesquisa Snow Ball Sampling (amostragem bola de neve) foi utilizado na seleção e abordagem do público-alvo. Tal método de pesquisa, proposto por Goodman (1961), possui um caráter qualitativo e consiste em uma amostra aleatória de indivíduos, na qual, indivíduos previamente amostrados podem facilitar a amostragem de outros, por meio de indicação. O público-alvo da pesquisa totalizou 20 professores, 7 estudantes e 8 responsáveis. A partir da análise de dados, foi possível concluir que, para a maioria dos professores, o Novo Ensino Médio não representa uma melhoria na qualidade da educação, por não considerar demandas escolares mais urgentes, como o investimento em infraestrutura e pessoal, dentre outros aspectos. Outro ponto a ser destacado é o argumento de que, ao suprimir disciplinas do currículo, essa política, para a maioria dos docentes, constitui um exterior antagônico com as comunidades disciplinares. Por conta disso, vê-se por meio das significações docentes a defesa do conhecimento disciplinarizado no currículo. Com relação aos estudantes, por sua vez, esta pesquisa defende que, para a maioria, essa política representa uma melhoria na qualidade da educação. Uma das justificativas apontadas pelos estudantes refere-se à diminuição do número de disciplinas obrigatórias no currículo, o que poderia aumentar o interesse deles pelos estudos, além de construir uma trajetória mais fluida/dinâmica da sua formação. Em relação aos responsáveis dos estudantes, pode-se dizer que a maioria não considera essa política como sinônimo de melhoria na qualidade da educação, porque ao diminuir as disciplinas obrigatórias, compromete a formação dos estudantes, bem como, limita suas possibilidades futuras, notadamente em relação à inserção no mercado de trabalho. Contudo, cabe destacar que, para os três grupos de atores escolares, não houve consenso em relação à aprovação/reprovação dessa política. Da mesma forma, os três grupos veem o conhecimento como o núcleo central do currículo, seja o conhecimento disciplinarizado ou não. Por fim, a análise sobre as significações dos atores escolares acerca do Novo Ensino Médio destacou a impossibilidade de representação plena no social, bem como, o caráter incompleto e contingente dessa política, e que, ao mesmo tempo, há uma recorrente evocação salvacionista e essencializante, por supor a possibilidade de definir previamente o percurso formativo dos estudantes.

Palavras-chave: Sujeito. Novo Ensino Médio. Disciplinas escolares.

ABSTRACT

LIMA, Andréa Pereira de. *New High School: meanings of this policy by school actors*. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The purpose of this research is to present some of the meanings that school actors have about the New High School in the state of Rio de Janeiro. As far as the theoretical-strategic framework is concerned, it is based on the discourse theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe to investigate the aforementioned curriculum policy. The categories used were: discourse, hegemony, empty signifier and antagonism. To do this, I used as references the appropriations that the following authors in the field of curriculum make of this theory to think about curriculum policies, in particular, Lopes (2012, 2013, 2015, 2019), Macedo (2012, 2016, 2017), Pereira (2019) and Souza and Borges (2023). Field research was carried out with high school teachers, students and their guardians from August to December 2022. The Snow Ball Sampling research method was used to select and approach the target audience. This research method, proposed by Goodman (1961), is qualitative in nature and consists of a random sample of individuals, in which previously sampled individuals can facilitate the sampling of others through referrals. The survey's target audience totaled 20 teachers, 7 students and 8 guardians. From the data analysis, it was possible to conclude that, for the majority of teachers, the New Secondary Education does not represent an improvement in the quality of education, as it does not take into account more urgent school demands, such as investment in infrastructure and personnel, among other aspects. Another point to be highlighted is the argument that, by removing disciplines from the curriculum, this policy, for most teachers, constitutes an antagonistic exterior to the disciplinary communities. Because of this, we can see through the teachers' meanings that they are defending disciplined knowledge in the curriculum. With regard to the students, this research argues that, for the majority, this policy represents an improvement in the quality of education. One of the justifications given by the students refers to the reduction in the number of compulsory disciplines in the curriculum, which could increase their interest in studying, as well as creating a more fluid/dynamic path for their education. With regard to those responsible for the students, it can be said that the majority do not consider this policy to be synonymous with improving the quality of education, because by reducing compulsory disciplines, it compromises the students' education and limits their future possibilities, especially with regard to entering the job market. However, it should be noted that for the three groups of school actors, there was no consensus on approval or disapproval of this policy. Likewise, all three groups see knowledge as the core of the curriculum, whether it is disciplined knowledge or not. Finally, the analysis of the school actors' meanings about the New High School highlighted the impossibility of full representation in society, as well as the incomplete and contingent nature of this policy, and that, at the same time, there is a recurring salvationist and essentializing evocation, as it supposes the possibility of previously defining the students' educational path.

Keywords: Subject. New High School. School disciplines.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Graduação dos professores.....	41
Gráfico 2	Titulação dos professores.....	41
Gráfico 3	Tempo de exercício do magistério.....	42
Gráfico 4	Carga horária semanal.....	42
Gráfico 5	Séries nas quais ministram aula.....	43
Gráfico 6	Quantidade de escolas em que trabalham.....	43
Gráfico 7	Quantidade de disciplinas que ministram.....	43
Gráfico 8	Série que cursa.....	44
Gráfico 9	Situação empregatícia.....	44
Gráfico 10	Carteira assinada.....	44
Gráfico 11	Moradia.....	45
Gráfico 12	Rede escolar.....	45
Gráfico 13	O que motivou a escolha pela escola	46
Gráfico 14	Continuidade dos estudos depois do ensino médio.....	46
Gráfico 15	Nível de escolaridade	47
Gráfico 16	Situação empregatícia.....	47
Gráfico 17	Profissão.....	47
Gráfico 18	Estado civil.....	48
Gráfico 19	Bairro de residência.....	48
Gráfico 20	Situação do imóvel de residência.....	48
Gráfico 21	Rede escolar do (a) filho (a)	49
Gráfico 22	Número de filhos (as).....	49

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	A TEORIA DO DISCURSO E A NOÇÃO DE SUJEITO.....	17
1.1	A problemática do sujeito na modernidade e seu descentramento.....	17
1.2	Outra concepção de sujeito a partir da teoria lacaniana.....	18
1.2.1	<u>Do ego ao sujeito alienado pela linguagem.....</u>	19
1.2.2	<u>A primazia do significante na ordem simbólica.....</u>	20
1.2.3	<u>A identificação em Lacan.....</u>	21
1.2.4	<u>O subjetivo, o objetivo e a representação na teoria lacaniana.....</u>	23
1.2.5	<u>A falta constitutiva e a fantasia como promessa de plenitude.....</u>	23
1.3	A análise sociopolítica desenvolvida pela teoria do discurso.....	25
1.3.1	<u>Discurso.....</u>	25
1.3.2	<u>Hegemonia e significante vazio.....</u>	26
1.3.3	<u>Antagonismo.....</u>	28
2	METODOLOGIA, CONTRATEMPOS E O PÚBLICO-ALVO.....	30
2.1	A metodologia Snow-Ball Sampling e a abordagem do público-alvo...	32
2.2	Contratempos.....	38
2.3	O público-alvo.....	40
2.3.1	<u>Os professores.....</u>	40
2.3.2	<u>Os estudantes.....</u>	44
2.3.3	<u>Os responsáveis.....</u>	46
3	O NOVO ENSINO MÉDIO.....	50
3.1	Breve histórico da construção da BNCC (de 2015 a 2018).....	50
3.2	A Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017.....	52
3.3	A BNCC: uma reflexão em termos gerais.....	53
4	O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA E AS SIGNIFICAÇÕES DOS ATORES ESCOLARES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO.....	60
4.1	O currículo na perspectiva discursiva.....	60
4.1.1	<u>Naturalização do conhecimento como “necessário, válido e útil.....</u>	61
4.1.2	<u>Desconstruindo fundamentos das políticas curriculares.....</u>	64
4.1.3	<u>O “conhecimento para fazer algo” e o “conhecimento em si” na BNCC...</u>	66

4.2	Significações dos atores escolares sobre o novo ensino médio.....	70
4.2.1	<u>Significações dos professores sobre o Novo Ensino Médio.....</u>	71
4.2.2	<u>Significações dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio.....</u>	82
4.2.3	<u>Significações das responsáveis sobre o Novo Ensino Médio.....</u>	88
	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	99
	ANEXO A.....	104
	ANEXO B	105
	ANEXO C.....	106
	ANEXO D.....	107
	ANEXO E	108
	ANEXO F	109
	ANEXO G.....	110
	ANEXO H	111

INTRODUÇÃO

Início este trabalho com a pretensão de apresentar minha recente experiência como professora de geografia e, não tão recente assim, como estudante acadêmica. Assim, com o intuito de encontrar ferramentas para melhorar a minha prática como professora, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2015. Nesse período me encontrava em um processo inicial de questionamento com relação ao sistema escolar, mais especificamente incomodava-me a centralidade conferida ao conhecimento no currículo, os métodos de avaliação, o disciplinamento dos corpos, a rotina. Tudo isso gerava em mim uma impressão de desperdício de tempo e de ausência de sentido no exercício do magistério.

Na faculdade de Pedagogia, o contato com a obra de Paulo Freire veio respaldar esses meus questionamentos, sobretudo, por sua crítica à educação bancária (assim chamada por ele), na qual, educador e educandos “se arquivam”, uma vez que, nesta visão de educação não há criticidade, não há transformação nem saber, pois, segundo Freire (2015), o saber só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2015, p.81, grifos meus).

Mas foi na disciplina de Currículo, através do contato com as perspectivas pós-estrutural e pós-fundacional, sobretudo, por meio da obra *Teorias de Currículo* das autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo, que encontrei noções potentes para pensar o currículo a partir de um enfoque outro que não esteja dado a priori.

Com o propósito de estudar e investigar mais acentuadamente a partir desse referencial teórico-estratégico e, especialmente, em relação às novas possibilidades de leitura do currículo que o mesmo nos proporciona, ingressei no mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd, da UERJ, no ano de 2021, na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”.

Por conseguinte, ao longo do mestrado, o contato com certos conceitos da psicanálise, através da teoria do discurso, presente em textos pós-estruturalistas do campo do currículo, me impulsionou a investigar sobre a noção de falta constitutiva e a noção de sujeito partir da teoria lacaniana, e como a busca por completude, acaba atuando como propulsor de toda significação do social. Julgo tal estudo correlato à proposta da presente pesquisa, uma vez que, entendo que

a forma como pensamos o sujeito (na concepção da psicanálise) relaciona-se diretamente à forma como teorizamos e concebemos o social (PAES; DELLAGNELO, 2017, p.24).

Dessa forma, nesta investigação, meu propósito é desenvolver uma análise das significações dos atores escolares (professores, estudantes e seus responsáveis) acerca do Novo Ensino Médio. Para tanto, recorro ao referencial teórico da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em diálogo com a teoria lacaniana para pensar a constituição do sujeito do inconsciente e a sua relação com a objetividade. Utilizo como operadores da teoria do discurso ao longo do texto: “discurso”, “hegemonia”, “significante vazio” e “antagonismo”, a fim de balizar conceitualmente a análise discursiva que desenvolvo. Vale destacar ainda que lanço mão das apropriações que autoras do campo do currículo fazem dessas teorias para pensar as políticas curriculares, em especial, Lopes (2012, 2013, 2015, 2019), Macedo (2012, 2016, 2017), Pereira (2019) e Souza e Borges (2023).

A escolha por esta temática se justifica por conta da repercussão que essa política (o Novo Ensino Médio) gerou na opinião pública, na academia, na comunidade escolar e no debate sobre educação no Brasil recentemente. Julgo tal discussão/investigação importante para a linha de pesquisa na qual me insiro, por envolver os campos da educação e do currículo; pela investigação dos modos de significação dessa política a partir dos atores escolares selecionados e por considerar o referencial teórico-metodológico adotado pela linha de pesquisa a qual estive vinculada neste trabalho.

Levando em consideração a noção de sujeito do inconsciente, apregoada pela psicanálise, cabe destacar que tal noção contrasta com aquela apregoada pela modernidade, onde o mesmo era visto como racional e centrado. Antes, o sujeito do inconsciente está em processo permanente de construção “de verdades” sobre si e a sociedade em que vive (JUNIOR, FUHR, KIST, 2017, p.70).

Tal processo permanente de construção de verdades sobre si e a sociedade em que vive se deve ao fato deste sujeito possuir uma divisão na sua constituição, como afirma a teoria lacaniana. Esta clivagem está marcada pela inserção da criança na linguagem. Pois, a linguagem atua vivamente quando a criança perde a unidade mítica que mantém com a mãe, aquilo que acredita ser a parte mais íntima de si (STAVRAKAKIS, 2007, p.71).

Com o intuito de resgatar este gozo mítico perdido, o sujeito recorre ao campo da fantasia para preencher sua falta constitutiva. Para tanto, lança mão de algum objeto que represente, mesmo que parcialmente, aquele gozo. Tal objeto é nomeado por Lacan de *objeto a* (STAVRAKAKIS, 2007, p.78).

Para Fink (1998), este *objeto a* pode ser compreendido como representando o resto produzido daquele rompimento na unidade hipotética mãe-criança, de forma que, se apegando ao *objeto a*, o sujeito supera este rompimento, obtendo “uma sensação fantasmática de completude, preenchimento, satisfação e bem-estar” (FINK, 1998, p.83). Assim, a fantasia tenta solucionar o que para a linguagem é uma impossibilidade, fazendo-nos acreditar na viabilidade do sujeito constituir-se mediante a significação e a identificação (STAVRAKAKIS, 2007, p.81).

Para Laclau (2005), o *objeto a* laciano pode ser entendido como objetos parciais por meio dos quais o sujeito busca satisfazer suas pulsões, seu desejo de completude no social.

Esta aproximação com a psicanálise laciana neste trabalho tem o intuito de compreender o caráter de incompletude que constitui o sujeito, bem como, de tudo aquilo que o mesmo constrói em termos de significação. Pois, se o sujeito (o subjetivo) está marcado por uma falta, tampouco o objetivo (a realidade) será completo, ou seja, o sujeito não se encontra estruturado plenamente, mas cindido, sendo assim, incapaz de preencher sua falta constitutiva (STAVRAKAKIS, 2007, p.67).

Disto resulta a impossibilidade da representação, pois a completude sempre escapa à representação, está sempre além de nosso alcance, ressaltando, assim, o caráter cindido, dividido, de todo objeto de identificação; o que levou Laclau a desenvolver a noção de impossibilidade da sociedade (STAVRAKAKIS, 2007, p.67).

Diante disso, o social é visto, na perspectiva discursiva, como produto da significação, ou seja, sendo entendido a partir da lógica do discurso. O discurso, por sua vez, é o terreno primário no qual a objetividade se constitui (LACLAU, 2005, p.77). Tem natureza material, pois une palavras e ações, que produzem sentidos em disputa no social. Portanto, todo discurso é resultado de uma prática articulatória entre elementos diferentes entre si, que ao serem articulados em torno de um ponto nodal, acabam cancelando as suas diferenças, produzindo um momento (discurso) (MENDONÇA, 2012, p.157).

Nesse sentido, para Laclau (2005) não há no social nada além do jogo das diferenças, ou seja, da articulação de elementos diferentes entre si, diante da ausência de fundamento, estrutura. Por isso mesmo, não há uma totalidade discursiva positiva livre de contradição. Assim, a lógica relacional nunca se completa, sendo marcada, portanto, pela contingência. Nenhuma identidade social encontra-se livre de um exterior discursivo que resiste à sua plena constituição, porque o social está marcado por antagonismos.

Desta forma, a possibilidade de um horizonte totalizador no social, se dá por meio da investitura num objeto parcial que venha a assumir a representação de uma totalidade mítica,

ou seja, somente através de uma relação hegemônica (LACLAU, 2005, p.79). No interior desta relação hegemônica, é somente subvertendo o processo de significação, por meio da constituição de um significante vazio, que se pode alcançar a representação. Portanto, um significante vazio é aquele significante constituído por um bloqueio na expansão contínua do processo de significação (LACLAU, 2011, p.70). Todavia, por conta do caráter antagônico do social, marcado pela diferença, tal representação nunca é plena, mas contingente, provisória e incompleta.

Sendo assim, entendemos o Novo Ensino Médio, assim como toda tentativa de constituição de um horizonte totalizador, como um objeto incapaz, e há que se destacar esta impossibilidade de representar plenamente as demandas do que quer que seja e de quem quer que seja, desde sempre.

Diante disso, é partindo da argumentação da impossibilidade de uma política de centralização curricular em estancar as incessantes práticas discursivas, que a presente pesquisa buscou investigar as significações dos atores escolares acerca do Novo Ensino Médio (doravante NEM) - composto pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, assim como pelos Itinerários Formativos, propostos através da alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017. Deste objetivo geral, desdobram-se outros, mais específicos: analisar a possível influência da BNCC e dos itinerários formativos na organização curricular do ensino médio e, ainda, identificar sentidos de “conhecimento” e interpretar como estes se articulam nas práticas discursivas destes atores.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo junto a professores que atuam no ensino médio no estado do Rio de Janeiro, bem como, estudantes e seus responsáveis. A realização da pesquisa de campo foi realizada tendo como base a metodologia Snowball Sampling (amostragem bola de neve), que consiste num método de pesquisa qualitativa, no qual, indivíduos previamente amostrados indicam outros para participar; estes, por sua vez, indicarão outros, e assim sucessivamente. A escolha por tal método de pesquisa, neste primeiro momento da pesquisa, foi válida do ponto de vista da abordagem ao público-alvo não precisar se vincular a determinada escola e, com isto, não ficar limitada a toda burocracia que envolve a realização de pesquisa de campo com abordagem de pessoas em instituições. Por conseguinte, tal método também foi válido por constituir um público-alvo mais disperso geograficamente, ampliando as possibilidades de significação.

O público-alvo foi composto por vinte professores, sete estudantes e oito responsáveis. As entrevistas ocorreram de forma presencial ou remota, conforme escolha do entrevistado. O recorte temporal das entrevistas compreendeu o período de agosto a dezembro de 2022.

Entendendo que na perspectiva discursiva aqui adotada, as significações dos atores escolares não se situam na literalidade das falas, ou o que “exatamente” defendem/pensam - pois questionamos a objetividade, a racionalidade dos discursos -, a pesquisa buscou as falas dos mesmos como uma primeira estratégia discursiva de aproximação ao que está sendo significado com/contra a literalidade destas falas. Cabe ressaltar, que recorri às contribuições de autoras do campo do currículo, inseridas nas perspectivas pós-estruturalista e pós-fundacionalista, em uma tentativa de compor um campo de discursividade no qual reverberam os sentidos dos atores escolares entrevistados.

Assim, no primeiro capítulo, apresento a minha apropriação inicial da noção de sujeito do inconsciente político, a partir da desconstrução da noção de sujeito moderno (JUNIOR, FUHR, KIST, 2017). Posteriormente, apresento a contribuição da teoria lacaniana para a formação deste sujeito do inconsciente político. Em seguida, teço breves considerações sobre a análise do social a partir da teoria do discurso, com destaque para as categorias “discurso”, “hegemonia”, “significante vazio” e “antagonismo”.

No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, com ênfase nas considerações sobre a escolha metodológica, a perspectiva epistemológica, o delineamento do objeto de estudo, os contratempos com o desenvolvimento desta pesquisa e, por fim, apresento as principais características do público-alvo.

No terceiro capítulo, construo uma breve análise dos documentos que compõem o objeto da pesquisa que são a BNCC (2018) e a Lei 13.415/2017 que define os itinerários formativos para a etapa do ensino médio.

No quarto capítulo, construo uma análise das falas dos atores escolares acerca do NEM, a partir do diálogo com autoras do campo do currículo, buscando identificar quais significações essa política estaria mobilizando em torno de si a partir das falas destes atores. Por fim, teço considerações provisórias sobre esta tentativa de investigação.

1 A TEORIA DO DISCURSO E A NOÇÃO DE SUJEITO

Talvez não seja demasiado dizer que é indubitável a afirmação de que a análise política e da constituição dos sujeitos ganhou novos contornos, sobretudo, a partir da psicanálise freudiana e lacaniana. O desenvolvimento da ideia de sujeito em Lacan, a partir da descoberta do inconsciente por Freud, ajuda-nos a desconstruir a ideia de um sujeito racional moderno e inspira os autores considerados pós-estruturalistas na concepção de um sujeito do inconsciente político (JUNIOR, FUHR, KIST, 2017; PAES, DELLAGNELO, 2017).

Dessa forma, a noção de sujeito, nesta concepção, passa a assumir sua condição de inacabamento e de estar em processo permanente de identificação, o que também reverbera na concepção de sociedade. Em vista disso, aquelas concepções políticas de sujeito, nas quais se vislumbra um modelo único de existência na pólis, são rechaçadas. Por conseguinte, pensando na coletividade, “não há política perfeita ou que deva se estabelecer como única e preponderante sobre as demais” (JUNIOR, FUHR, KIST, 2017, p.70).

Nesse sentido, julgamos importante considerar como se dá a relação entre esse sujeito em processo permanente de identificação e as políticas que buscam representar as suas demandas. Sendo assim, no intuito de analisar as significações dos atores escolares acerca do NEM, primeiramente, buscamos, neste capítulo, destacar a problemática do sujeito na modernidade e seu descentramento. Posteriormente, apresentar a contribuição da teoria lacaniana para a formação do sujeito do inconsciente político e como este sujeito se relaciona com a objetividade, uma vez que, entendemos que a forma como pensamos o sujeito relaciona-se diretamente à forma como teorizamos e concebemos o social (PAES; DELLAGNELO, 2017, p.24). E, por fim, destacamos algumas contribuições da teoria do discurso para a análise política do social.

1.1 A problemática do sujeito na modernidade e o seu descentramento

Em relação à problemática do sujeito na modernidade, Paes e Dellagnelo (2017) argumentam que, de acordo com Nietzsche (2006), a história do pensamento ocidental esteve marcada pela busca por um fundamento. E, assim, de Sócrates e Platão até Kant e Hegel, o pensamento ocidental constituiu o enredo ilusório da crença na identidade, na essência do ser e na verdade. Sendo esta crença alimentada pela necessidade humana de duração e constituindo a fonte do anseio metafísico por um fundamento sobre as coisas, gerando, com isto, a ideia de

um sujeito racional, autônomo e base de todo conhecimento possível (PAES; DELLAGNELO, 2017, p.26).

A respeito disso, cabe pontuar que tal noção de sujeito pleno, autoconsciente e autônomo constitui o eixo no qual se sustenta a maioria das abordagens na área das ciências sociais e, por suposto, das teorias organizacionais (PAES; DELLAGNELO, 2017, p.27). Pode-se dizer, que o mesmo se aplica às políticas curriculares, que se assentam sobre a crença da “causa e efeito” na educação, como se os efeitos de suas propostas fossem líquidos e certos, por serem levadas a cabo por esse sujeito e voltadas para o desenvolvimento do mesmo.

Contudo, essa concepção de homem foi enfraquecida, desde o século XIX, pelos pensamentos de Marx, Nietzsche e Freud, também chamados de “filósofos da suspeita”. Estes incitaram, respectivamente, “a materialidade da história, o devir, e o inconsciente para abalar as bases do pensamento moderno e sua ideia de homem” (RICOUER, 1977 apud PAES; DELLAGNELO, 2017, p.27).

A psicanálise lacaniana, por sua vez, muito contribuiu para a transformação da ideia de subjetividade. Assim, partindo da descoberta do inconsciente por Freud e da associação à linguística saussuriana, de acordo com Lacan, a constituição do sujeito está relacionada à sua entrada na linguagem a partir do discurso do Outro (ordem simbólica), responsável pelos significantes em relação aos quais o sujeito vem a se alienar e a se identificar em sua constituição. Desta forma, “o sujeito lacaniano é dividido e alienado ao significante, sendo o lugar de uma impossível identificação” (PAES; DELLAGNELO, 2017, p.27-28).

Nesse sentido, ao invés de se falar em identidade, assumimos a noção de identificação para a compreensão da concepção de subjetividade com inspiração na teoria lacaniana. A esse respeito, cabe pontuar como se dá o processo de identificação através do qual o sujeito se lança na expectativa de preencher sua falta constitutiva, o que nos conduz na compreensão de outra concepção de sujeito.

1.2 Outra concepção de sujeito a partir da teoria lacaniana

O que se desvela da análise desenvolvida por Lacan, aponta Stavrakakis (2007), é o fato de que seu sujeito cindido relaciona-se com um objeto cindido, ou seja, uma cisão em nossa constituição da objetividade sociopolítica. Entender a natureza desta cisão, sua causa, o sentido de sua relação com o social, como administrar esta cisão no mundo sociopolítico e quais ferramentas teóricas a teoria lacaniana oferece para tal análise, são questões que Stavrakakis (2007) busca discutir. Mas estas questões não fazem parte do escopo desta presente pesquisa.

Em vista disso, nos deteremos em apresentar como se dá a constituição do sujeito (lacaniano) em sua entrada no mundo simbólico, em sua busca por preencher a falta constitutiva através das identificações sociopolíticas.

1.2.1 Do ego ao sujeito alienado pela linguagem

De acordo com Stavrakakis (2007), pode-se dizer que a teoria lacaniana serve de inspiração ao pós-estruturalismo para que uma outra concepção de subjetividade ganhe passagem. De forma que, enquanto a maioria das posições sobre a subjetividade até então reduzia o sujeito ao ego, uma orientação fundamental da teoria lacaniana, desde os seus primeiros seminários, é distinguir o sujeito do ego.

A esse respeito, o ego, para Lacan, nada mais é que uma reserva de imagens idealizadas, que foram internalizadas, entre o sexto e o décimo oitavo mês de vida da criança, período este definido por Lacan como “estágio do espelho”. Cabe atentar que antes deste estágio, o ego não existe como uma totalidade (STAVRAKAKIS, 2007, p.39).

Então, é através do assentimento da imagem no espelho, que a criança alcança, pela primeira vez, o sentido de unidade e identidade. Contudo, o gozo alcançado pelo sentido de unidade e identidade, é tão logo substituído por meio da percepção do desacordo entre a unidade imaginária e o aspecto descoordenado e faltante experimentado pela criança na vivência com o seu próprio corpo. Além do mais, a imagem do espelho não reflete de forma idêntica a imagem da criança, por ser de tamanho diferente, invertida, permanecendo, portanto, como algo esquisito e, sobretudo, alienante, uma vez que, para a constituição de sua unidade imaginária, a criança precisa acessar uma exterioridade, estranha a ela (STAVRAKAKIS, 2007, p.39-40).

Em vista disso, como a imagem especular de nós mesmos não está apta a nos prover de uma identidade estável, o próximo passo é buscá-la no campo da representação linguística, ou seja, através do registro simbólico (STAVRAKAKIS, 2007, p.41).

Dessa maneira, é submentendo-se às leis da linguagem, que a criança torna-se um sujeito e finalmente vislumbra uma representação adequada de si mesma, através do mundo das palavras. Não obstante, essa subordinação ao significante, às leis da linguagem, não garante ao sujeito a transgressão da alienação no sentido da aquisição de uma identidade sólida, antes, o faz surgir como um sujeito da falta por excelência (STAVRAKAKIS, 2007, p.43).

Assim, a mencionada falta constitutiva é verificada tanto no nível do imaginário quanto no nível do simbólico. Para compreender como essa falta se processa no nível do simbólico

cabe considerar o descentramento radical da subjetividade de Lacan a partir de seu encontro com a linguística estrutural. O que faremos a seguir.

1.2.2 A primazia do significante na ordem simbólica

Uma das principais críticas de Lacan à linguística saussuriana diz respeito a uma concepção representacional da significação, na qual o significante cumpre apenas o papel de expressar e comunicar o significado, já implícito nas coisas, uma vez que, o sentido desponta do significado para o significante, e a linguagem é considerada como uma parte do mundo real ou mesmo idêntica a este (STAVRAKAKIS, 2007, p.47-48).

Com vistas a acentuar sua posição de que o sujeito se constitui na linguagem, a teoria lacaniana subverte a relação entre o significante e o significado, de forma que, onde alguns teóricos consideram a unidade - significado e significante - passa, então, a considerar a não coincidência entre significado e significante (STAVRAKAKIS, 2007, p.48).

Dessa maneira, o significante deixa de ser entendido como uma representação do significado, e passa a ser considerado como produtor de sentido, ou seja, ao invés do sentido brotar do significado para o significante, como afirma o representacionismo realista, ao contrário, o sentido se dá nos remetimentos do significante. Em outras palavras, o significante relaciona-se a outro significante e assim por diante, enquanto o significado se dissipa nesse “deslizamento metonímico característico da cadeia significante” (STAVRAKAKIS, 2007, p.50-51).

Sendo assim, na teoria lacaniana, o significado deixa de ser o ponto central da significação, pois a dimensão real (não da realidade) localiza-se para além do campo simbólico. O real, para Lacan, é aquilo que não pode ser simbolizado, o impossível, ou seja, o que resiste à simbolização. Logo, se o real resiste à simbolização, o mesmo não pode ser a fonte da significação, entretanto, a sua ausência pode (STAVRAKAKIS, 2007, p.52-53).

O que se pode concluir da primazia do significante é que sempre vai haver algo perdido na dimensão da linguagem, pois o significado sempre perpassa algo além e a significação nunca se completa (STAVRAKAKIS, 2007, p.53).

Da mesma forma, o sujeito, por nascer com o significante - inscrito na e pela linguagem -, sua constituição nunca se completa, seu significado desliza sempre no jogo dos significantes. Desse modo, em termos lacanianos faz mais sentido a noção de identificações ao invés da noção de identidade (STAVRAKAKIS, 2007, p.55). Sendo assim, diante de identidades fluidas, contingentes e provisórias, não há possibilidade de uma representação plena no social. O que

nos leva a considerar os sentidos que investigamos, por exemplo, relativos à noção de uma base nacional comum curricular, bem como, à predefinição de percursos formativos que busquem atender a multiplicidade de interesses dos estudantes, com pretensão salvacionista e essencializante, como foi proposto pelo NEM.

Segundo Macedo (2012, p.734), mesmo que, no Brasil,

as políticas e a teoria curriculares recentes reconheçam a importância da fragmentação identitária ressaltada pela pós-modernidade e pelas teorias pós-estruturais, ao incorporá-la ao pensamento do campo, isso se faz em moldes marcados pelo realismo. Assim, o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio (MACEDO, 2012, p.734).

Em oposição a isso, a autora defende que “a educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento” (p.736). A partir de Derrida (1989, p. 59), Macedo (2012) argumenta que “a definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito” (p.736). Nesse sentido, para a autora, “o sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença” (p.736). Diferença essa, não específica, “que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura” (MACEDO, 2012, p.736, grifos meus).

Dessa forma, defendendo que a proposição de uma base nacional comum curricular e a predefinição de percursos formativos para os estudantes do ensino médio, acabam sustentando a intenção de controle sobre a formação destes, ao invés de garantir a flexibilização curricular a qual alude, uma vez que, ao antecipar a escolha pelo percurso formativo dos estudantes, o que o NEM faz é delimitar as possibilidades futuras de formação dos mesmos, sugerindo a construção de uma identidade atrelada a um projeto prévio de sociedade e/ou a um conjunto predefinido de funções no mercado de trabalho.

1.2.3 A identificação em Lacan

Para a compreensão da concepção lacaniana de subjetividade, o conceito de identificação torna-se primordial. Segundo Yannis Stavrakakis, ao conceito de identificação

proposto por Freud, Lacan acrescenta dois requisitos. O primeiro deles refere-se à diferenciação entre identificação imaginária e simbólica e, o outro, diz respeito ao destaque atribuído por Lacan à impossibilidade da construção de uma identidade subjetiva estável mesmo através da identificação (STAVRAKAKIS, 2007, p.55).

A primeira análise detalhada da identificação é realizada por Lacan em seu artigo “Estádio do Espelho”. Nesta obra, Lacan descreve a identificação imaginária como aquela “transformación que tiene lugar en un sujeto cuando ella o él asume una imagen de sí misma/o”, sendo esta identificação primária (imaginária) aquela que produz o ego. Contudo, tal identificação através da imagem no espelho é profundamente alienante, bem como incapaz de produzir uma identidade estável. Por conta disso, a criança segue buscando constituir-se para além desta imagem, não mais no nível do imaginário e sim no nível do simbólico (STAVRAKAKIS, 2007, p.56).

A identificação simbólica, por sua vez, ocorre no sentido de solucionar a ambivalência do imaginário. Em outras palavras, pode-se dizer que o predomínio do imaginário chega ao fim quando este é invadido pelo simbólico. Stavrakakis (2007, p.56) justifica o uso de expressões como “imposição” e “invasão” nesse processo de entrada no registro simbólico, porque tal processo presume certa perda e proibição, no caso “a proibição da mãe” e a perda de um gozo mítico (la Cosa materna) que a criança possui em sua relação com a mãe, antes de sua entrada no registro simbólico.

Assim, para que o sujeito apareça, a imposição da Lei faz-se necessária. E o agente da Lei é o Nome-do-Pai, que não significa o pai, mas um significante que rompe com essa relação imaginária entre a mãe e o filho, instituindo uma ordem (STAVRAKAKIS, 2007, p.57-58). Um teórico do campo psicanalítico, Fink (1998) ressalta que esta operação na qual um significante (Nome-do-Pai) vem romper a unidade mãe-criança é nomeada por Lacan de metáfora paterna ou função paterna.

Apreende-se com isso, que o significante estruturante da ordem simbólica cumpre uma função paradoxal, em razão de, ao mesmo tempo em que desempenha um papel proibitivo - que comunica uma perda, da relação imaginária entre a mãe e a criança -, também cumpre um papel produtivo, ao tornar possível a emergência do sujeito na ordem simbólica. De tudo isso, pode-se inferir que, através daquela perda, a identificação simbólica se estrutura em torno de uma falta constitutiva (STAVRAKAKIS, 2007, p.59-60). Veremos a seguir a relação dessa falta com a subjetividade, a objetividade e a representação no social.

1.2.4 O subjetivo, o objetivo e a representação na teoria lacaniana

Por conseguinte, ao atribuir essa condição de parcialidade ao sujeito, a teoria lacaniana rompe com o caráter essencialista do nível social ao individual, abrindo caminho para a convergência da psicanálise e da análise sociopolítica, haja vista que a falta constitutiva do indivíduo passa a ser preenchida “con objetos sociopolíticos de identificación” (STAVRAKAKIS, 2007, p.65).

Nesse sentido, a teoria lacaniana propõe uma nova concepção de subjetividade, na qual a identificação do sujeito não é mais associada ao ego consciente, mas à falta constitutiva que se encontra na raiz da condição humana. Tal concepção de subjetividade torna produtivo um enfoque psicanalítico do nível sociopolítico, pois o sujeito da falta persegue sua completude ausente na realidade social (STAVRAKAKIS, 2007, p.66-67).

Contudo, tal completude nunca pode ser plenamente preenchida com a identificação no nível sócio-simbólico, pois o mesmo também é marcado pela falta, por essa condição de parcialidade (STAVRAKAKIS, 2007, p.67).

Disso resulta que toda representação é impossível, pois tenta representar uma completude que sempre escapa à representação, pois está sempre além do alcance de qualquer indivíduo, ressaltando, assim, o caráter cindido, dividido, de todo objeto de identificação. Para a teoria lacaniana, o social revela-se “como un campo discursivo de representación que está articulado sobre la base de la represión, la exclusión, la reducción de un real irrepresentable en última instancia” (STAVRAKAKIS, 2007, p.67).

Em síntese, ainda que a teoria lacaniana sustente que o “sujeito da falta” dependa de identificar-se com objetos sócio-simbólicos na tentativa de preencher sua falta e, com isso, de certa forma, conceba aparentemente uma prioridade do objetivo sobre o subjetivo, não deixa, contudo, de sustentar uma abordagem anti-objetivista da realidade social. Tal abordagem anti-objetivista encontra sustentação no fato de que toda tentativa de completude por meio da identificação com o Outro não obtém sucesso, pois o Outro encontra-se também atravessado pela falta, também encontra-se dividido (STAVRAKAKIS, 2007, p.71).

1.2.5 A falta constitutiva e a fantasia como promessa de plenitude

Essa falta para Lacan é antes de tudo uma falta do gozo pré-simbólico (la Cosa materna), relativo ao real, àquilo que não pode ser simbolizado, experimentado através da unidade mãe-

criança; do qual, ao emergir na linguagem, o sujeito torna-se privado, daquilo que acredita ser a parte mais íntima de si mesmo (STAVRAKAKIS, 2007, p.71).

Por conseguinte, ao adentrar o mundo da Lei (registro simbólico) através dessa perda, da proibição desse gozo, a criança passa a ser um sujeito desejante, “un deseo que está estructurado en torno a la interminable búsqueda de la jouissance perdida/imposible. La paradoja aquí es que lo que está prohibido es algo imposible por definición” (STAVRAKAKIS, 2007, p.71).

Com isso, a busca pela completude alimenta o desejo por novos atos de identificação no sentido de encontrar o gozo perdido. Mas, somos sempre frustrados em cada ato de identificação e seguimos perseguindo a satisfação desse desejo através de um deslocamento permanente de objeto a objeto (STAVRAKAKIS, 2007, p.76).

Dessa forma, nessa busca por tal promessa de satisfação do gozo perdido, o sujeito recorre ao campo da fantasia como uma última tentativa de preencher sua falta constitutiva, assim o faz, recorrendo àquilo que Lacan denominou de *objeto a* (STAVRAKAKIS, 2007, p.78).

De acordo com Fink (1998), se apegando ao *objeto a*, o sujeito supera aquele rompimento da unidade mítica mãe-criança, obtendo “uma sensação fantasmática de completude, preenchimento, satisfação e bem-estar” (FINK, 1998, p.83). Portanto, a fantasia atua de alguma forma consolidando uma objetividade, encurtando a distância entre o real e a realidade, tornando suportável a falta do Outro, o que não significa eliminá-la, haja vista a sua impossibilidade. Sendo assim, a fantasia tenta solucionar o que para o Outro é uma impossibilidade (STAVRAKAKIS, 2007, p.81).

Pode-se dizer que este *objeto a* constitui um terceiro componente que Lacan adiciona à unidade mãe-criança, rompendo com a mesma. Dessa forma, o sujeito passa a experimentar uma satisfação por meio do objeto de sua escolha (LACLAU, 2005, p.126-127). Por sua vez, em termos políticos, para Laclau (2005), o deslocamento permanente de um objeto a outro no intuito de alcançar a plenitude inalcançável é igualado ao que ele chama de relação hegemônica. Veremos mais adiante como se dá tal relação.

Em síntese, julgo que fazer referência à constituição do sujeito pela psicanálise lacaniana, seja pertinente a presente pesquisa, por dar sustentação à análise do social desenvolvida pela teoria do discurso. Assim, ao levarmos em consideração o fato do sujeito cindido relacionar-se com um objeto cindido, a forma como teorizamos e concebemos o social é diretamente influenciada. Revela, pois, o caráter contingente, provisório e incompleto de toda identificação, bem como, de toda representação. Nesse sentido, pensar os textos das políticas

curriculares significa compreendê-los como inseridos num discurso que tenta fixar (provisoriamente), determinadas significações, como ressalta Lopes (2012).

Cabe destacar que muitas outras apropriações a teoria do discurso faz de toda a análise empreendida acima sobre a psicanálise lacaniana, especialmente, a partir da publicação da obra *New reflections on the revolution of our time* (NR). Assim, buscaremos a seguir, tendo em vista o escopo da investigação aqui proposta, tecer considerações sobre a análise política do social desenvolvida através da teoria do discurso, com destaque para as categorias: discurso, hegemonia, significante vazio e antagonismo.

1.3 A análise sociopolítica desenvolvida pela teoria do discurso

Segundo Mendonça (2009), a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe constitui uma ferramenta potente de análise do social por entender o social a partir da lógica do discurso, onde o poder desempenha papel central, sendo constituidor das relações sociais. Em consideração a isso, destacamos aquelas categorias da teoria do discurso citadas acima, que julgamos correlatas à proposta da presente pesquisa de analisar as significações dos atores escolares acerca do NEM. Assim, ao longo desta subseção buscaremos estabelecer um breve diálogo entre a teoria do discurso e o campo do currículo, com destaque para o objeto de estudo da presente pesquisa, o NEM.

1.3.1 Discurso

Para Laclau (2005), discurso “constituye el terreno primario de constitución de la objetividad como tal”, e o mesmo não está restrito às áreas da fala e da escrita, mas concerne “un complejo de elementos en el cual las relaciones juegan un rol constitutivo”, ou seja, tais elementos não preexistem ao complexo relacional, antes se constituem por meio dele (LACLAU, 2005, p.77, grifos meus).

O discurso pode ser entendido, então, como uma categoria que tem natureza material, pois une palavras e ações, que vão produzir sentidos a serem disputados no social. O social, por sua vez, é concebido como produto da significação, ou seja, ao invés de ser visto como algo dado, que necessite apenas ser desvendado, desvelado, necessita ser compreendido na sua infinidade de formas e de possibilidades de alcançar verdades, embora sempre contingentes e precárias. E o real, por ser significado de diferentes modos, através da visão sobredeterminada

dos sujeitos, torna-se impossível de ser conhecido verdadeiramente (MENDONÇA, 2009, p.155-156).

Vale fazer um preambulo e dizer que esse entendimento acerca do discurso e toda a incursão preliminar no universo da psicanálise lacaniana foi um investimento importante nesta pesquisa que me possibilitou dar um salto de qualidade na compreensão e me afastar do entendimento de dados empíricos baseado na metodologia clássica. Com tais estudos pude revistar todo o material discursivo que “coletado” durante as entrevistas.

Para a compreensão da categoria discurso, a noção de prática articulatória torna-se necessária. Tal noção diz respeito à articulação de elementos em torno de um ponto nodal, que acabam produzindo momentos dentro desta cadeia articulatória, resultando em um discurso. Esses elementos são diferentes entre si, mas, ao serem articulados, cancelam suas diferenças durante tão somente esse momento particular (MENDONÇA, 2009, p.157).

Assim, podemos entender a política NEM como um discurso, pois o mesmo é fruto da articulação, ao longo dos últimos anos, de elementos diferentes entre si, em torno da defesa da melhoria na qualidade da educação no Brasil. Discurso este, que ao longo de sua formação condensou diferentes grupos e setores da sociedade, representados por alguns intelectuais, políticos, ONGS e organizações públicas e privadas.

Por conseguinte, por não existir uma totalidade discursiva positiva, livre de contradição, pode-se inferir que a lógica relacional nunca se completa, sendo sempre marcada pela contingência. Da mesma forma, nenhuma identidade social encontra-se livre de um exterior discursivo que resista à sua plena constituição. Disto resulta que todo discurso de fixação não passa de uma metáfora (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.188).

Em consideração a isso, a presente pesquisa busca analisar as significações dos atores escolares acerca do NEM, no sentido de identificar possíveis contradições, resistências por parte destes atores a esta política, ou seja, analisar como os atores escolares estão respondendo a este discurso (NEM).

1.3.2 Hegemonia e significante vazio

A ideia de hegemonia relaciona-se diretamente com a noção de falta constitutiva do sujeito. O sujeito funciona a partir da sua “eterna perseguição” da completude no deslocamento de objeto a objeto, embora nunca alcance a plenitude de sua identidade. Dessa maneira, Mendonça (2009) afirma que a hegemonia, contrariando a noção de falta constitutiva, tenciona preenchê-la, embora de forma sempre ineficaz.

Nesse sentido, fazendo referência à teoria lacaniana, Laclau (2005) considera que a possibilidade de um horizonte totalizante só ocorreria por meio da hegemonia, ou seja, da investidura num objeto parcial que venha a assumir a representação de uma totalidade mítica. Dessa forma, a lógica do *objeto a* lacaniano se iguala a lógica hegemônica nos dizeres laclauianos.

Em outras palavras, para que essa totalidade venha ascender ao campo da representação, os únicos meios dos quais dispõe são as diferenças particulares. Com isso, tal ascensão ao campo da representação ocorre por meio de uma diferença que, mantendo sua particularidade, vem a assumir a representação dessa totalidade. Laclau (2005) chama de hegemonia esse processo no qual uma particularidade encarna uma universalidade incomensurável (LACLAU, 2005, p.79).

Por conseguinte, como essa universalidade encarnada pela identidade hegemônica se constitui num objeto impossível, essa identidade passa a desempenhar o papel de um significante vazio, ou seja, converte a sua própria particularidade no corpo que representa uma totalidade inalcançável (LACLAU, 2005, p.79).

Qual a relação entre a universalidade incomensurável e a necessidade de significantes vazios para representá-la? É que, de acordo com a psicanálise lacaniana, aquilo que é impossível de ser significado, representado – o real –, a única forma de alcançar tal representação é subvertendo o processo de significação. Desse modo, um significante vazio é aquele significante constituído por um bloqueio na expansão contínua do processo de significação, provocado por algo que está para além dos limites do sistema, por um exterior que o constitui. Nas palavras de Laclau (2011), “se o que estamos tratando de significar não é uma diferença, mas, pelo contrário, uma exclusão radical que é fundamento e condição de todas as diferenças, nesse caso a não produção de nenhuma diferença pode ser a solução” (LACLAU, 2011, p.70).

Considerando a presença de significantes vazios nas políticas curriculares, Lopes (2013) afirma que, ao contrário da precisão e da clareza de propósitos como garantia da hegemonia, é na verdade o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos dos discursos que fazem com que estes se tornem hegemônicos. Em outras palavras, é assumindo diferentes sentidos nos textos curriculares que significantes como qualidade da educação, cidadania, projeto de nação, podem incorporar diferentes demandas, ou seja, é através da flutuação de sentidos, que estes significantes se esvaziam de seus significados, embora nunca plenamente, para se tornarem hegemônicos.

Cabe destacar, que a utilização da categoria hegemonia nas análises políticas não se resume a identificar e classificar relações de ordem ou determinado momento político

hegemônico, antes se aplica também a denunciar o quanto os laços institucionais de determinada ordem ou regime político hegemônico são desacreditados pelos sujeitos políticos (MENDONÇA, 2009, p.158). Isto ressalta o caráter contingente de toda objetividade do social. Tal conclusão torna-se útil para pensar o objeto da presente pesquisa, no sentido de analisar as significações dos atores escolares acerca do NEM. Pois a partir das falas destes atores pode-se perscrutar a credibilidade ou não conferida a esta política, no momento das entrevistas, ou seja, que papel esta representatividade vem desempenhando para estes atores ou, em outras palavras, como estes vêm respondendo ao discurso (NEM).

1.3.3 Antagonismo

Para Laclau e Mouffe (1985), “el antagonismo constituye los límites de toda objetividad”, ou seja, aquilo que limita a significação e a constituição de identidades. Portanto, a relação antagonica não se dá entre identidades plenas, mas exatamente da impossibilidade de constituí-las, pois, “la presencia del “Otro” me impide ser totalmente yo mismo” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.214-215, grifos meus).

Dessa forma, o antagonismo é visto como designando uma experiência negativa, pois resiste à constituição do outro com o qual se antagoniza, impondo limites à objetividade ou à constituição das identidades de modo pleno (MENDONÇA, 2012, p.208).

Nesse sentido, examinar qualquer estrutura discursiva consiste considerar o conjunto dos sentidos que foram hegemônicos e sedimentados na constituição de uma ordem. Ordem hegemônica essa que presume, certamente, uma série de antagonismos, pois toda constituição discursiva, ao mesmo tempo em que inclui sentidos, também produz quantidade considerável de exclusões (MENDONÇA, 2012, p.213-214).

Sobre isso, Lopes (2012) afirma que o antagonismo se estabelece em relação a uma diferença expulsa da cadeia articulatória e que, nesse mesmo movimento, garante o fechamento (provisório) de uma cadeia de significação. Assim, segundo a autora, “são constituídos dois espaços de representação: o espaço das diferenças tornadas equivalentes, por se antagonizarem com o que não se encontra articulado, e o espaço da diferença contra a qual esta cadeia de equivalências se antagoniza” (LOPES, 2012, p.707).

Pensando o objeto de análise da presente pesquisa, o NEM, cabe investigar quais antagonismos e exclusões esta ordem hegemônica veio movimentar, bem como, quais sentidos hegemônicos e/ou sedimentados recorreu para a sua constituição, e se tais sentidos são respaldados pelas falas dos atores escolares aqui interpelados, ao longo das entrevistas.

Em suma, busquei, através dessas leituras, ressaltar como o social é compreendido a partir do discurso; como os discursos se formam por meio das relações hegemônicas, se fortalecem e buscam assumir uma representatividade, por meio de significantes vazios, diante de um exterior antagônico. Por conseguinte, ao relacionar a análise do social, a partir da teoria do discurso, com a subjetividade lacaniana, buscou-se evidenciar o caráter contingente e incompleto de toda identificação e representação. Nesse sentido, essas noções nos fornecem uma nova forma de compreensão dos objetos sócio-políticos, bem como da relação dos sujeitos com tais objetos. De forma que, as políticas curriculares que recorrem a justificativas essencialistas, que vislumbram o consenso e a resolução de todas as demandas sociais, são vistas como impossíveis.

No mesmo sentido, a significação dessas políticas pelos atores escolares não deve ser entendida como definitiva, refletindo exatamente o que os mesmos pensam, falam, mas como carregada de sentidos provisórios, incompletos, sobredeterminados, uma vez que, não existem identidades plenas, antes o sujeito do inconsciente está em processo permanente de construção “de verdades” sobre si e a sociedade em que vive (JUNIOR, FUHR, KIST, 2017, p.70). Por conta disso, a presente pesquisa mapeou os discursos acessados nas falas dos atores escolares como uma primeira estratégia discursiva de aproximação ao que está sendo significado com/contra a literalidade das falas dos mesmos. Ou seja, buscou-se analisar as possíveis cadeias de diferenças, cadeias de equivalências, contra o que se antagonizam, quais disputas hegemônicas estão em jogo e quais sentidos têm se hegemonizado em torno do NEM.

Mas, primeiramente, busco tecer considerações sobre a metodologia da pesquisa, os contratempos enfrentados e os sujeitos da pesquisa (público-alvo).

2 METODOLOGIA, CONTRATEMPOS E O PÚBLICO-ALVO

Busco desenvolver neste capítulo uma apresentação do caminho percorrido nesta pesquisa, trazendo considerações sobre os procedimentos metodológicos, o material desenvolvido e utilizado (questionários e roteiros de entrevista), o campo de investigação, os objetivos, a abordagem teórico-estratégica adotada, a fase de análise dos dados, os contratempos envolvidos e os sujeitos da pesquisa (público-alvo).

Sendo assim, os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, partiram, inicialmente, de uma análise dos documentos que compõem o NEM – a BNCC (2018) e a Lei nº13.415/2017.

Posteriormente, foi feita uma revisão bibliográfica de textos do campo do currículo que abordavam a centralização curricular, a partir da perspectiva pós-estruturalista, especialmente, da teoria do discurso.

Em seguida, investi em pesquisar sobre os discursos que foram mobilizados em torno do NEM, a partir de movimentos e instituições, divulgados por meio das plataformas digitais através de *lives*, publicações em sites etc.

Ao longo desse percurso, à medida que me inteirava mais da repercussão dessa política em diferentes espaços (acadêmico, escolar, mídia) – sobretudo, no espaço acadêmico, com a produção de textos, projetos e grupos de discussão e formação continuada de professores com relação ao NEM-, constatei a relevância de se escutar os atores escolares a respeito dessa política, como defendem, por exemplo, Silva e Oliveira (2016) em seu livro “Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar”.

Sendo assim, a primeira tentativa de apreensão do objeto de estudo, foi através de uma pesquisa de opinião junto aos professores do meu convívio profissional, social, até familiar, que atuavam no Ensino Médio. As conversas foram informais, sem material dirigido. Mas foi possível observar diferenças tanto em relação ao conhecimento que tinham dessa política, quanto ao nível de posicionamento em relação à mesma. Assim, primeiramente, como público-alvo foi pensado em incluir apenas professores. Mas constatei a importância de incluir estudantes e seus responsáveis, por entender o quanto esta política poderia produzir mudanças consideráveis na vida deles.

Vale dizer que, a essa altura, já havia submetido a pesquisa à Plataforma Brasil tendo em vista a necessidade de solicitar autorização do Comitê de Ética para dar andamento à pesquisa junto aos professores (Folha de Rosto 1) (Anexo 1). Desse modo, após aprovação do

Comitê de Ética e início das entrevistas com os professores, precisei submeter novamente todos os documentos, acrescidos daqueles referentes à ampliação do público-alvo (para estudantes e seus responsáveis) e aguardar nova apreciação (Folha de Rosto 2) (Anexo 2). Após a segunda aprovação pelo Comitê de Ética, dei início às entrevistas também com os estudantes e responsáveis. As entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2022.

Cabe ressaltar que, como instrumentos de coleta de dados, utilizei entrevistas, questionários e análise documental. Elaborei um questionário para traçar o perfil docente (anexo 3) dos professores entrevistados e questionários para traçar o perfil social dos estudantes (anexo 4) e dos responsáveis (anexo 5). Com relação aos roteiros de entrevista dos professores (anexo 6), dos estudantes (anexo 7) e dos responsáveis (anexo 8), os mesmos foram construídos a partir de um quadro referencial (Quadro 1) que construí com o objetivo de desenvolver as questões dirigidas (Apresento o quadro na próxima seção).

Especialmente, em relação ao roteiro de entrevista, foi onde tive mais contratempos na pesquisa. Desde a dificuldade em delimitar as questões até a análise dos dados. Contudo, deixo os contratempos para outra seção e, adiante, apresento os componentes teórico-metodológicos da presente pesquisa.

De acordo com Guba e Lincoln (2005 apud MAINARDES, 2017, p.3), o pesquisador se baseia em determinados paradigmas para orientar o seu trabalho e, ainda, na visão do processo de produção do conhecimento, que envolve, entre outras coisas, a epistemologia (natureza do conhecer) e a metodologia (melhores formas para construir o conhecimento).

Para tanto, trago à memória que a temática aqui desenvolvida envolve os campos da Educação Básica - em especial, o Ensino Médio - e do Currículo. Tem como objetivo geral buscar analisar as significações dos atores escolares acerca do Novo Ensino Médio. Seus objetivos específicos, por sua vez, envolvem analisar a possível influência do NEM na organização curricular do ensino médio e identificar os sentidos de “conhecimento” e interpretar como estes se articulam nas práticas discursivas destes atores escolares.

A escolha pela temática foi com base na repercussão que o NEM gerou na opinião pública, na academia, na comunidade escolar e no debate sobre educação no Brasil recentemente, envolvendo diferentes sujeitos (agentes privados, ONGs, pesquisadores, profissionais da educação, políticos etc.). Tal repercussão se justifica por conta das transformações estruturais que o mesmo propõe para o Ensino Médio, bem como, a forma como

vem sendo desenvolvida a sua “implementação”¹ e, até mesmo, pelo seu processo de construção. Tudo isso indica, como essa política (NEM) - assim como toda tentativa de fixação de sentido, de constituição de um horizonte totalizador - mobiliza o campo (discursivo) da educação, por meio das identificações e da representação.

De acordo com Mainardes (2017), a perspectiva epistemológica refere-se à cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa. Assim, defendo como posicionamento epistemológico a perspectiva discursiva, com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que vê o social a partir da lógica do discurso, onde o poder desempenha papel central, sendo constituidor das relações sociais (MENDONÇA, 2009, p.154).

Por conseguinte, considerando que a maneira como pensamos o sujeito relaciona-se diretamente à forma como teorizamos e concebemos o social, tomo como norteador de minha análise as contribuições da psicanálise lacaniana e do pós-estruturalismo, por meio dos quais passamos a conceber o sujeito como descentrado, não possuindo essência, mas em processo permanente de construção “de verdades” sobre si e a sociedade em que vive (JUNIOR; FUHR; KIST, 2017, p.70). Este investimento na teoria do discurso e na psicanálise lacaniana me possibilitou dar um salto de qualidade na compreensão e me afastar do entendimento de dados empíricos baseado na metodologia clássica.

Em seguida, buscarei apresentar a metodologia escolhida, sua justificativa, os procedimentos metodológicos e a abordagem do público-alvo da pesquisa.

2.1 A metodologia Snow-Ball Sampling e a abordagem do público-alvo

Para a construção da pesquisa, primeiramente elaborei um quadro conceitual a fim de auxiliar na seleção de questões que contribuíssem com o meu objeto de estudo. Ressalto que este mesmo quadro, salvo algumas alterações com o intuito de se adaptar ao público-alvo, foi utilizado como base na formulação do roteiro de entrevista tanto com os professores, os estudantes e os responsáveis. Apresento o Quadro 1 abaixo:

¹ No enfoque discursivo aqui adotado é questionada a dicotomia entre produção da política e implantação da política, antes se defende a possibilidade de interpretações e reinterpretações dos textos (LOPES, 2003, p.111). Por conta disso, ao longo deste texto, a palavra implementação será apresentada entre aspas.

QUADRO 1: Quadro conceitual para elaboração do roteiro de entrevista

Conceitos	Especificação do conceito	Questões
<ul style="list-style-type: none"> • BNCC 	<p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.7)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A sua escola está “implementando” o novo currículo do Ensino Médio? 2. Em algum momento os professores e os alunos foram consultados sobre quais opções de itinerários sua escola deveria oferecer?
<ul style="list-style-type: none"> • Itinerários Formativos 	<p>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).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Como o conhecimento vem sendo organizado em sua escola através desse novo currículo? 4. O que alterou nos conteúdos trabalhados em sua disciplina com o novo currículo? 5. E em sua carga horária em sala de aula? 6. Como você analisa a proposta dos itinerários formativos em buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes? 7. Deixe um comentário sobre o novo currículo do Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Demandas curriculares e educacionais 	<p>De acordo com Lopes (2019), as demandas curriculares e educacionais “referem-se ao que socialmente é projetado como necessário para</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Como produzir mudanças significativas em sua escola?

	a escola e para a educação (aí incluída a educação à distância e as diferentes formações continuadas), o que é projetado para as identidades de crianças e jovens e mesmo o que se concebe como futuro dessas mesmas crianças e jovens e de todas as pessoas que se formam em projetos educacionais” (LOPES, 2019, p.10).	
--	---	--

Fonte: BRASIL, Base Nacional Curricular Comum. MEC, Brasília, 2018.

De acordo com Rosália Duarte (2004, p.215) o uso de entrevistas em pesquisa é fundamental “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Contudo, realizar entrevistas, principalmente semiestruturadas, abertas, que sejam ao mesmo tempo formais e informais, “de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre”, que esteja alinhado com os objetivos da pesquisa, seja significativo ao campo de investigação e relevante academicamente “é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista” (DUARTE, 2004, p.216, grifos meus).

Para Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista exige, dentre outras coisas, que os objetivos da pesquisa sejam muito bem definidos pelo pesquisador e que este conheça o contexto no qual pretende desenvolver sua investigação, o que inclui uma cuidadosa revisão bibliográfica, leitura de estudos precedentes, conversas com pessoas envolvidas nesse contexto etc..

No que diz respeito à fase da análise dos dados da entrevista, Duarte (2004) afirma ser uma “tarefa complicada”, que requer muita cautela com a interpretação, bem como, com a definição de categorias e, sobretudo, “com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência” (DUARTE, 2004,216).

Portanto, faz-se necessário o cuidado com a interferência da subjetividade do pesquisador. Sobre isso, Romanelli (1998, apud DUARTE, 2004, p.216) afirma que, embora a subjetividade seja um elemento constitutivo da alteridade entre os sujeitos – não podendo, portanto, ser expulsa, ou mesmo evitada -, “deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada

pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador” (ROMANELLI, 1998, apud DUARTE, 2004, p.216).

Nisso reside o diferencial da perspectiva epistemológica aqui adotada, o pós-estruturalismo, em especial, a teoria do discurso, segundo a qual, todo objeto constitui um objeto discursivo, o que não significa, todavia, negar a existência de um mundo externo ao pensamento, mas contrariar a ideia de que os objetos existentes são constituídos independentemente de alguma condição discursiva (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.182). Em outras palavras, embora os objetos materiais tenham existência de forma independente da nossa percepção, “só podemos apreendê-los socialmente se lhes adscrevermos sentido: uma praga pode ser um castigo divino para alguns, o resultado da depredação da natureza pela atividade humana para outros” (PANIZZA, 2021, p.7).

Disto, se depreende que, o social é significativo, ou seja, “não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias” (MENDONÇA, 2009, p.155).

Panizza (2021) afirma que, diante de um mundo acadêmico onde predominam modelos metodológicos quantitativos cada vez mais rebuscados e, em contrapartida, reduzidos teoricamente, bem como mais restringidos “em suas abordagens das grandes questões da sociedade” (PANIZZA, 2021, p.7), a teoria do discurso aborda questões que são potentes em questionar posições naturalizadas.

Para o desenvolvimento das entrevistas com o público-alvo foi selecionado como método de pesquisa a SnowBall Sampling (amostragem bola de neve), proposta por Goodman (1961), a qual possui um caráter qualitativo, cujo o foco é entender aspectos mais subjetivos como ideias, pontos de vista, entre outros, ou seja, aspectos que não se pode mensurar apenas com números e dados. Este método de pesquisa consiste, basicamente, em uma amostra aleatória de indivíduos a partir de uma população finita, realizada da seguinte forma: primeiramente, X indivíduos são indicados como sementes, os quais serão os primeiros da amostra a serem entrevistados, podendo, portanto, manterem ou não alguma proximidade/familiaridade com o pesquisador; em seguida, cada semente (indivíduo) é solicitada a indicar X indivíduos diferentes na população para também serem entrevistados; os quais, por sua vez, indicarão outros X indivíduos e assim sucessivamente, até atingir o ponto de saturação, no qual as respostas se repetem. Este esquema de amostragem, como destaca Goodman (1961), difere, em alguns aspectos, “dos modelos mais usuais onde o tamanho da

amostra é fixado antecipadamente ou onde a razão entre tamanho da amostra e o tamanho da população é fixo”² (GOODMAN, 1961, p.149).

Gile e Handcock (2009) ressaltam que tal método de amostragem “é útil em configurações onde uma rede de relações sociais liga os membros da população-alvo, de tal forma que indivíduos previamente amostrados podem facilitar a amostragem de outros na população”³ (GILE; HANDCOCK, 2009, p.1).

A escolha por esse método, na presente pesquisa, se justifica pela desvinculação com instituições de ensino, tendo em vista que o escopo deste projeto situa-se na análise das significações dos professores, estudantes e responsáveis acerca do NEM. Assim, considero que ter um público-alvo mais disperso, não limitado a um grupo definido/específico que atua em uma determinada escola favoreceu a presente pesquisa, ampliando as possibilidades de significações. Da mesma forma, nos poupou de toda burocracia com a realização de entrevistas em instituições.

Quanto à forma de realização das entrevistas, preferencialmente, seriam presenciais, contudo, foram respeitadas as escolhas dos entrevistados. Quando presencial, o lugar e horário selecionados para a entrevista foram de escolha do entrevistado. Quando remota, da mesma forma, a entrevista foi adequada à preferência do entrevistado em relação ao veículo de comunicação utilizado e ao dia e horário para a sua realização. Dessa maneira, do total de 20 professores entrevistados, 11 entrevistas ocorreram de forma presencial e 9 remotamente. Em relação aos responsáveis, do total de 8 entrevistadas, 2 ocorreram presencialmente e 6 remotamente. Quanto aos estudantes, do total de 7 entrevistados, 1 entrevista ocorreu de forma presencial e 6 remotamente.

Em se tratando da abordagem ao público-alvo, cabe ressaltar, que os entrevistados foram abordados, inicialmente, através dos meios de comunicação, por ligação e mensagem através do WhatsApp e do Instagram. Após apresentação da proposta da pesquisa e o aceite por parte do entrevistado, foram combinados a data, o horário e o meio (presencial ou remotamente) da entrevista.

Por conseguinte, em conformidade com a amostragem Snow-ball, num primeiro momento foram escolhidos para serem entrevistados professores com os quais mantenho contato e amizade, num total de 8; todos atuantes no Ensino Médio de escolas públicas e/ou

² (...) from the more usual models where the simple size is fixed in advance or where the ratio of the sample size to the population size (...) is fixed. (GOODMAN, 1961, p. 149).

³ (...) is useful in settings where a network of social relations links the members of the target population, such that previously sampled individuals can facilitate the sampling of others in the population. (GILE; HANDCOCK, 2009, p.1)

privadas do estado do Rio de Janeiro. Esse primeiro grupo de entrevistados, segundo a amostragem Snow-ball, é chamada de semente. Já, o próximo grupo de entrevistados constituirá a primeira ramificação da amostragem.

Assim, aquelas sementes (8), após participarem da entrevista, cada uma indicou outro professor, com exceção de um, que não conseguiu indicar nenhum. Por conseguinte, um professor indicado, se negou a participar. Então, nessa primeira ramificação apenas 6 professores foram entrevistados.

Da mesma forma, na segunda (e última) ramificação, os professores indicaram, cada um, outro professor. De forma que, nessa última ramificação, 6 professores participaram. Desse modo, a amostragem totalizou 20 professores entrevistados.

Em relação aos responsáveis e aos estudantes, uma adaptação se fez necessária na forma de abordagem do público-alvo. Primeiro, porque os estudantes eram menores de idade e necessitavam do assentimento dos responsáveis para participar. E, segundo, porque no meu convívio social havia apenas seis responsáveis com filhos cursando o Ensino Médio. Em vista disso, os responsáveis além de indicar outro responsável, seriam o elo com os estudantes, ou seja, indicariam o próprio filho ou filha para participar da entrevista. Então, nessa amostragem, além das sementes, há apenas uma ramificação para os responsáveis. E, em relação aos estudantes, só participaram aqueles indicados pelos responsáveis. Não tendo, portanto, ramificação.

Nesse sentido, a amostragem dos responsáveis contou com 6 sementes. Desses seis responsáveis (sementes), um indicou a filha estudante, que participou da entrevista, contudo, ele mesmo não conseguiu participar, por motivos pessoais.

Em suma, entre os 6 responsáveis (sementes), um desistiu de participar. Entre os 5 outros responsáveis restantes (sementes), três indicaram outro responsável, compondo, com isso, a primeira e única ramificação de responsáveis (com 3 responsáveis indicados), além das sementes. Totalizando 8 responsáveis entrevistados. Divididos da seguinte forma: 5 sementes e 3 compondo a primeira e única ramificação.

Quanto aos estudantes, como dito anteriormente, os mesmos foram indicados pelos responsáveis. Da mesma forma, teve desistência entre eles, pois dois se recusaram a participar. Assim, dos 9 estudantes indicados pelos responsáveis, apenas 7 efetivamente participaram da pesquisa.

Na fase de análise dos dados, estava diante de um extenso material coletado – haja vista o roteiro de entrevista conter muitas questões. Por exemplo, dos professores, 8; dos estudantes, 9 e dos responsáveis, 6. Sendo assim, julguei importante apresentar a análise das falas dos

entrevistados com relação a todas as questões, mesmo aquelas referentes à “implementação”, às mudanças na carga horária e etc. Mas, dedicarei maior apreciação à fala dos mesmos em relação a uma questão, em especial, para os professores e responsáveis, e à outra questão, em especial, aos estudantes, por entender que as respostas dos mesmos a essa questão fornece mais elementos sobre os sentidos que estão atribuindo ao NEM. Assim, com relação ao roteiro dos professores, refiro-me à questão 7 e dos responsáveis, refiro-me à questão 4, que solicita, **“Deixe um comentário sobre o Novo Ensino Médio”**. Quanto aos estudantes, essa mesma questão não forneceu tantos elementos de análise, pois os mesmos usaram expressões simples como: *“ruim”*, *“mais ou menos”* ou *“bom”*. Assim, em relação aos estudantes, selecionei a questão anterior na qual eles trouxeram mais elementos para a análise, me refiro à questão 6, que interroga os mesmos sobre **“Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?”**.

Partilho do argumento de Queiroz, (1988, apud DUARTE, 2004, p.218-219) quando este afirma que constitui um erro pensar “que tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise; de que tudo que foi dito é importante só por ter sido dito”. Quando as entrevistas são bem realizadas, contendo número considerável de participantes, acabam produzindo “uma imensa “massa” de informações que não pode nem deve ser tomada como um todo”. Assim, de todo material “generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa” (Queiroz, 1988, apud DUARTE, 2004, p.218-219, grifos meus).

Adiante, passo a descrever alguns contratempos da pesquisa que acabaram influenciando no tempo de conclusão da mesma, sobretudo, pela produção de extenso material de coleta de dados, que desencadeou numa laboriosa, se não, interminável análise de dados.

2.2 Contratempos

Início, admitindo os pontos mais desafiantes da pesquisa. Primeiramente, em relação à delimitação do público-alvo, em especial, à sua ampliação para além de professores, incluindo estudantes e seus responsáveis. Não que a inclusão desses atores escolares fosse dispensável, do ponto de vista de seu envolvimento com o NEM, ou de qualquer outra forma. Na verdade, a sua participação, inclusive enriqueceu a pesquisa com relação à possibilidade de ampliação dos sentidos atribuídos a essa política. Contudo, essa ampliação do público-alvo constituiu tarefa laboriosa para pesquisa, demandando mais tempo – de submissão da proposta para a Plataforma

Brasil e sua aprovação; de captação dos entrevistados; de realização das entrevistas; de transcrição das mesmas e, sobretudo, de análise dos dados -, e maior produção, também, de material tanto para a coleta dos dados (Termos de consentimento e assentimento, roteiros de entrevista e questionários sobre o perfil dos entrevistados), quanto para a fase da análise (construção de gráficos e interpretação das entrevistas).

Um segundo ponto desafiante, foi com relação ao roteiro das entrevistas, através do qual se pode inferir uma ausência de coerência entre os objetivos da pesquisa e o conteúdo dos roteiros. Em outras palavras, significa dizer que o objetivo de analisar as significações dos atores escolares acerca do NEM, não demandava um roteiro de entrevistas tão longo, por exemplo, no caso dos professores, abordando questões sobre a “implementação” do NEM nas escolas, mudanças na carga horária, alterações nas disciplinas, na organização do conhecimento, entre outras.

Da mesma forma, no roteiro dirigido aos estudantes, além do excesso de questões envolvendo também a “implementação” da política na escola, a organização do conhecimento, entre outras questões, posso admitir a pouca utilidade da inclusão de três questões (3, 4 e 5) em especial, que não faziam sentido naquele momento, uma vez que, no ano de 2022, o NEM estava sendo “implementado” somente no primeiro ano, com a introdução da disciplina Projeto de Vida e outras eletivas, não demandando dos estudantes a opção por itinerário formativo. E tais questões interrogavam os estudantes sobre: 3) Quantos itinerários a sua escola ofereceu? 4) Qual (quais) você escolheu? 5) O que motivou a sua escolha por este(s) itinerário(s)?

Quanto ao roteiro de entrevista dirigido aos responsáveis, observamos a mesma fragilidade, ou seja, excesso de questões que ultrapassaram os objetivos da presente pesquisa. Em vista disso, cabe dizer que em uma pesquisa deve ser revisto o percurso, talvez tenha mesmo que admitir que o roteiro de entrevista mostrou-se não coerente com o objetivo da pesquisa, com excesso de informações. Assim, a fim de contornar esses contratempos, julguei importante apresentar a análise das falas dos atores escolares com relação a todas as questões, mesmo aquelas referentes à “implementação”, a mudanças na carga horária etc., mas dedicarei maior apreciação à fala dos mesmos, em relação a uma questão em especial, como dito anteriormente.

Quanto aos pontos positivos destaco a oportunidade de acompanhar mais de perto esse processo de reforma do ensino médio, em contato direto – ainda que apenas virtualmente em alguns casos – com os atores escolares envolvidos com essa política e poder ser um canal de escuta aos mesmos. Destaco que foi profícuo no sentido também de observar as articulações discursivas em torno dessa política e identificar os pontos equivalentes e divergentes em relação à mesma.

Outro aspecto que gostaria de sublinhar é que esta pesquisa é uma primeira aproximação ao arcabouço teórico, nesse sentido considero que deixei de “aproveitar” de forma mais alargada a riqueza do material coletado a partir da participação desses atores escolares na pesquisa.

A partir de agora, buscarei apresentar o público-alvo da pesquisa, considerando o perfil docente dos professores e o perfil social dos estudantes e seus responsáveis. Assim, dividi em subseções os dados referentes a cada grupo de atores escolares⁴.

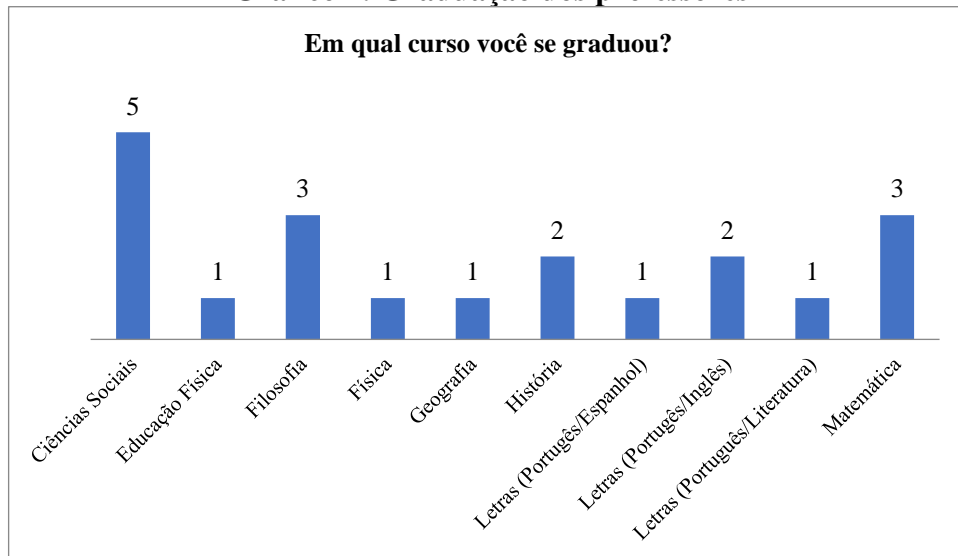
2.3 O público-alvo

A partir desse momento serão descritos os dados obtidos por meio da pesquisa de campo com professores do Ensino Médio, estudantes e seus responsáveis, com destaque para o perfil docente e o perfil social dos estudantes e de seus responsáveis. Essa primeira parte da entrevista teve como propósito conhecer os atores escolares com vistas a caracterizá-los. No último capítulo, serão analisadas as falas destes atores escolares a respeito do NEM.

2.3.1 Os professores

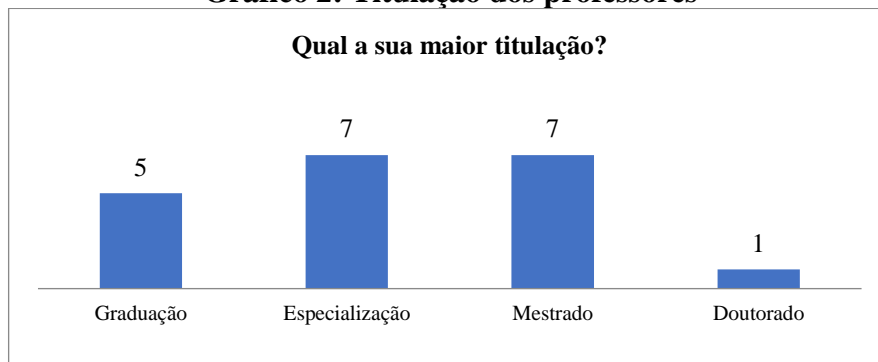
Vinte professores participaram da pesquisa de campo. Em relação ao curso de formação, do total de professores entrevistados, cinco eram formados em Ciências Sociais; um em Educação Física; três em Filosofia; um em Física; um em Geografia; dois em História; um em Letras (Português/ Espanhol); um em Letras (Português/ Literatura) e três em Matemática.

⁴ Por sugestão da banca examinadora, após a defesa da dissertação, os sujeitos da pesquisa foram nomeados por “atores escolares” ao invés de “sujeitos escolares”, em coerência com o referencial teórico-estratégico adotado na presente pesquisa (o diálogo entre a teoria do discurso e a psicanálise lacaniana).

Gráfico 1: Graduação dos professores

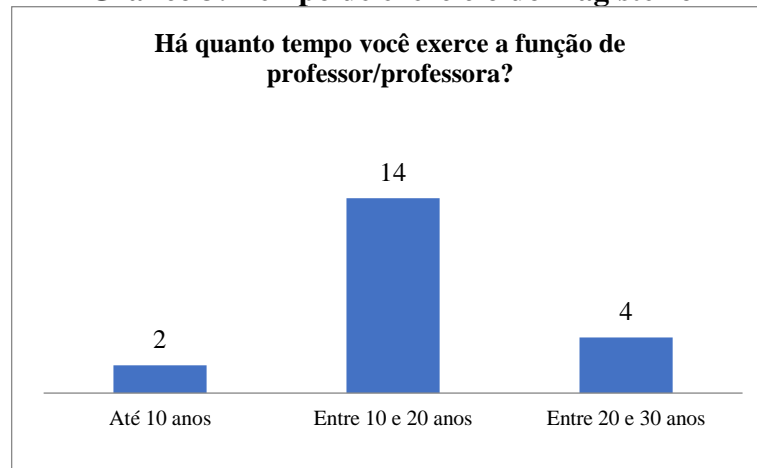
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Quanto à titulação, foram considerados os títulos concluídos, desconsiderando, portanto, aqueles que ainda estavam em curso. Do total de 20 professores entrevistados, cinco possuíam Graduação; sete possuíam Especialização; sete possuíam Mestrado e uma possuía Doutorado.

Gráfico 2: Titulação dos professores

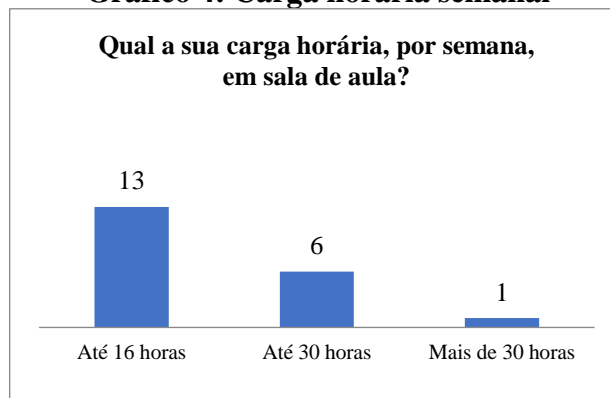
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Sobre o tempo de magistério, dois professores tinham menos de 10 anos de exercício; quatorze professores possuíam entre dez a vinte anos de exercício e quatro professores exerciam o magistério há mais de vinte anos.

Gráfico 3: Tempo de exercício do magistério

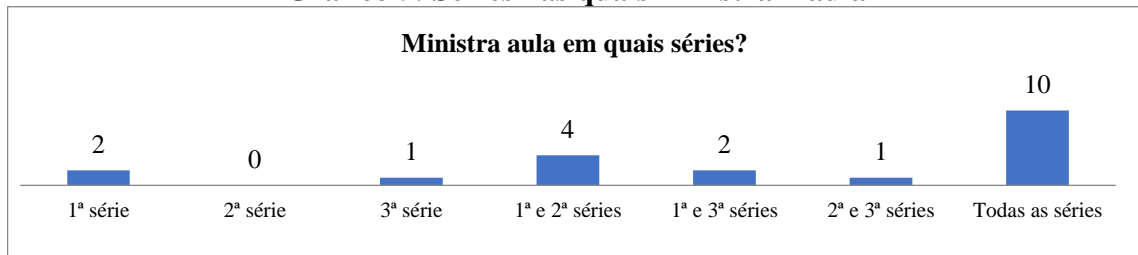
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Em relação à carga horária em sala de aula por semana - cabe destacar que a alteração da carga horária do magistério estadual de 16 horas para 18 horas só foi publicada em diário oficial através do Decreto 48.206/2022 do governo estadual do Rio, no dia 19 de setembro de 2022, com o intuito de cumprir a reserva de 1/3 da jornada para planejamento, como determina a Lei estadual 9.761/2022. Por conta disso, a maior parte dos professores entrevistados declarou possuir ainda carga horária de 16 horas ao invés de 18 horas, pois na prática era ainda a carga horária que cumpriam - treze professores declararam que atuavam dezesseis horas semanais; seis atuavam até trinta horas semanais e um professor atuava mais de trinta horas semanais.

Gráfico 4: Carga horária semanal

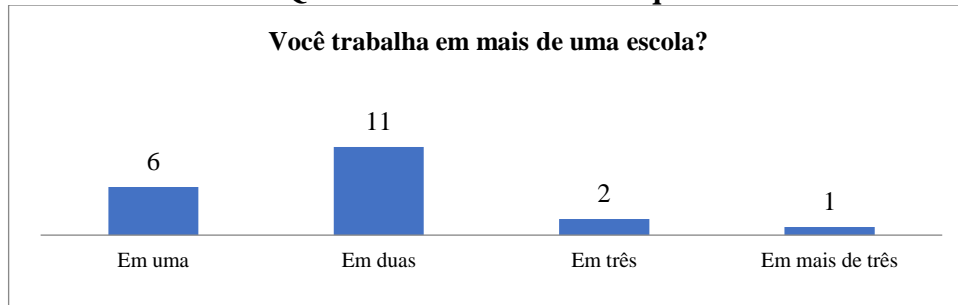
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Quanto às séries do Ensino Médio em que atuavam, dois atuavam apenas na primeira série; nenhum professor atuava apenas na 2ª série; um atuava apenas na terceira; quatro atuavam na primeira e na segunda séries; dois atuavam na primeira e na terceira séries; um atuava na segunda e na terceira séries e dez professores atuavam em todas as séries.

Gráfico 5: Séries nas quais ministram aula

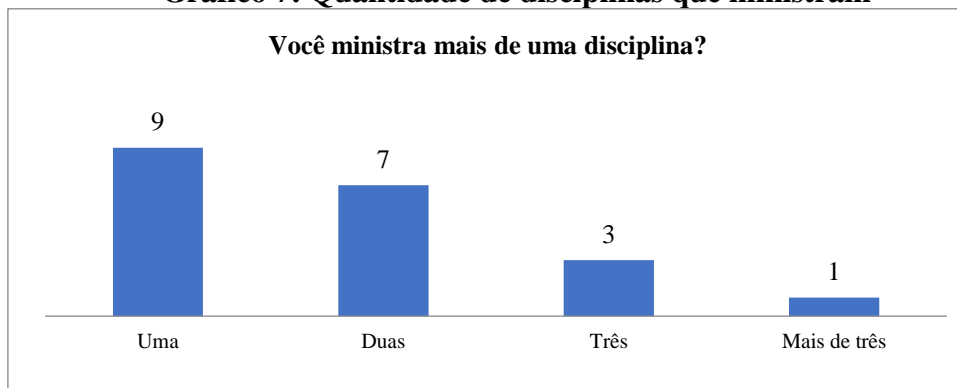
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Considerando em quantas escolas trabalhavam, seis professores declararam que trabalhavam em apenas uma escola; onze trabalhavam em duas escolas; dois professores trabalhavam em três escolas e um professor trabalhava em mais de três escolas.

Gráfico 6: Quantidade de escolas em que trabalham

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Em relação a quantas disciplinas ministravam, nove professores responderam que ministravam apenas uma disciplina; sete ministravam duas disciplinas; três ministravam três disciplinas e um ministrava mais de três.

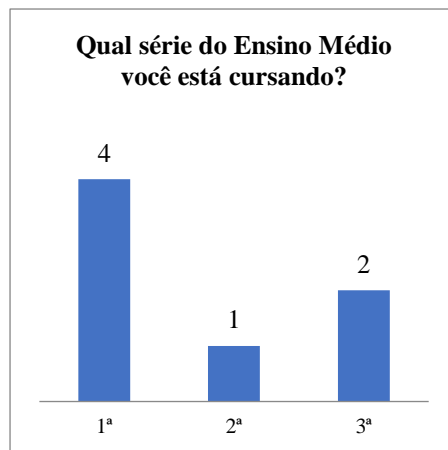
Gráfico 7: Quantidade de disciplinas que ministram

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

2.3.2 Os estudantes

Em seguida, são analisados os dados referentes ao perfil social dos estudantes. Cabe destacar que sete estudantes participaram da pesquisa de campo. Em relação à série do Ensino Médio que cursavam, quatro estudantes responderam que cursavam a primeira série; um cursava a segunda série e dois cursavam a terceira série.

Gráfico 8: Série que cursa



Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Respondendo às questões: “Você trabalha?” e “Tem carteira assinada?”, dois estudantes disseram que trabalhavam; quatro disseram que não e um respondeu que às vezes trabalhava. Dentre os que trabalhavam, apenas um tinha carteira assinada. E quanto ao estudante que às vezes trabalhava, este relatou que ajudava o pai e recebia uma quantia não fixa por esta ajuda.

Gráfico 9: Situação empregatícia

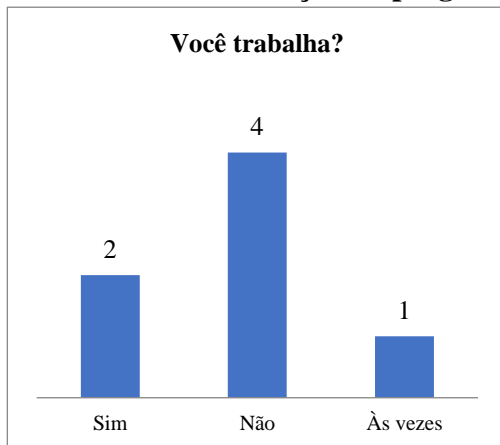
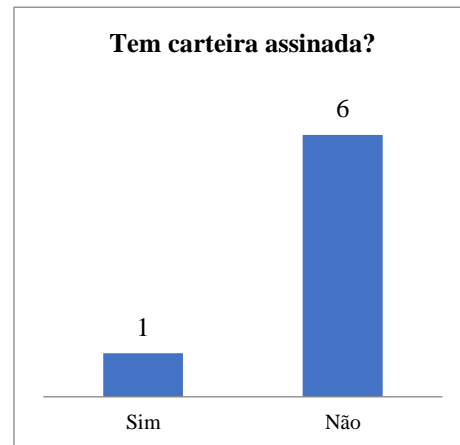


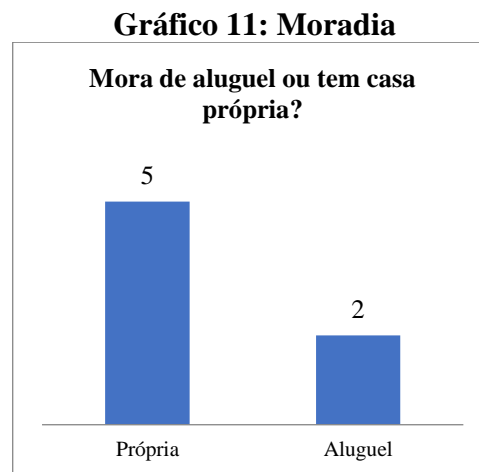
Gráfico 10: Carteira assinada



Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora.

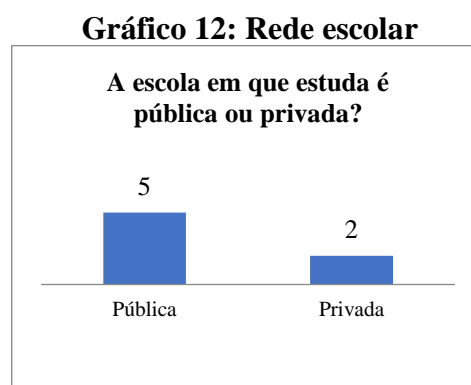
Quanto às questões “Qual o seu estado civil” e se “Possui filhos”, todos os estudantes responderam que são solteiros, bem como, todos negaram ter filhos. Não necessitando, portanto, representação gráfica.

Considerando a situação de moradia, dos sete estudantes entrevistados, cinco responderam que possuíam casa própria e dois que moravam de aluguel. Todos declararam morar com seus responsáveis.



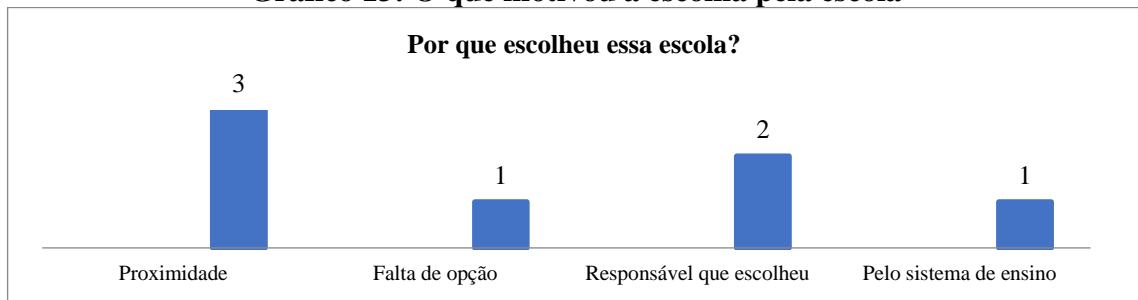
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Quanto à escola em que estudavam, se a mesma é da rede pública ou privada, cinco estudantes responderam que estudavam em escola pública e dois responderam que estudavam na rede privada de ensino.



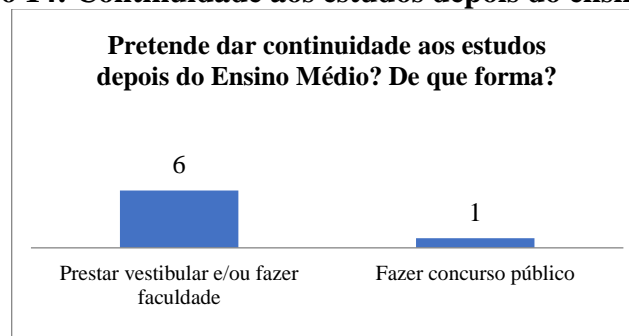
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Interrogados sobre o que motivou a escolha por suas escolas, três estudantes alegaram que escolheram sua escola pela proximidade; um por falta de opção; dois alegaram que os responsáveis que escolheram e um teve a sua escolha motivada pela qualidade do sistema de ensino.

Gráfico 13: O que motivou a escolha pela escola

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Com relação à continuidade de seus estudos após a conclusão do Ensino Médio, seis estudantes responderam que pretendiam prestar vestibular e fazer faculdade e um estudante declarou que pretendia fazer concurso público.

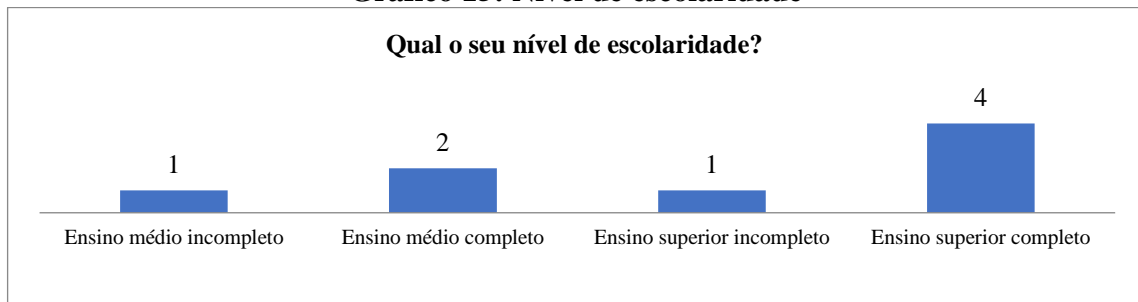
Gráfico 14: Continuidade aos estudos depois do ensino médio

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

2.3.3 Os responsáveis

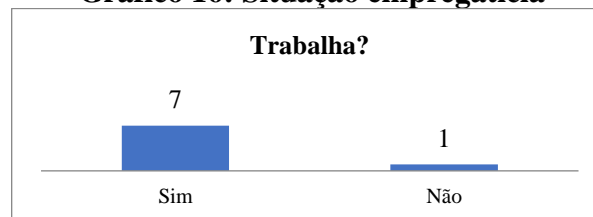
Considerando o perfil social dos responsáveis participantes da pesquisa de campo, cabe destacar que foram entrevistados oito no total, sendo todas mulheres. Por conta disto, a partir de então, irei me referir ao longo desta pesquisa às responsáveis, no gênero feminino. Passamos agora à análise do perfil social destas responsáveis.

Em relação ao nível de escolaridade, uma responsável declarou possuir ensino médio incompleto; duas declararam possuir ensino médio completo; uma declarou possuir ensino superior incompleto e quatro responderam que possuíam ensino superior completo.

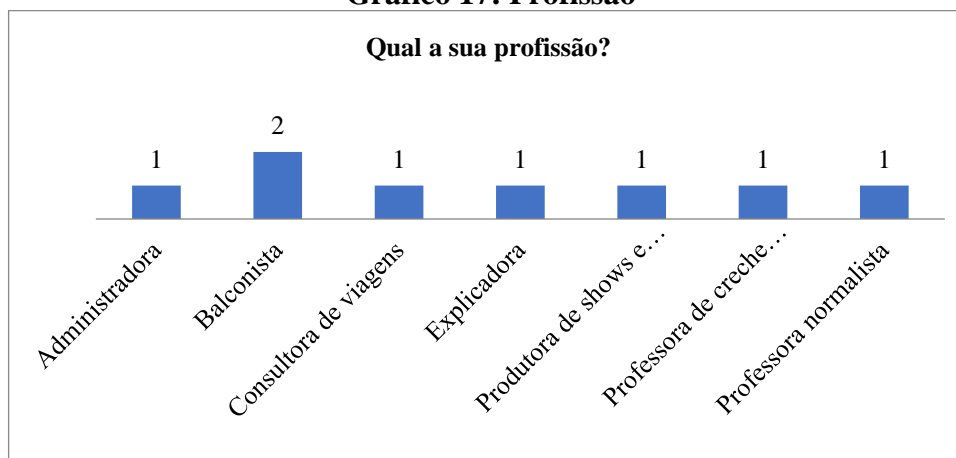
Gráfico 15: Nível de escolaridade

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Interrogadas sobre se trabalhavam e qual a sua profissão, sete responsáveis responderam que trabalhavam e uma encontrava-se desempregada. Quanto à profissão, uma responsável é administradora de empresa; duas são balconistas; uma é consultora de viagens; uma é professora particular (autônoma); uma é produtora de shows e eventos; uma é professora de creche do município do Rio de Janeiro e uma é professora normalista, embora não exercesse a profissão, pois se encontrava desempregada.

Gráfico 16: Situação empregatícia

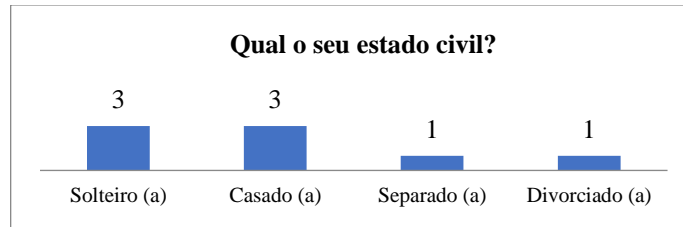
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Gráfico 17: Profissão

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Quanto ao estado civil, três responsáveis declararam ser solteiras; três declararam ser casadas; uma encontra-se separada e a outra divorciada.

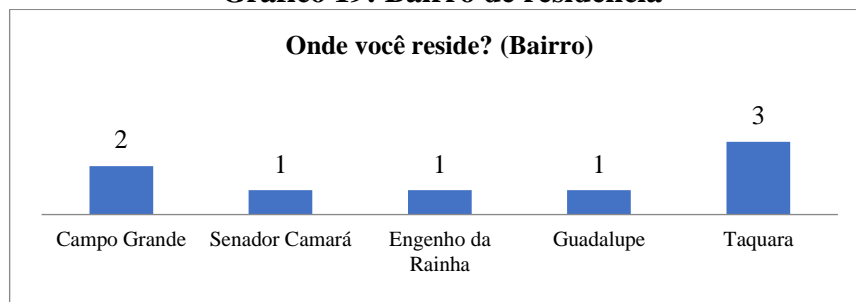
Gráfico 18: Estado civil



Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

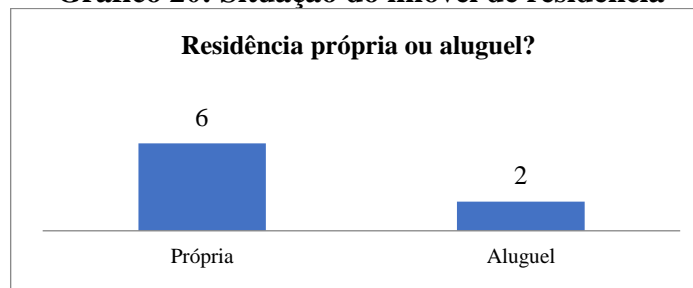
Considerando onde residem e se o imóvel é próprio ou alugado, duas responsáveis declararam morar no bairro de Campo Grande; uma em Senador Camará; uma no Engenho da Rainha; uma em Guadalupe e três no bairro da Taquara. Seis declararam possuir residência própria e duas declararam morar de aluguel.

Gráfico 19: Bairro de residência



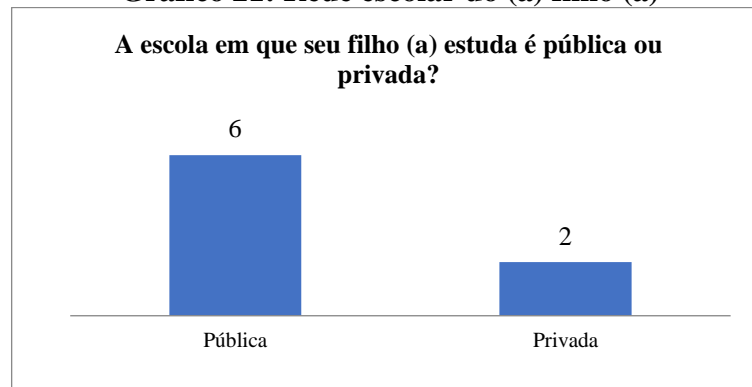
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Gráfico 20: Situação do imóvel de residência



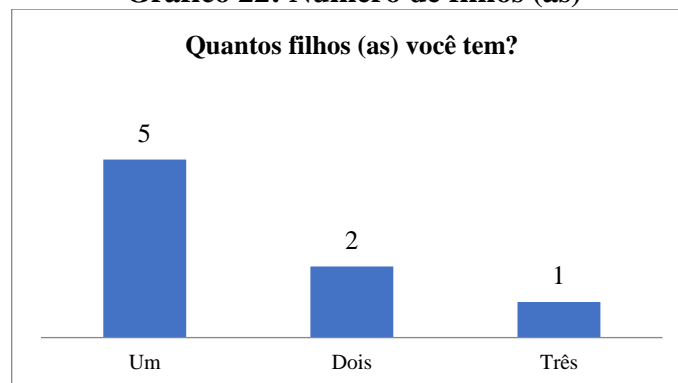
Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Quanto à escola em que o filho ou a filha estudava, se pertencia à rede pública ou privada, cinco responsáveis declararam ser escola da rede pública e três declararam ser escola da rede privada.

Gráfico 21: Rede escolar do (a) filho (a)

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Em relação ao número de filhos, cinco responderam que tinham um filho; duas declararam ter dois e uma declarou ter três. Quanto à questão se os filhos moravam com as responsáveis ou não, com exceção da responsável que possui três filhos e apenas o mais novo reside com ela, todas as demais responsáveis residiam com todos os filhos.

Gráfico 22: Número de filhos (as)

Fonte: Banco de dados da pesquisa / Elaboração da autora

Passo adiante para uma breve análise dos documentos que compõem o NEM, destacando os aspectos mais gerais, com ênfase na última etapa da Educação Básica, o ensino médio.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO

Aquilo que deve ser definido como a finalidade da educação, notadamente no Ensino Médio, sempre constituiu um campo de disputas de sentidos entre os mais diferentes atores da sociedade civil e políticos, como fundações privadas, gestores públicos e pesquisadores na área da educação como FERRETI (2016; 2018); CARRANO (2016); COSTA; LOPES (2018); LOPES (2019); SILVA (2021), entre outros. Nos últimos anos, notadamente no período de 2015 a 2018, houve a construção e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei 13.415/2017 - que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propondo mudanças substanciais na última etapa da educação básica (o ensino médio). O que se observa é que, os sentidos em disputa em torno da finalidade da educação ganharam novamente relevo com tais políticas curriculares. Em consideração a isso, apresento em seguida um breve histórico da construção da BNCC, tendo como foco o período entre 2015 e 2018.

3.1 Breve histórico da construção da BNCC (de 2015 a 2018)

Como já sabemos e já foi afirmado sob diferentes concepções em vários trabalhos (LOPES, 2015; MACEDO, 2015; RIBEIRO; CRAVEIRO 2017), a ideia de uma base curricular nacional, sob a justificativa de se combater as desigualdades na educação brasileira tem sido defendida, ainda que sob concepções diferenciadas, há muito tempo. Se considerarmos os dispositivos legais, no caso, a Constituição Nacional de 1988, em seu artigo 210, já é possível afirmar que se determinava a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a garantir uma formação básica comum a todos. Foram vários os debates e as ações que foram progressivamente colmatando um ideário em prol de uma política curricular que refletisse este debate.

Em termos consubstanciais, no sentido da construção de uma base curricular comum, entre 17 e 19 de junho de 2015, ocorreu o Seminário Interinstitucional para sua elaboração. Também em 17 de junho de 2015, a Portaria nº 592 instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Assim, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada pelo MEC - por meio de acesso ao link do documento no site do MEC - para amplo debate pela sociedade. No período de 2 a 15 de dezembro de 2015, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do

documento preliminar da BNCC. Isto posto, em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada (Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

Considero importante destacar que, na cena política brasileira, um importante fato estava a se desenrolar tendo como desfecho o impeachment da presidenta Dilma Rousseff - iniciado em dezembro de 2015 e concluído em agosto de 2016. A principal consequência disso foi a mudança de governo. O que acarretou que novos atores ganharam maior participação na discussão da BNCC – sobretudo, a partir da segunda versão -, com uma maior presença das fundações privadas e dos institutos empresariais, como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Social, Todos pela Educação, entre outros (SILVA, 2018; MACEDO, 2019).

Nesse contexto, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, ocorreram vinte e sete seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para debater a segunda versão da BNCC. Ainda, em agosto de 2016, começou a ser redigida uma nova versão da Base (Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

Em 22 de setembro de 2016, o então presidente em exercício após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer, aprovou na forma de Projeto de Lei a Medida Provisória nº 746 que promoveu alterações na estrutura do ensino médio, através da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conforme destacam Silva e Oliveira (2023), tal medida, ao mesmo tempo em que foi amplamente divulgada pelo governo federal, apresentada como uma ferramenta eficiente de solução dos problemas do ensino médio no Brasil, também foi alvo de profundas críticas por parte dos pesquisadores em políticas educacionais focalizadas na formação dos jovens. Tal medida provisória será analisada no próximo tópico.

A versão final da BNCC, com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017, para elaboração de parecer e projeto de resolução sobre a Base, para posterior encaminhamento ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Feito isto, em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Ainda, em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu a implantação da BNCC, trazendo orientações. (Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

A BNCC, com a inclusão da etapa do ensino médio foi entregue ao CNE em 02 de abril de 2018. Iniciando, assim, o processo de audiências públicas para debatê-la. No dia 02 de agosto

de 2018, professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. E, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC final, com a etapa do Ensino Médio incluída. Na próxima subseção será feita uma apresentação dos principais pontos da Medida Provisória (MP) 746/16 e da Lei 13.415/17, ressaltando as alterações provocadas na LDB. (Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

3.2 A Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017

As alterações na estrutura do ensino médio definidas pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, incluíram a ampliação da carga horária mínima anual, para 1000 horas, devendo ser ampliada, progressivamente, para 1400 horas; a determinação do ensino de língua portuguesa e matemática como obrigatório nos três anos do ensino médio; a restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as, portanto, facultativas no ensino médio; a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, mas facultando neste último a oferta de outros idiomas, preferencialmente o espanhol, e a permissão de que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior (texto adaptado de MP 746/16).

A MP 746/16 também determinou que o currículo do ensino médio fosse composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos a serem definidos em cada sistema de ensino e que tivessem ênfase nas áreas das linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Concedeu, ainda, autonomia aos sistemas de ensino para estipular a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (texto adaptado de MP 746/16).

Em 16 de fevereiro de 2017, a MP 746 de 2016 foi convertida na Lei nº 13.415, com algumas mudanças no texto final, e passou a vigorar fazendo alterações na LDB, em seus artigos 24, 26, 36 e a inclusão do artigo 35-A.

Assim, de acordo com a Lei 13.415/2017, a organização da carga horária ao longo do Ensino Médio, será ofertada num total de 3000 horas, onde 1800 horas são destinadas à BNCC (Formação Geral Básica) e 1200 horas destinadas aos itinerários formativos, sendo 1000 horas anuais, distribuídas da como mostra a imagem 1, abaixo:

Imagem 1: Distribuição de carga horária proposta pela MP 746/17



Fonte: novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/como-eh-o-nem.php (Acesso em: jul/2023).

Segundo Silva e Oliveira (2023), a Lei 13.415/2017 delimitou a redução das disciplinas obrigatórias e a inclusão de conteúdos construídos por meio dos itinerários formativos. Assim, o currículo do ensino médio passou a ser dividido em duas partes: formação comum (relativa à BNCC) e diversificada (relativa aos itinerários formativos). Com isso, a carga horária de formação comum foi reduzida de 2400 horas, para 1800 horas.

Por conseguinte, além da redução da carga horária destinada à formação comum, a Lei 13.415/2017, em seu Art. 40, define a possibilidade da formação de parcerias público-privadas na oferta, em especial, do itinerário de formação técnica e profissional, ou seja, contempla a privatização de parte da oferta, inclusive podendo ser concedida na modalidade à distância sob encargo das instituições privadas (SILVA; OLIVEIRA, 2023, p.118).

Após essa breve apresentação da MP 746/2016 e da Lei nº13.415, discorrendo sobre as alterações inseridas pelos mesmos na LDB, sobretudo, na última etapa da educação básica, cabe também uma reflexão da BNCC, no sentido de analisar suas características gerais.

3.3 A BNCC: uma reflexão em termos gerais

Do ponto de vista institucional e legal, a BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, ou seja, da educação infantil até o ensino médio, no sentido de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.7).

Constitui, portanto, um referencial na formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino em nível nacional, bem como, visa contribuir no alinhamento de políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios na oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação em âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2018, p.8).

Circundam em tal política curricular discursos que visam a superação da fragmentação das políticas educacionais; o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e que se venha balizar a qualidade da educação no Brasil, de forma que, para além da garantia de acesso e permanência, os sistemas, as redes e as escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os alunos (BRASIL, 2018, p.8).

De acordo com o documento, foram considerados como fundamentos pedagógicos da BNCC, o “foco no desenvolvimento de competências” e “o compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2018, p. 13-14). O foco no desenvolvimento de competências se inscreve num movimento amplo de instrumentalidade do conhecimento. Tal discurso pró-instrumentalidade está hibridizado com outras concepções, e reverbera na maioria dos estados e municípios brasileiros, bem como em diferentes países do mundo, desde as últimas décadas do século XX, até os dias atuais. Também cabe dizer que este discurso vem sendo respaldado por diferentes organismos internacionais, como enfatizado na BNCC (BRASIL, 2018):

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p.13).

Desse modo, o documento afirma que o objetivo das aprendizagens essenciais é contribuir na garantia aos estudantes do desenvolvimento de dez competências gerais, ao longo de toda a educação básica, competências estas que efetivam, pedagogicamente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O termo competência é definido no documento como a mobilização de conhecimentos, sejam eles conceitos e/ou procedimentos, de habilidades, sejam elas práticas, cognitivas e/ou sócio emocionais, bem como, de atitudes e valores importantes na solução de demandas cotidianas, do exercício pleno da cidadania e referentes ao mundo trabalho (BRASIL, 2018, p.13). Vejamos a seguir as dez competências gerais mencionadas no documento:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. 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.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: (Brasil, 2018, p.9-10)

Cabe ainda dizer, que foram considerados como marcos legais que embasaram a BNCC, a Constituição Federal de 1988; a LDB; as Diretrizes Curriculares Nacionais; a Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) e, mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB.

Especialmente em relação ao ensino médio, que constitui o objeto de estudo desta pesquisa, a BNCC salienta que essa etapa da educação básica representa um gargalo na garantia do direito à educação. Com efeito, de acordo com dados do IBGE (2019), 28,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos encontram-se em atraso ou abandono escolar, portanto não completaram o ensino médio. Dessa forma, o documento defende que, além da necessidade de universalizar o atendimento, é urgente garantir a permanência, bem como, as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p.461).

Ramos e Frigotto (2016) chamam a atenção para o fato de que, de acordo com pesquisas, o problema da qualidade das escolas das redes estaduais de ensino não é desconhecido pela sociedade, principalmente com relação à infraestrutura e às condições de trabalho docente.

Segundo Ramos e Frigotto (2016), são estas condições de precarização das escolas que tornam a mesma pouco atrativa aos estudantes. No entanto, aqueles que defendem o NEM se apropriam disso para alegar um suposto desinteresse geral pelo ensino médio.

Diante dessas finalidades do ensino médio e dos desafios que cabe à escola na contemporaneidade, a BNCC argumenta ser imperativo repensar a organização curricular vigente, pois a mesma “apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BRASIL, 2018, p.467-468). Por tais razões, afirma o documento, foi feita a substituição da organização curricular única do ensino médio por um modelo diversificado e flexível, através da alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017, a qual estabeleceu que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V –

formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018, p.468).

De acordo com o documento, a nova estruturação do ensino médio mantém a organização por áreas do conhecimento, mas não faz referência direta a todos os componentes que compunham o currículo anterior. Conjuntamente, propõe a oferta de variados itinerários formativos, com o intuito tanto de promover o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, quanto à formação técnica e profissional. Com essa nova estrutura, o documento sustenta a adoção do princípio de flexibilidade na organização curricular, permitindo a construção de currículos e propostas pedagógicas que venham atender de forma mais adequada às especificidades locais e os múltiplos interesses dos estudantes, a fim de promover o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018, p.468).

Aqui faço a opção de desenvolver uma análise dos textos da BNCC, a partir de um enfoque discursivo pós-fundacional levando em consideração a existência de um dado contexto de práticas discursivas e de relações de poder. Assim, fazem parte dessa análise, interpretar práticas como a de se propor a reforma do ensino médio por meio de uma Medida Provisória (MP 746/16), anulando o debate social, com o objetivo de se alterar a organização curricular, bem como, os meios de se financiar o ensino médio, através da delegação de recursos públicos ao emprego pelo setor privado, principalmente, na oferta do itinerário de formação técnica e profissional (FERRETI; SILVA, 2017 apud LOPES, 2019, p.63-64).

Não podemos deixar de destacar que também se inserem nesse contexto discursivo, a proposta de que possa ser realizada à distância parte da carga horária do ensino médio; ou ainda o fato de se publicar em momentos separados a BNCC do ensino médio e a BNCC do ensino fundamental, contradizendo a lógica da educação básica; e mais, a desatenção com o desenvolvimento de condições para uma ampla oferta de variados itinerários formativos nas redes de ensino, bem como, para que exista uma efetiva articulação entre municípios e estados, que garanta esta oferta; além disso, os discursos fortemente conservadores que têm ecoado na sociedade brasileira, “querendo retomar, de forma ambivalente, uma noção de escola ao mesmo tempo neutra em seus conteúdos e não neutra na defesa dos valores de certa concepção de família e nação brasileiras” (LOPES, 2019, p.64).

A título de comparação, vale fazer uma digressão e apresentar a análise empreendida por Macedo (2016), ao recuperar a experiência australiana de construção de um currículo comum, com o objetivo de destacar as possibilidades de aprendizado do que tem sido proposto por tal experiência. Essa escolha teve como motivação inicial o caráter federativo do país à semelhança do Brasil. No entanto, uma diferença, é que o pacto federativo na Austrália é mais

forte que no Brasil, uma vez que, naquele país cabia totalmente ao poder estadual a responsabilidade tanto sobre a educação quanto sobre o currículo, enquanto aqui há uma sobreposição de competências entre estados, municípios e o governo federal. Contudo, embora o federalismo entre esses dois países possua diferenças visíveis, “a retórica que justifica a centralização curricular se assemelha” (MACEDO, 2016, p.51). A este respeito afirma Macedo (2016, p.51):

como destaca Harris-Hart (2010, p. 313), na Austrália, “sucessivos governos federais (de variadas vertentes políticas) têm usado sistematicamente argumentos retóricos para gerar uma percepção de falta de credibilidade e crise”. Em prosseguimento, a autora ressalta que “isso também vem gerando a percepção de que um currículo nacional é uma panaceia para uma ampla variedade de problemas educacionais, isto é, a percepção de que um currículo nacional padronizado vai resultar em maior acesso, equidade e resultados educacionais para todos os alunos” (HARRIS-HART, 2010, p. 313 apud MACEDO, 2016, p.51).

Concordo com Macedo que tudo isso se assemelha ao que é falado diariamente no Brasil sobre centralização curricular: que a base nacional comum “contribui para a equidade, ou seja, garante a todos os brasileiros o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida” (texto adaptado do Portal do MEC disponível em: <http://portal.mec.gov.br>). Também nas palavras do então ministro da Educação, “a base comum é uma das estratégias que a sociedade brasileira, pelo Plano Nacional de Educação, decidiu estabelecer como prioridade para um salto qualitativo da educação” (MACEDO, 2016, p.51).

Contudo, ressalta Macedo (2016, p.51), esse “estranho consenso” pelo qual tentam alegar as intervenções, não é tão simples quanto parece, uma vez que, “o pacto federativo não suprime o antagonismo das relações sociais”. Tanto que, o pacto federativo australiano em prol da construção do currículo nacional, cuja produção teve início em 2009, já em 2014, ao ser alvo de críticas de grupos políticos antagônicos, o currículo precisou ser revisado por conta da vitória eleitoral da ala política mais conservadora (MACEDO, 2016, p.51-52).

O mesmo se assemelha ao Brasil, cabe constar – salvo as suas diferenças -, que no ano de 2023 - um ano após o início da “implementação” do NEM nas turmas de primeiro ano do ensino médio-, diante de um novo governo, iniciado em 01 de janeiro do mesmo ano, num contexto marcado por intensas mobilizações que demandavam a revogação do NEM, após a realização de consulta pública, “o Ministério da Educação anuncia, em 07 de agosto de 2023, a intenção de promover alterações, dentre elas, a redução do número de itinerários com alguma padronização de abrangência nacional” (SILVA; CALÇADA, 2023, p.15).

Mais recentemente, em 24 de outubro de 2023, o então presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº2.601/23, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Fonte: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386).

Os documentos apresentados acima – a Lei 13.415/2017 e a BNCC (2018) – constituem o pano de fundo da presente pesquisa, pois configuram o NEM, que será o objeto de análise dos professores, estudantes e responsáveis, atores escolares interpelados neste estudo.

Por ora, busco analisar como as autoras do campo do currículo se apropriam das categorias da teoria do discurso para pensar o currículo e as políticas curriculares.

4 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA E AS SIGNIFICAÇÕES DOS ATORES ESCOLARES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Diferentes autoras brasileiras - Souza; Borges (2023); Pereira (2019) e Macedo (2016) - se apropriam dos conceitos da teoria do discurso para pensar as políticas curriculares. Em consideração a isso, apresentarei em seguida uma síntese de algumas discussões propostas por essas autoras do campo do currículo no Brasil.

Posteriormente, busco desenvolver uma análise sobre como os atores escolares estão significando o NEM, a partir de um diálogo com autoras do campo do currículo, que analisam as políticas curriculares sob a perspectiva do pós-estruturalismo, em especial, das categorias de análise da teoria do discurso.

4.1 O currículo na perspectiva discursiva

Em uma perspectiva discursiva, pode-se dizer que os discursos pedagógicos e curriculares, assim como todo discurso, podem ser entendidos como atos de poder, ou seja, o poder de significar, criar sentidos e hegemonizá-los. Por conseguinte, compreender as metanarrativas modernas como a unificação de um discurso, e não como expressão da realidade, significa dizer que “não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturas discursivas, provisórias e contingentes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Em vista disso, apresento agora algumas discussões de autoras do campo do currículo que buscam ressaltar sentidos de conhecimento, currículo e sociedade que têm circulado nas políticas curriculares no Brasil e no mundo, sobretudo em defesa da centralização curricular. Assim, primeiramente apresento a discussão desenvolvida por Souza e Borges (2023) em relação à naturalização do conhecimento como “necessário, válido e útil”; em seguida, trago a discussão desenvolvida por Pereira (2019) no sentido de desconstruir os fundamentos das políticas curriculares normativas e, por último, acrescento a discussão desenvolvida por Macedo (2016) em relação à falsa oposição entre um “conhecimento para fazer algo” e o “conhecimento em si” no momento da construção da base comum curricular no Brasil.

Julgo tais discussões desenvolvidas por essas autoras correlatas ao objetivo da presente pesquisa, pois nos apresentam um panorama dos sentidos que vêm circulando nas políticas

curriculares e nos fornecem elementos teóricos para analisar como os atores escolares vêm significando o NEM.

4.1.1 Naturalização do conhecimento como “necessário, válido e útil”

Souza e Borges (2023) buscam chamar a atenção para o fato de que o currículo se fortalece na medida em que há um consentimento com a naturalização do conhecimento como “necessário, válido e útil”. Assim, as autoras destacam “como os avanços tecnológicos, as práticas sociais e as dinâmicas laborais” (SOUZA; BORGES, 2023, p.3) vieram produzir transformações nos conteúdos curriculares, ao longo da história e, por sua vez, fizeram com que diferentes concepções de currículo ganhassem centralidade no campo, como é o caso do tecnicismo, do progressivismo e do currículo com centralidade no conhecimento (SOUZA; BORGES, 2023, p.3).

Por conseguinte, por meio do destaque atribuído aos estudos pós-estruturais no início do século XXI, “outras formas de leitura curricular passam a ser anunciadas, agora, com a radicalidade em uma dimensão contingente e em constante disputa por outras possibilidades de vir a ser” (SOUZA; BORGES, 2023, p.4).

Julgo tal discussão pertinente a presente pesquisa por ressaltar a ênfase atribuída aos conteúdos curriculares diante das transformações que ocorrem no social. Dessa forma, entendo a justificativa da reforma do ensino médio no Brasil, como uma naturalização dessa ideia de que o conhecimento é “necessário, válido e útil” às transformações sociais e, por isto, cabe reorganizar os conteúdos curriculares de forma a melhor atender às demandas em curso. A esse respeito, convém destacar que o texto do NEM advoga a necessidade de se repensar a organização curricular vigente, pois a mesma “apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BRASIL, 2018, p.467-468).

Nesse sentido, Souza e Borges (2023) apontam algumas “estabilizações de sentidos” - que ocorreram no campo da educação, ao longo da história, a partir da ideia do conhecimento como sendo “necessário, válido e útil” - sustentadas por meio de distintas perspectivas e através de uma grande variedade de demandas, costumes e propósitos. Tais estabilizações de sentidos dizem respeito a significações datadas do século XX, por conta do contexto da Segunda Revolução Industrial, no qual mudanças sociais foram produzidas através de alterações econômicas que demandaram um estreitamento entre trabalho e educação. Nesse contexto, uma relação entre a estrutura curricular e as demandas do processo de industrialização foi

estabelecida. A partir disso, ganharam centralidade diferentes concepções de currículo: o tecnicismo de Tyler; o progressivismo de Dewey e o currículo com centralidade no conhecimento, de Young.

Assim, em relação ao tecnicismo de Ralph Tyler, Souza e Borges (2023, p.6) afirmam que talvez se pudesse considerar que este curriculista, em resposta às demandas da sociedade industrializada, veio apresentar “uma nova proposta de elaboração curricular”, com base em “uma racionalidade técnica e sistêmica”, em torno dos anos de 1950.

Todavia, as autoras ressaltam que devemos sempre colocar sob suspeita afirmações naturalizadas desse tipo, como se a racionalidade tyleriana fosse um efeito claro da industrialização. O que não implica também negar a relação estreita entre ambos os elementos. Mas afirmar que outros aspectos também devem ser considerados é válido (SOUZA; BORGES, 2023, p.6).

Dessa forma, o que cabe destacar do modelo tyleriano é que o mesmo abarca desde a definição dos objetivos, a seleção, a criação e a organização de experiências de aprendizagem, até a avaliação curricular (LOPES; MACEDO, 2011, apud SOUZA; BORGES, 2023, p.6-7).

Em que se tratando do progressivismo, um dos representantes mais destacados é Dewey. Segundo Lopes e Macedo (2011, apud SOUZA; BORGES, 2023, p.7), nessa concepção de currículo é defendida a ideia de que o conteúdo escolar deve estar em conformidade com a dimensão psicológica do conhecimento, respeitando, portanto, a maturidade dos alunos, bem como, suas experiências e atividades, com o propósito de se atingir o bem-estar da humanidade, para além do funcionamento dos sistemas social e/ou produtivo (SOUZA; BORGES, 2023, p.6-7).

Para Young, por sua vez, segundo Lopes (2015 apud SOUZA; BORGES, 2023, P.7), o melhor conhecimento deve compor o currículo, independentemente do campo de investigação. Em sua perspectiva, a ideia de normatividade é prezada, a qual atribui credibilidade à construção de algum acordo sobre o conteúdo do ensino, com base em uma ideia de verdade construída socialmente. Assim, o melhor conhecimento consiste naquele legitimado pelo campo epistemológico, cujas possíveis falhas podem vir a ser corrigidas, por meio da apreciação das comunidades disciplinares, quanto ao conhecimento já consolidado.

Com relação à perspectiva pós-estrutural, Lopes e Macedo (2011, apud SOUZA; BORGES, 2023, p.8) afirmam que suas primeiras enunciações no campo curricular datam do final da década de 1970 e nasceram através do confronto com o estruturalismo francês, por meio do questionamento da existência de uma verdade absoluta, bem como, da concepção de plenitude de sentido.

Associados ao pós-estruturalismo, também estão os estudos pós-coloniais. Iniciados na segunda metade do século passado, tais estudos, segundo Lopes (2013, apud SOUZA; BORGES, 2023, p.9) consistem num movimento teórico que questionava a hierarquia e a verticalidade nas relações entre colonizador e colonizado, desestabilizando assim a ideia de superioridade de uma cultura sobre a outra.

De acordo com Lopes (2013, apud SOUZA; BORGES, 2023, p.9), ao se reconfigurar o processo de significação, os currículos escolares ganham novos sentidos e passam a ser visto como espaço onde a diferença deve interagir e ser reconhecida. Dessa forma, assuntos que estavam à margem das discussões passaram a ser incluídos, como era o caso de gênero, raça, entre outros.

Além dos estudos pós-coloniais, outros dois movimentos podem ser destacados nessa conjuntura de questionamento do pensamento moderno: o pós-fundacionalismo e, apoiado nele, o pós-marxismo. Como destaca Lopes (2013, apud SOUZA; BORGES, 2023, p.9), a partir do pós-fundacionalismo, os fundamentos, bem como, as perspectivas que consideram a existência de princípios imunes à revisão orientando a sociedade e a política, passam a ser alvo de críticas. Os fundamentos, então, passam a ser vistos como contingentes, embora apontem para a possibilidade de “fixação provisória de fundamentos instáveis” (Lopes, 2013, apud SOUZA; BORGES, 2023, p.9). O pós-marxismo, por sua vez, se apoiando na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, rechaça as relações essencialistas do capital em relação à economia.

Concordo com Souza e Borges (2023) e Lopes (2013), que essas outras formas de leituras curriculares, possibilitadas a partir do pós-estruturalismo, movimentam o campo do currículo, de forma que, são desestabilizados os projetos curriculares que têm a pretensão de tentar produzir uma identidade fixa no aluno ou no professor, bem como, são abaladas as proposições com vistas a formar um sujeito emancipado, com potencial de transformar o social, pois o sujeito deixa de ser visto como centrado. As noções de verdade, certeza e conhecimento também são questionadas, gerando diferentes disputas pela sua significação.

Da mesma forma, em concordância com Souza e Borges (2023), considero as práticas discursivas, que tentam estabelecer um currículo, como sendo contingentes, precárias e provisórias. Semelhantemente, concordo sobre a ausência de consensos nos discursos do campo com relação à definição de projetos educacionais e negociações entre propostas pedagógicas diferentes, o que pode ser verificado adiante através das falas dos atores escolares, sobretudo, dos professores.

No mesmo sentido, convém acrescentar à discussão as contribuições de Pereira (2019) sobre a necessidade de se desconstruir fundamentos no campo do currículo que tentam nos normatizar.

4.1.2. Desconstruindo fundamentos das políticas curriculares

Para Pereira (2019), no campo do currículo, as formas pelas quais temos assumido e operado com alguns fundamentos que tentam nos normatizar, acabam contribuindo para acirrar a intolerância e a intransigência que negamos e combatemos em nossos discursos. A autora destaca que o apreço a alguns fundamentos se constitui num obstáculo para a democracia, uma vez que acabamos persuadidos pela ideia de uma plenitude possível de ser experimentada coletivamente. Lógica esta, que tem sido “terreno fértil para a produção de binarismos e suas consequentes exclusões”, bem como, tem organizado “hegemonicamente a produção do pensamento ocidental”, sendo “fartamente criticada por autores identificados como “pós”” (PEREIRA, 2019, p.912, grifos meus), como destacado anteriormente por Souza e Borges (2023).

Assim, Pereira (2019, p.913), se apropriando das contribuições de autores como Jacques Derrida, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, constrói sua análise sobre as políticas curriculares, orientada “pela crítica aos fundamentos a priori que sustentam as metanarrativas educacionais modernas que tentam normatizar formas de viver e conceber os sujeitos, a educação e o currículo”. Fundamentos, estes, marcados pelo objetivismo realista e/ou essencialista que tentam explicar os fenômenos sociais.

Operando em outro registro, Pereira (2019) sustenta o abandono aos axiomas essencialistas, assumindo uma postura desconstrutivista, no sentido derridiano, “de questionamento do objetivismo e do realismo, de forma a abalar os fundamentos que dão sustentação a essas explicações, evidenciando suas fragilidades” (PEREIRA, 2019, p.913).

Dessa forma, os fundamentos, marcados por seu caráter contingencial e precário, passam a ser entendidos como parte do jogo de linguagem (LACLAU, 2011a apud PEREIRA, 2019, p.913) no qual “se dá a produção e as tentativas de fixação de sentidos”. Portanto, as disputas por significação são entendidas como “tentativas de impor um fundamento capaz de conter o fluxo de significação, de bloquear a produção de sentidos e de imprimir ordem ao social” (PEREIRA, 2019, p.915, grifos meus).

Contudo, destaca Pereira (2019), tais tentativas de conter o fluxo de significação nunca se realizam, por conta da precariedade da linguagem que sempre escapa. Sob essa perspectiva,

para a autora, e concordo com ela, pode-se entender o projeto educacional racional universalista como sendo um jogo de linguagem instigado pela lógica que vislumbra a construção de uma identidade, e pensa o currículo “como instrumento de normatização e de controle das diferenças”. Tendência essa, verificada nas políticas de currículo em curso no mundo, que defende a implementação/imposição de currículos únicos projetados como a resposta para os problemas educacionais (PEREIRA, 2019, p.916-917).

Em contraposição à ideia de implementação de currículos únicos, que garantam a aquisição de um conhecimento universal, defendido como condição para o exercício pleno da cidadania e da vida democrática, concordo com Pereira (2019) que tal ideia/discurso favorece a produção de sentidos excludentes das diferenças. Sendo, portanto, necessário romper com essa lógica que nos propõe expectativas de controle e normatização dos processos de escolarização, pois bloqueia a possibilidade de proliferação de outros sentidos sobre o mundo, a educação, o currículo etc. Negando, assim, “a pluralidade e a diferença que nos caracterizam como humanos” (PEREIRA, 2019, p.918).

Assim, concordo com Pereira (2019), quando esta defende a urgência “de um projeto educacional e/ou curricular que admita a diferença, a imprevisibilidade e a contingência como dimensões constituintes dos fenômenos sociais”. Semelhantemente, reconheço a necessidade de encontrarmos formas de conviver com aquilo que é inexorável: sermos interpelados a todo tempo por nossas certezas (PEREIRA, 2019, p.919-920). Nas palavras de Pereira (2019):

Definitivamente não podemos falar por todos, não podemos saber o que é melhor para todos, mas, se procedemos certos de nossas verdades, é preciso admitir que o outro, diferente de nós, tem a mesma possibilidade e a mesma credibilidade. Se a responsabilidade ética é um imperativo, cabe a nós estar atentos aos nossos atos, reconhecendo os limites de nossas certezas (PEREIRA, 2019, p. 921).

Tal análise empreendida por Pereira (2019), questionando os fundamentos que tentam normatizar formas de viver e conceber os sujeitos, a educação e o currículo, muito presentes nas políticas curriculares, nos leva a refletir, em especial com relação ao NEM, objeto de estudo da presente pesquisa, sobre a tentativa desta política de definir a priori os percursos formativos dos estudantes, por meio da oferta de itinerários formativos construídos pelas escolas junto à Secretaria Estadual de Educação, sem a presença dos estudantes ou ampla consulta aos mesmos. Tal reflexão foi apontada por alguns professores e estudantes entrevistados por esta pesquisa, como veremos mais a frente.

4.1.3. O “conhecimento para fazer algo” e o “conhecimento em si” na BNCC

Com relação ao debate sobre base curricular comum no Brasil, Macedo (2016) afirma a existência de uma luta com vistas a hegemonizar o sentido de currículo escolar que se organiza em torno da ideia de conhecimento. Tal luta se configura de forma distinta e contextual, reiterando sentidos, por nós partilhados, em diferentes espaços, acadêmicos ou não, no decorrer dos anos. Nessa luta, de um lado, estão associadas demandas referentes ao “conhecimento para fazer algo” e, de outro, encontram-se demandas em prol do “conhecimento em si” (MACEDO, 2016, p.55).

Tais sentidos de currículo em torno da ideia de conhecimento permanecem sendo partilhados por nós, ainda em diferentes espaços, como poderá ser percebido adiante, a título de exemplo, através das falas dos atores escolares entrevistados nesta pesquisa. Por essa razão julgo pertinente, para o presente trabalho, considerar essa análise desenvolvida por Macedo (2016).

De acordo com Ramos (2001, apud MACEDO, 2016, p.56), a concepção pragmática de conhecimento (o conhecimento para fazer algo) – a partir das referências do debate que vem se dando no Brasil - é hegemonizada por meio de um conjunto de articulações que englobam tanto as ideias do gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender”, presente na corrente progressivista, quanto o ensino por competências defendido por autores como Morin (2011) e Perrenoud (1999), bem como, por aqueles envolvidos com a educação para o trabalho (MACEDO, 2016, p.56).

Assim, em relação à contemporaneidade, o discurso da competência argumenta que a velocidade tanto da produção de conhecimento, quanto das transformações nos postos de trabalho está exigindo aptidão constante de aprendizado, à semelhança do que alegava o discurso progressivista do “aprender a aprender” nos anos 1920. Com isso, pode-se sugerir “que a sensação de mudança acelerada é um dos fatores a serem considerados quando se amplia a demanda de alternativas contextuais para a escolarização” (MACEDO, 2016, p.57).

Julgo tal sentido de conhecimento marcando uma presença muito forte no texto do NEM, que possivelmente tenha se hegemonizado na última versão da BNCC (2018), através da substituição da organização curricular única do ensino médio por um modelo classificado como sendo diversificado e flexível, no qual das 3000 horas que compõem o ensino médio, 1200 são destinadas aos itinerários formativos, com a justificativa de se promover tanto o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, quanto à formação técnica e profissional.

No que se refere ao discurso em defesa do conhecimento em si, Macedo (2016) destaca os argumentos de Saviani (2008). No entendimento deste autor, o domínio do conhecimento estruturado é condição para o alcance da igualdade democrática. Por isso mesmo, o autor desconfia da hipótese de que o conhecimento das abordagens disciplinares, por seu caráter altamente estruturado, viesse a produzir estratificação, ou ainda ampliar as desigualdades (MACEDO, 2016, p.58-59).

Semelhantemente, Young (2013, apud MACEDO, 2016, p.59) sustenta a hipótese de que o conhecimento estruturado é garantia de uma educação menos desigual. Após uma revisão de seu próprio posicionamento crítico – no qual, antes, o autor afirmava que o conhecimento estruturado em disciplinas, especialmente aqueles com conteúdos mais abstratos, expulsava os alunos menos favorecidos da escola – o autor passa a argumentar em defesa do domínio de um conhecimento (poderoso) como condição da justiça social (MACEDO, 2016, p.59). Pode-se adiantar, com relação à análise de como os atores escolares estão significando o NEM, que o discurso em defesa do conhecimento em si, disciplinarizado, encontra maior representatividade entre os professores e responsáveis, do que entre os estudantes, como veremos adiante.

No intuito de compreender como esses dois discursos produzidos como antagônicos (conhecimento para fazer algo e conhecimento em si) estão construindo relações de equivalência nas propostas curriculares dos governos, Macedo (2016) busca, primeiramente, desconstruir parte das distinções entre esses dois discursos, tendo como foco o exterior constitutivo que gera a equivalência entre eles, que, para a autora, diz respeito a “um conjunto de demandas sociais que não encontra resposta na ação do poder público” (MACEDO, 2016, p.61).

Tal conjunto de demandas - que viria a ser o exterior constitutivo de ambos os discursos e não encontra resposta na ação do poder público -, refere-se “à impossibilidade mesma de resposta à busca por uma menor iniquidade social de um poder público cada dia mais enredado naquilo que Ball (2012, p.5 apud MACEDO, 2016, p.61, grifos meus) denomina de “comunidades políticas fluidas”, as quais, “articulam agentes públicos, privados, filantrópicos e criam novas formas de governamentalidade”.

Concordo com Macedo (2016) quando esta afirma que a relação entre o poder público e as “comunidades políticas fluidas” na mitigação da iniquidade social constitui um paradoxo, uma vez que, quando tais pleitos não são atendidos, os mesmos “funcionam como exterior constitutivo que torna justiça social e igualdade democrática poderosos significantes na legitimação das políticas conduzidas por estas mesmas comunidades políticas fluidas em nome do Estado”. E, por suposto, sabemos, novamente concordo com Macedo (2016), “que o

mercado não pode prescindir de estratificação, mesmo que esconda essa necessidade” (MACEDO, 2016, p.62-63, grifos meus).

Portanto, tal articulação se dá pela equivalência de dois discursos anteriormente antagônicos. Assim, de um lado, temos o conhecimento para fazer algo, com seu caráter situado e contextual que vem sendo universalizado através de competências expostas de forma genérica, como imposição de uma política que exige, de alguma forma, a mensuração como meio de autenticação; do outro, o conhecimento em si, com seu caráter universal e generalizável, e sua existência exterior ao sujeito, que acaba transformando tal conhecimento, “em bem a ser adquirido, com valor de troca por justiça social e igualdade democrática” (MACEDO, 2016, p.62).

Disso resulta que a comprovação do domínio do conhecimento no mercado também exige aferição e, ainda, a aspiração de que seja assegurado o conhecimento de maior valor possível na permuta por aqueles bens prometidos. Em vista disso, Macedo (2016) defende “que ambos os discursos curriculares prometem a aquisição de bens certificados – sejam conhecimentos, sejam capacidades de fazer – e se articulam na proposta de atendimento da demanda por justiça social e de igualdade democrática”, na base comum curricular no Brasil (MACEDO, 2016, p.62).

Em suma, em concordância com Macedo (2016), aqueles que discordam da primordialidade de bases comuns nacionais para os currículos não contrariam a justiça nem a democracia, apenas compreendem a impossibilidade do mercado abster-se da estratificação, mesmo que encubra tal necessidade. A promessa de abstenção da estratificação “jamais será cumprida”, mas ao continuar sendo reafirmada, “ela justifica a intervenção que não produz nem os resultados prometidos nem aqueles que podemos almejar de forma responsável” (MACEDO, 2016, p.62-63, grifos meus).

Da mesma forma, aqueles que não querem bases comuns nacionais, também acreditam em justiça e em democracia, mas como sendo da ordem do porvir, e não como promessa a ser cumprida, uma vez que, nunca “serão alcançadas de uma vez por todas (menos ainda poder-se-á medir se foram atingidas)” (MACEDO, 2016, p.63, grifos meus). Resumidamente, aqueles que não querem bases comuns nacionais estimam justiça e democracia, porém não querem “tratá-las como ideias reguladoras”, pois como ideias reguladoras, as mesmas, “vêm restringindo os sentidos de educação àquilo que pode ser por elas “trocado””; igualmente, “vêm expulsando da educação toda diferença e toda singularidade que não são, por natureza, antecipáveis e sem as quais educação, justiça e democracia não fazem sentido”. E também

porque “educação, justiça e democracia requerem alteridade para serem vividas como tal” (MACEDO, 2016, p.63, grifos meus).

Por fim, aqueles que são contra as bases comuns nacionais não querem ocupar o lugar da prescrição e do controle, pelo contrário, buscam “reativar a alteridade não antecipável”, o que Macedo (2014, apud MACEDO, 2016, p.63) vem chamando de imprevisível. Assim, embora a opção pelo imprevisível possa parecer idílica em termos de políticas públicas, concordo com Macedo (2016) que “não há alternativa para políticas que pretendem educar”. Tal aposta por certo é mais desafiante do que compor “uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional”, uma vez que, tal aposta “envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva” (MACEDO, 2016, p.63, grifos meus).

Para além da potência das argumentações de Macedo (2016), contrárias à construção de uma base comum nacional, bem como, às suas promessas impossíveis (abstenção da estratificação social), como dito anteriormente, os sentidos de currículo em torno do conhecimento, mobilizados por Macedo (2016), vão ser evidenciados de forma recorrente nas falas dos atores escolares entrevistados, por isto tal discussão suscitada pela autora em muito contribuiu com a presente pesquisa.

Da mesma forma, o fato dessas políticas de centralização curricular prometerem o inalcançável e ignorarem ou inviabilizarem o atendimento a demandas e resultados mais viáveis e urgentes nas escolas, também será evidenciado nos discursos presentes nas falas dos atores escolares entrevistados por esta pesquisa, como veremos adiante.

Em síntese, o conjunto desses textos contribuiu para a análise do campo do currículo no âmbito dos aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, em especial, da teoria do discurso, ao destacarem, dentre outras coisas, a precariedade de toda normatividade, a importância de se colocar sob suspeição toda tentativa de fixação de sentidos, por conta da instabilidade de toda articulação discursiva e pela impossibilidade de consenso no social. No mesmo sentido, ressaltaram a importância de se reativar a alteridade, bem como, a pluralidade e a diferença intrínsecas à nossa humanidade.

Buscaremos, a seguir, desenvolver uma análise sobre as diferentes formas como os atores escolares, entrevistados por esta pesquisa, estão significando o NEM. Dessa maneira, a análise das falas de cada grupo de atores escolares foi dividida em subseções, começando pelos professores.

4.2. Significações dos atores escolares sobre o novo ensino médio

A partir desse momento serão analisados os discursos que foram acessados a partir das falas dos atores escolares que participaram da pesquisa de campo. Considero importante tal ação com vistas construir um corpus analítico com o qual possa argumentar a respeito de como estão produzindo significações acerca do NEM. Cabe ressaltar, todavia, que pelo enfoque discursivo, a pesquisa mapeou os discursos acessados nas falas dos atores escolares como uma primeira estratégia discursiva de aproximação ao que está sendo significado com/contra a literalidade dessas falas. Como já dito, a partir do referencial teórico aqui defendido, o que está dito por esses atores escolares reverbera discursos outros que, por vezes, contradizem o que esses atores parecem defender/pensar. Portanto, a tentativa aqui é de expressar os sentidos desses atores a partir dos diferentes “textos/discursos” acessados.

Mantendo a mesma ordem de análise dos dados, essa etapa se iniciará pelos professores, posteriormente, serão analisadas as falas dos estudantes e, por último, das responsáveis.

Através dos discursos acessados nas falas desses atores escolares, foi possível analisar como diferentes aspectos referentes à “implementação” dessa política, nas escolas de ensino médio no estado do Rio de Janeiro, veio impactar a percepção sobre essa política. Dentre esses aspectos, podemos citar a influência do NEM na alteração dos tempos de aula e na atuação dos professores, bem como, na vida escolar dos estudantes; a forma como se deu a comunicação com professores, estudantes e responsáveis; as diferenças nas formas de “implementação” dessa política entre as escolas das redes pública e privada e, ainda, aspectos relativos às mudanças no currículo das escolas de ensino médio.

Como dito anteriormente, em consonância com os objetivos desta pesquisa, vamos fazer uma síntese da análise das falas desses atores escolares em relação a todas as questões, mesmo aquelas relativas à “implementação”, às mudanças na carga horária etc., todavia, com vistas a tentar apreender como estão significando esta política, destacaremos, na íntegra, como objeto de análise, as falas da questão 7 do roteiro de entrevista dos professores e da questão 4 do roteiro de entrevista das responsáveis, que solicita aos mesmos: **“Deixe um comentário sobre o Novo Ensino Médio”**; já, em relação ao roteiro dos estudantes, destacaremos a questão 6, que interroga aos mesmos: **“Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?”**, por entender que as respostas dos atores escolares a essas questões, em especial, fornece mais elementos sobre os sentidos que estão atribuindo ao NEM.

Portanto, buscaremos nesta seção, interpretar como esta política vem sendo significada por professores, estudantes e responsáveis. E, ainda, como objetivos mais específicos: analisar a possível influência da BNCC e dos Itinerários Formativos na organização curricular do ensino médio e identificar sentidos de “conhecimento” e interpretar como esses se articulam nas práticas discursivas desses atores escolares.

4.2.1. Significações dos professores sobre o Novo Ensino Médio

Primeiramente, cabe rememorar que vinte professores participaram da pesquisa de campo, respondendo ao roteiro de entrevista proposto. Todos atuavam em escolas da rede pública e um atuava tanto em escola da rede pública quanto da rede privada no nível Médio.

Grande parte dos professores entrevistados (16 do total de 20) respondeu à primeira questão **“A sua escola está *“implementando”* o novo currículo do Ensino Médio?”**, de forma afirmativa. Alguns adjetivaram essa “implementação” de forma negativa e demonstrando certa repulsa em um tom de indignação. As expressões utilizadas referentes a essa questão são: *“infelizmente”*, *“de forma caótica”*, *“aos trancos e barrancos”* e *“de forma arbitrária”*. Outro aspecto que é digno de destaque é uma clara demonstração de incerteza marcada por uma hesitação nas respostas, no que se refere à “implementação” em sua escola, afirmando de modo pouco convincente *“acho que sim”*, *“em partes”*, *“sim e não ao mesmo tempo”*. Apenas uma professora, que atuava na rede estadual do município de São João de Meriti, afirmou que sua escola não estava “implementando” o NEM, pois só iniciaria em 2023.

Quanto à segunda questão do roteiro de entrevista que interrogava se **“Em algum momento os professores e os alunos foram consultados sobre quais opções de itinerários a escola deveria oferecer?”**, a maioria (16 do total de 20) respondeu que somente os professores foram consultados sobre isso, através de reuniões com a direção e/ou preenchendo formulário proposto pela SEEDUC. Três professores declararam que não foram consultados e que não participaram de nenhuma reunião a respeito. E apenas uma professora afirmou de forma positiva que não somente os professores, mas também os alunos, foram consultados sobre quais opções de itinerários a escola deveria oferecer.

Em síntese, a partir das falas dos professores, em resposta a essa pergunta, foi possível identificar que grande parte dos professores afirmou que foi consultada, mas não concordou com a forma como foi realizada essa consulta, dentre outras razões, por conta da escolha de itinerários ter sido limitada pelo “cardápio” apresentado pela SEEDUC; pelo formulário de consulta não dar liberdade de resposta aos professores; pelo tempo reduzido para a análise desse

“cardápio” e resposta ao formulário; pela ausência de consulta aos estudantes e pela ausência de amplo debate com toda a comunidade escolar.

Sobre isso, Macedo (2016), construindo um paralelo entre o processo de centralização curricular desenvolvido na Austrália e o desenvolvido aqui, ressalta que, assim como vem ocorrendo no Brasil, as críticas ao processo de centralização curricular australiano envolveram desde falhas no sistema participativo, o tempo insuficiente para discussão e análise mais profunda da temática, até preocupações com relação ao papel do professor (MACEDO, 2016, p.52).

Quanto à terceira questão direcionada aos professores, que questionou os mesmos sobre **“Como o conhecimento vem sendo organizado em sua escola através desse novo currículo?”**, as respostas foram mais diferenciadas por conta de cada escola estar se organizando e se adaptando às mudanças propostas pelo NEM a partir da realidade local.

Basicamente, a mudança na organização do conhecimento nessas escolas, a partir das falas desses professores, envolveu, dentre outras coisas, a mudança na oferta de disciplinas, através da supressão de umas, e redução da carga horária de outras, no primeiro ano. Além disso, envolveu também a substituição de material didático. A partir das falas dos professores foi possível entender que as mudanças mobilizaram preocupação, descontentamento e críticas por parte do quadro docente. Entretanto, nem todos os professores entrevistados conseguiram responder a essa questão, porque não chegaram ao seu conhecimento as mudanças que o NEM estava produzindo em sua escola, dentre outras razões, porque sua disciplina não perdeu tempos de aula; porque o mesmo não precisou assumir disciplinas eletivas nem Projeto de Vida, e/ou, simplesmente, porque não atuava no primeiro ano, nem trabalhava nos dias em que ocorreram as reuniões com a direção sobre o NEM, assim alegaram.

As questões 4 e 5, direcionadas aos professores interrogaram os mesmos, respectivamente, sobre **“O que alterou nos conteúdos trabalhados em sua disciplina com o novo currículo?”**, **“E em sua carga horária em sala de aula?”**. A partir das falas dos professores, novamente num tom de descontentamento, foi possível verificar que para a maioria deles (13 do total de 20) ocorreram alterações nos conteúdos trabalhados em sua disciplina. E metade desse quadro de professores também admitiu que ocorreu ou vão ocorrer alterações em sua carga horária. Em geral, os professores apontaram como alterações nos conteúdos de sua disciplina a redução ou mesmo a retirada completa de conteúdos no primeiro ano. Isso foi apontado por professores de física, sociologia, filosofia, língua portuguesa, matemática e educação física. Quanto à carga horária, as mudanças apontadas pelos professores dizem respeito à perda de GLP - que implica em “perda” salarial, e suscitou críticas por parte dos

professores em relação ao NEM -; também a uma possível vacância futura com relação à organização dos itinerários formativos; e, em especial, os professores de matemática e língua portuguesa apontaram redução nos tempos de aula no primeiro ano, o que segundo esses professores comprometeu parte dos conteúdos trabalhados nestas disciplinas.

Em relação à questão 6, direcionada aos professores, que interrogou os mesmos sobre **“Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?”**, foi possível identificar, a partir de suas falas, um tom de descrédito na possibilidade de se colocar tal proposta em prática nas escolas, basicamente, pela ausência de infraestrutura para ofertar variados percursos formativos aos estudantes na maioria das escolas públicas do Rio de Janeiro; pela logística complexa que envolve a oferta de variados percursos formativos e a alocação dos estudantes nas salas de aula; a possível brecha na carga horária ou vacância dos professores; a imaturidade e inexperiência dos estudantes para decidir seu percurso formativo de forma tão precoce, tão logo saem do ensino fundamental e o fato do NEM ter como um dos objetivos atender a multiplicidade de interesses dos estudantes, sem consultar a estes. Assim, dessas falas se depreende, basicamente, que para a maioria dos professores, talvez, o NEM possa ser compreendido como uma mera reorganização curricular, que não leva em conta as demandas de infraestrutura das escolas, nem vai conseguir cumprir com o que propõe, ou seja, ofertar variados itinerários formativos aos estudantes, concedendo-lhes a possibilidade de escolha. Tais aspectos podem ser verificados através de alguns fragmentos das falas dos professores em relação à questão 6 destacados abaixo:

“Querem que a gente trabalhe com coisas palpáveis, o que seriam experimentos, mas dentro da unidade escolar eu não tenho laboratórios para fazer experimentos físicos, químicos com meus alunos”;

“Eles vão, na verdade, receber aquilo que atende as expectativas do próprio mercado. Eles não estão sendo sujeitos ativos de suas escolhas”;

“As escolas não foram dotadas de infraestrutura pra isso. Elas vão oferecer, meio que “mais do mesmo””;

“A esmagadora maioria das escolas só vai oferecer, às vezes, com dificuldade, dois itinerários no máximo”;

“Eu acho que no público a logística é muito difícil. Numa escola pequena de repente até consiga, mas numa escola que de manhã tem 27 turmas, a logística de se ter aluno mudando de sala é complicado”;

“Na verdade, isso é um discurso, porque na prática o que vem acontecendo não é nada disso. Na prática a gente tem um esvaziamento curricular”;

“Acho que o aluno que deveria realmente escolher se ele quer esse itinerário, ou se ele quer uma formação completa. Pois na verdade não tem opção”;

“A educação continua muito eurocêntrica, que não leva muito em conta a cultura, a realidade dos estudantes, a educação não mudou”;

“Às vezes o estudante do primeiro ano, o único lugar que ele passeou foi no bairro que ele mora. Ele não tem uma noção ampla da sociedade, dos lugares que ele pode vir a ocupar, principalmente o jovem de periferia. Então é muito complicado você pedir pra um jovem que acabou de sair do fundamental, que está chegando agora no ensino médio, pra escolher, ele ter uma ideia/autonomia do que ele quer”;

“Teoricamente é muito bom. Mas, na prática, vamos ver ainda como o processo vai se dar. Porque algumas escolas são muito carentes de infraestrutura de sala de aula”;

“Parece uma falácia, isso é uma fantasia. Não dá nem pra levar isso a sério. Isso aí é uma enganação. Está enganando estudantes, está enganando as famílias e está estressando os professores. Reconfigurando os professores por pressão”;

“Os itinerários formativos que o aluno quer, pode não ter na escola que ele quer”;

“Pra mim incomoda muito isso de pensar algo supostamente para os estudantes, sem a participação dos estudantes”.

Quanto à questão 7 - que solicitou aos professores que deixassem um comentário sobre o Novo Ensino Médio. Vale dizer que, como já era esperado, não há unanimidade. Destacaremos, abaixo, as suas falas, como objeto de análise, no intuito de buscar construir uma primeira aproximação com os discursos que circulam por parte desses atores com relação a esta política.

“Acho que o Brasil não está preparado para esse modelo de currículo. Até poderia ser uma ideia renovadora, interessante. Mas nós não temos bagagem, nem recurso pra isso”;

“Eu acho que existem outras prioridades muito mais urgentes do que isso nas escolas. Como, por exemplo, o investimento em infraestrutura”;

“Considero que políticos e pessoas envolvidas com a educação deveriam entender que educação não é brincadeira, a educação é coisa séria. Os professores envolvidos nessa trajetória querem trocar conhecimento com seus alunos, e saber que hoje todas as disciplinas escolares existentes são de extrema necessidade para a formação humana”;

“As pessoas que elaboraram esse projeto que virou uma política deveriam vir pra dentro da escola pra ver a realidade. Deveriam sair do gabinete e vir ver a nossa realidade dentro da sala de aula. Que é a falta de preparo dos docentes. Falta de pessoal de apoio, inspetores, as turmas cheias com cerca de 40 alunos, o problema de evasão desses alunos, a falta/precariedade de recursos na escola para atrair o alunado para as aulas”;

“O NEM veio para controlar e delimitar o conhecimento, a procura pelo conhecimento. Determinando exatamente o que eles devem fazer; o que é permitido a eles”;

“O problema dessa política encontra-se na sua fase de construção. Vou falar sobre os três momentos da BNCC. As universidades públicas que estavam presentes na primeira versão, continuaram presentes na segunda versão, mas foram completamente alijadas na terceira versão. Isso já dá uma noção do que se trata”;

“Não concordo. Acho elitista. O Novo Ensino Médio não atende as classes mais populares, pelo que vejo as crianças menos favorecidas economicamente vão ficar sem condições de fazer uma boa prova do Enem. Pois se diminuiu o tempo de história, filosofia, geografia pra dar lugar a itinerários que são superficiais em conteúdo. A gente não sabe o que ensinar para essas crianças”;

“Esse NEM está inserido numa proposta de mercado do saber e do conhecimento. Quem está por trás movendo tudo isso? Instituto Ayrton Senna, Instituto Marinho e Fundação Lemann. É uma privatização da educação de dentro pra fora. Professores com notório saber! O que significa isso? Tendenciar a educação escolar para atender demandas de produção. Não veio do local, mas de cima pra baixo”;

“Eu estou achando que para as escolas grandes e públicas do Estado vai ser uma logística bem complexa, a organização física da escola. Não sei se vai ter estrutura pra isso. A eletiva está um pouquinho complexa pra gente, porque, teoricamente, o aluno pode escolher até a vaga que tiver, e eu tenho que botar essas duas opções batendo horário”;

“O novo currículo do ensino médio traz uma castração curricular e aumenta o dualismo escolar, ou seja, uma escola ainda mais precária para o pobre e para o trabalhador, e uma escola que pode ser muito interessante para quem estuda em escola de elite, onde não vai ter essa castração curricular, mas uma ampliação”;

“Ainda não sei se vai ser bom ou ruim para os alunos. Porque o foco são os alunos. Para o professor é indiferente. Porque o professor tem que estar sempre em formação, sempre se atualizando. Agora, para o aluno, ainda não sei se realmente vai ser bom ou ruim. Mudanças são necessárias. Mas a gente vai depender de como vai ser aplicado realmente”;

“A proposta é muito cruel para os alunos carentes, atendidos pelo ensino público, porque não vai criar nenhuma expectativa real no mundo profissional dele”;

“A gente precisava de uma reforma, eu concordo. Mas a gente não pode “jogar a água do banho com a criança fora”. No meu ponto de vista, você está tirando muitas matérias, muitos conteúdos que deveriam continuar, porque levam a uma reflexão mais crítica do que significa estar nessa sociedade que a gente vive e do seu lugar no mundo”;

“Há uma tendência de mercado, uma nova realidade, as pessoas cobram muito de uma mão de obra que seja formada para essa realidade, mas esses jovens estão sendo formados por pessoas que realmente estão muito distantes dessa realidade, elas possuem um saber tradicional, que também tem o seu lugar, teve a sua época”;

“Esse novo currículo atende uma demanda específica, que é o mercado de trabalho, há uma preocupação muito imediatista de inserir esse jovem no mercado de trabalho, no primeiro emprego, mas há uma falta de valorização da formação intelectual e humanística desse jovem”;

“É uma fraude”;

“Péssimo. Um currículo voltado para a formação de mão de obra não pensante. Vai apenas obedecer sem questionar”;

“O conhecimento está interligado. Ele está em rede, mas a gente criou muito esse mecanismo de compartimentação. Eu tenho algumas críticas a essa ideia de compartimentação. Mas entendo tal qual a estrutura que a gente tem, e o processo de precarização do trabalho docente, faz com que essa compartimentação seja quase que necessária”;

“O NEM deveria ter sido mais debatido com os professores e especialistas da área, e deveria ser agregado às disciplinas regulares”;

“Vejo uma proposta que foi muito modificada desde a sua origem anos atrás. O que vemos é a volta de um currículo dos anos 1970, bem raso, preparando o aluno para o mercado de trabalho”.

A partir dos comentários dos professores sobre o NEM, podemos identificar uma prática articulatória em torno do discurso pedagógico em defesa do “conhecimento em si”, o que pode ser verificado, por exemplo, nas falas de muitos professores que destacaram a importância do conhecimento disciplinarizado, como sendo o mais verdadeiro, a ver: *“todas as disciplinas escolares existentes são de extrema necessidade para a formação humana”;* *“diminuiu-se o tempo de história, filosofia, geografia pra dar lugar a itinerários que são superficiais em conteúdo”;* *“o novo currículo do ensino médio traz uma castração curricular”;* *“você está*

tirando muitas matérias, muitos conteúdos que deveriam continuar, porque levam a uma reflexão mais crítica do que significa estar nessa sociedade que a gente vive e do seu lugar no mundo”; “há uma preocupação muito imediatista de inserir esse jovem no mercado de trabalho, no primeiro emprego, mas há uma falta de valorização da formação intelectual e humanística desse jovem”; “um currículo voltado para a formação de mão de obra, não pensante. Vai apenas obedecer sem questionar”; “tenho algumas críticas a essa ideia de compartimentação. Mas entendo, tal qual a estrutura que a gente tem e o processo de precarização do trabalho docente faz com que essa compartimentação seja quase que necessária”; “deveria ter sido mais debatido com os professores e especialistas da área, e deveria ser agregado às disciplinas regulares”.

Outros comentários que julgo também defensores da ideia do “conhecimento em si”, por serem, aparentemente, antagônicos ao discurso do conhecimento para fazer algo, embora não façam referência explícita às disciplinas escolares, ao conhecimento compartimentado e científico, podem ser verificados nas seguintes falas: *“esse novo ensino médio está inserido numa proposta de mercado do saber e do conhecimento”; “esse novo currículo atende a uma demanda específica, que é o mercado de trabalho, há uma preocupação muito imediatista de inserir esse jovem no mercado de trabalho, no primeiro emprego”; “vemos é a volta de um currículo dos anos 1970, bem raso, preparando o aluno para o mercado de trabalho”; “não vai criar nenhuma expectativa real no mundo profissional dele”.*

Segundo Macedo (2016), para os defensores do conhecimento em si, um currículo que promove a justiça social, bem como, a igualdade democrática é aquele que garante uma seleção do conhecimento “por uma qualidade que lhe é intrínseca, “mais confiável, mais próximo da verdade”, ainda que “não fixa ou dada”” (MACEDO, 2016, p.60, grifos meus).

Dessa forma, se acompanhamos os argumentos de Macedo (2016) vemos que há pontos de contato nos discursos dos docentes entrevistados: o conhecimento em si é entendido como um discurso pedagógico que se antagoniza ao discurso do conhecimento para fazer algo e ambos são vistos como núcleo central do currículo, tais concepções circulam largamente nos debates recentes no Brasil, como vimos nas entrevistas e no mundo, conforme Elizabeth Macedo (2016) argumenta.

Também considero potente dialogar com Lopes (2019) sobre os efeitos do NEM nas identificações docentes, haja vista que a BNCC do ensino médio vem questionando veementemente as disciplinas, como se fosse “o principal alvo a ser combatido pela reforma”, por conta do excesso das mesmas e pela forma como estão organizadas no ensino médio. São vistas, portanto, como descontextualizadas, contribuindo para “uma visão fragmentada de

mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar” (LOPES, 2019, p.62, grifos meus).

Todavia, nesse confronto são ignoradas tanto a concepção de disciplina escolar, quanto as implicações de uma reorganização curricular. Cabe considerar, assim, que as disciplinas escolares “não são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas” (LOPES, 2019, p.62). Antes, como ressalta Goodson (1983 apud LOPES, 2019, p.63), as disciplinas escolares cumprem muitas funções, entre as quais, orientar a produção de diplomas, estabelecer critérios para formação de professores, dividir o trabalho docente, mecanismos esses, que, ao mesmo tempo em que são sustentados pelas comunidades disciplinares, também as sustentam.

Nesse sentido, concordo que as disciplinas escolares constituem instituições educativas por meio das quais se negocia a significação da política curricular. Dessa forma, ao se propor uma reorganização curricular que considere as disciplinas meramente divisões do conhecimento, não se leva em conta que “como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes” (LOPES, 2019, p.63).

Cabe ressaltar, contudo, que num registro pós-fundacional, como destacam Costa e Lopes (2016; 2018 apud LOPES, 2019, p.63), as comunidades disciplinares dizem respeito à heterogeneidade social. Por conseguinte, tais disciplinas não possuem nada em comum que venha garantir a essência e a coesão das mesmas. Assim, por serem construções discursivas, essas comunidades são, ao mesmo tempo, sociais e históricas, bem como, contingentes. Entendo que, embora contingentes, como toda significação, essas comunidades disciplinares por serem históricas e possuírem representatividade no social, se antagonizam com as políticas curriculares que tentam suprimi-las do currículo.

Da mesma forma, concordo com Lopes (2019, p.63) que a integração curricular proposta e apresentada pela BNCC do ensino médio, “não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori”. Isto também ressoa na fala dos docentes que aderem ao discurso da mudança, como por exemplo, o da flexibilização curricular, mas que denunciam que as práticas escolares acabam por oferecerem não o alargamento do conhecimento que está previsto no NEM, mas que antecipa de forma sintomaticamente estreita o projeto desses jovens. Tal percepção nos informa que o NEM intensifica as práticas a que se contrapõem. Por conta disso, em concordância com

Lopes (2019), entendo que se nenhum esforço for feito, nos estados e municípios, no sentido de dialogar com as comunidades disciplinares – haja vista as condições de trabalho e as identificações docentes – a meta de se romper com a disciplinariedade não pode ser alcançada (LOPES, 2019, p.63).

Ao contrário, observo quão forte são as identificações docentes e a defesa do conhecimento em si, disciplinarizado, a partir das falas dos professores aqui entrevistados, o que não significa, em absoluto, que os mesmos não admitam a necessidade de mudança na organização curricular do ensino médio e, até mesmo, uma maior flexibilização do percurso formativo dos estudantes. Mas não da maneira como vem sendo proposta pelo NEM, por meio da supressão de disciplinas, da diminuição da carga horária de outras e da ausência de diálogo com as comunidades disciplinares, com os estudantes, dentre outras razões.

Ainda sobre isso, gostaria de destacar um comentário, em especial, que retrata uma prática discursiva, representada por uma diferença que se tornou uma equivalência diante de um exterior antagônico (o NEM). Tal prática pode ser percebida em uma fala que faz uma marcação discursiva que perpassa outras falas: *“o conhecimento está interligado. Ele está em rede, mas a gente criou muito esse mecanismo de compartimentação. Eu tenho algumas críticas a essa ideia de compartimentação. Mas entendo, tal qual a estrutura que a gente tem e o processo de precarização do trabalho docente faz com que essa compartimentação seja quase que necessária”*. Ou seja, embora a professora tenha críticas à compartimentação do conhecimento em disciplinas, diante do processo de precarização do trabalho docente, a mesma passa a considerar a compartimentação quase que necessária, formando uma equivalência com os outros professores que defendem o conhecimento disciplinarizado/compartimentado. Veja que essa equivalência tem justificativas pragmáticas, pois há uma urgência que constrange a prática escolar, essa talvez seja(m) a(s) nódoa(s) que inviabiliza(m) a tal defesa da qualidade da educação como já foi abordado anteriormente.

A esse respeito, ainda seguindo Lopes (2019), cabe destacar que na comunidade disciplinar se processam identificações discursivas que se constituem em face de um exterior antagônico no contexto de determinada política. Os coletivos (professores e investigadores) que representam alguma disciplina são subjetivados para além dos grupos profissionais dessa área disciplinar; são subjetivados por toda a comunidade escolar como pais, alunos, sociedade civil, a meu ver. Isso se processa em relação ao NEM, por exemplo, quando, as reivindicações em prol da permanência das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio, foram realizadas por docentes não somente dessas disciplinas, “mas por todas aquelas e todos aqueles que constituem uma representação dessas disciplinas como espaço de pensamento

crítico e formação para a cidadania” (LOPES, 2019, p.72). Isso é mais um indicativo da força das identificações docentes e das comunidades disciplinares antagonizando com o NEM.

Os demais comentários dos professores apontaram diferentes aspectos com relação ao NEM, mas que em conjunto dizem respeito às questões de infraestrutura, recursos, pessoal, capacitação e logística nas escolas, como pode ser verificado nas seguintes falas: *“Acho que o Brasil não está preparado para esse modelo de currículo. Até poderia ser uma ideia renovadora, interessante. Mas nós não temos bagagem, nem recurso pra isso”*; *“Acho que existem outras prioridades muito mais urgentes do que isso nas escolas. Como, por exemplo, o investimento em infraestrutura”*; *“Deveriam sair do gabinete e vir ver a nossa realidade dentro da sala de aula. Que é a falta de preparo dos docentes. Falta de pessoal de apoio, inspetores, as turmas cheias com cerca de 40 alunos, o problema de evasão desses alunos, a falta/precariedade de recursos na escola para atrair o alunado para as aulas”*; *“eu estou achando que para as escolas grandes e públicas do Estado vai ser uma logística bem complexa, a organização física da escola. Não sei se vai ter estrutura pra isso”*.

Através das falas desses professores, foi possível identificar que as demandas apontadas por eles como urgentes, não passam necessariamente pelo currículo, não dizem respeito diretamente aos conteúdos e à organização do conhecimento. Para Souza e Borges (2023) demandas podem ser entendidas como “reivindicações/solicitações de sujeitos e/ou de grupos sociais” que apesar de representarem diferenças, tornam-se equivalências numa prática articulatória quando diante de algo que as antagonizam, inviabilizando sua satisfação. Nesse sentido, ressalto que o NEM representa um exterior antagônico com relação a essas demandas apontadas pelos professores, porque além de ignorá-las, acentua as mesmas, por vir a prescrever demandas outras que vão ao encontro dos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho nas escolas. A última questão direcionada aos professores vai evidenciar o quanto as suas demandas não foram consideradas pelo NEM.

A última questão interrogou os professores sobre **“Como produzir mudanças significativas em sua escola?”**. O que se pode extrair das falas dos mesmos, em muito se assemelha ao que já foi dito nas questões anteriores, ou seja, dizem respeito ao descontentamento com as alterações na organização curricular do ensino médio e com as demandas de infraestrutura e recursos nas escolas. Mas aspectos outros também foram pontuados para além daqueles já mencionados: a desvalorização do professor em relação à remuneração e ao atendimento dos seus direitos; a necessidade de mais investimentos na escola; a ausência de infraestrutura geral, como sala de informática, laboratório de robótica, de química, acesso à tecnologia, ar condicionado, televisão; a possibilidade de sair do ambiente escolar,

permitindo aos estudantes ter contato com experiências novas, cultura, arte, teatro etc.; a autonomia da direção e dos professores na gestão da comunidade escolar; a ausência de estímulos aos professores, como bolsas de pós-graduação; a ausência de espaços para discussão e debates de temas de interesse de toda a comunidade escolar.

Também foram apontadas como mudanças significativas para a escola, a valorização do conhecimento empírico dos estudantes; o ensino médio integral; a manutenção das disciplinas escolares; a valorização do conhecimento científico, crítico; que a formação dos estudantes amplie suas oportunidades futuras, ao invés de limitar; que o ensino venha formar o estudante integralmente, não apenas como mão de obra para o mercado de trabalho e que a escola se transforme num espaço de resistência.

Em suma, o que destaco aqui a respeito de como os professores estão significando o NEM, primeiramente, diz respeito às críticas ao processo de construção e “implementação” dessa política, que julgo ter influenciado na percepção dos mesmos em relação a ela, sendo alvo de críticas em muitos aspectos como demonstrado nas falas dos professores.

Segundo, o fato dessa política se antagonizar com as disciplinas escolares, não considerando os processos de identificação docente. Considero que os sentidos de conhecimento que se articulam nas práticas discursivas destes sujeitos, se antagonizam ao conhecimento para fazer algo (muito presente na lógica mercantilista da educação) o que pode ser verificado na defesa, por parte da maioria dos professores, do conhecimento disciplinarizado. Tal antagonismo, por conseguinte, é retomado no modo como o NEM vem influenciando na organização curricular do ensino médio, ou seja, suprimindo algumas disciplinas e reduzindo a carga horária de outras.

Terceiro, diz respeito, ao fato dessa política ser rejeitada como representante de melhoria da qualidade da educação por maioria considerável dos professores, uma vez que, tal política não abarca demandas escolares consideradas mais urgentes por esses atores escolares como as condições materiais das escolas, a valorização docente, a autonomia docente, etc.

Cabe ressaltar, contudo, a ausência de consenso em relação à aprovação/reprovação do NEM pelos docentes. Por outro lado, pode-se afirmar que houve consenso entre os docentes a respeito da centralidade do conhecimento no currículo.

Finalmente, cabe também reforçar que a contribuição do diálogo com a psicanálise lacaniana nesta pesquisa nos afastou da metodologia clássica de análise das falas dos sujeitos, uma vez que, a forma como concebemos a subjetividade a partir da psicanálise nos faz questionar a objetividade e a racionalidade dos discursos, haja vista que o sujeito do inconsciente está em constante busca “de verdades” sobre si e a sociedade em que vive

(JUNIOR, FUHR, KIST, 2017, p.70), não possuindo uma identidade fixa. Por conta disso, consideramos o conteúdo das falas dos atores escolares como contingente, provisório e incompleto.

Adiante, dando continuidade serão abordadas as falas dos estudantes, em uma busca de seguir pistas de como os mesmos atribuem sentidos ao NEM.

4.2.2. Significações dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio

Expostas as falas dos professores sobre o NEM, passo agora à análise das falas dos estudantes. Cabe lembrar, primeiramente, que dos sete estudantes entrevistados, cinco estavam matriculados em escolas da rede pública e duas em escolas da rede privada.

Assim, considerando a primeira pergunta proposta que interrogava se **“A sua escola está “implementando” o NEM?”** – os cinco estudantes de escola pública responderam que sua escola, de alguma forma, estava “implementando” o NEM, tendo como início o primeiro ano. As outras duas estudantes, matriculadas em escolas da rede privada, negaram que sua escola estivesse “implementando” esta política. Assim, uma respondeu: *“Até agora, não vi nada. Não sei se ano que vem vai mudar. Mas a princípio não”*, e a outra respondeu: *“Ainda não. Mas eles falaram que ano que vem vão colocar. Não tem projeto de vida. Eles deram outra disciplina que eles falaram que está ocupando o lugar dessa, que no caso é Design Gráfico”*.

Portanto, talvez seja possível sugerir, a partir das falas dos estudantes, que houve uma maior submissão/adesão a essa política nas escolas da rede pública do que nas escolas da rede privada. Contudo, não faz parte do escopo desta pesquisa investigar mais a fundo porque há diferenças na “implementação” entre escolas públicas e privadas.

Quando interrogados se **“Em algum momento os estudantes foram consultados sobre quais opções de itinerários a escola deveria oferecer?”**, dos sete estudantes entrevistados, cinco responderam que não houve consulta prévia aos estudantes e dois responderam não saber.

As questões 3, 4 e 5 se referiam aos itinerários formativos, mas como já apontado no capítulo um, que abordou os aspectos metodológicos da pesquisa, essas questões foram pouco produtivas, uma vez que, no ano de 2022, o NEM estava sendo “implementado” somente no primeiro ano, através da inclusão da disciplina Projeto de vida e algumas eletivas e, somente em 2023, seria estendido ao segundo ano, iniciando a oferta de itinerários formativos nas

escolas. Assim, foram unânimes as respostas referentes a essas questões, com os alunos negando a existência de itinerários.

Considerando a questão que perguntava **“Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?”**, apresentamos suas falas a seguir:

“Acho que consegue atender à multiplicidade de interesse dos estudantes. Eles permitem que a gente escolha”.

“Além de ter sido uma ideia ruim, ela não atende de forma alguma as escolhas dos estudantes. Ainda assim fazem muita separação de muita coisa. Não exploram diversas áreas. Afetando a formação”.

“Na prática, na escola, não é uma coisa que funciona muito bem. Muitos alunos acabam não assistindo os tempos de aula. Principalmente do primeiro ano. Porque é novo. Alguns estão vindo de escolas particulares, então não estão acostumados mesmo. Outros estão vindo de escola pública que tem uma grade de horário mais reduzida. Então, na prática não funciona bem, porque os alunos ficam muito tempo na escola, aprendendo coisas que talvez não vão servir pra vida. E os professores em si, não estão preparados pra trabalhar com esse novo ensino médio. Pelo que eu percebi, esse novo ensino médio é mais para os alunos terem uma preparação para saber o que querem dali pra frente. Então eu acho que nós estudantes ainda estamos bem despreparados para isso”.

“Acho”.

“Acho que isso é bom. E eu gostaria muito que a minha escola fizesse isso. Porque eu acho que pode ajudar a gente a focar mais. Por exemplo, eu quero fazer medicina veterinária, tudo bem conhecimento é bom, mas tem algumas matérias que eu sei que não vão ser tão úteis para o que eu quero fazer. Então eu acho que isso é favorável sim. Acho que é bom”.

“Acho mais ou menos. Porque algumas disciplinas podem ser melhores para ajudar no futuro, entre aquelas que o aluno não escolher. Então, pode prejudicar, vai que o aluno não escolhe uma matemática!”.

“Acho legal. Porque a gente tem matéria que a gente tem preferência, se interessa mais. Eu mesma tenho matérias que eu me interesso muito mais e outras que eu não me dou tão bem. Então, eu acho que com esse novo sistema de poder escolher vai ser bem melhor pra gente também poder trabalhar no que a gente tem interesse”.

A partir das falas dos estudantes, em relação à questão descrita, foi possível inferir dos discursos em circulação entre os mesmos, uma maior aceitação do NEM por parte dos discentes. Dos sete estudantes entrevistados, quatro alegaram que a política curricular é boa, positiva, dentre outras razões, por permitir aos estudantes fazer escolhas; porque vai contribuir para aumentar o interesse dos mesmos pelos estudos e vai facilitar sua formação, sobretudo, ao diminuir a quantidade de disciplinas obrigatórias.

Um estudante definiu o NEM como uma política “*mais ou menos*”, pois, nas palavras do mesmo: “*algumas disciplinas podem ser melhores para ajudar no futuro, entre aquelas que o aluno não escolher. Então pode prejudicar. Vai que o aluno não escolhe uma matemática!*”. Ressaltando assim a responsabilidade de escolha conferida pelo NEM aos estudantes.

Dois estudantes classificaram o NEM como ruim. Um, porque julga que essa política não vai conseguir atender as escolhas dos estudantes e por separar demais as disciplinas, impedindo os estudantes de explorar diversas áreas, o que afeta a sua formação. O outro alegou que os professores e os estudantes não estão preparados para trabalhar o NEM e, na prática, essa política não funciona muito bem na escola.

Considerando as falas dos estudantes que analisaram a proposta dos itinerários formativos como positiva, foi possível entender que o poder de escolha é algo defendido pelos discentes.

Construindo um paralelo com a análise dos professores, pode-se considerar que, enquanto a maioria dos professores sustenta um discurso pedagógico em defesa do “conhecimento em si”, conferindo importância ao conhecimento disciplinarizado, a maioria dos estudantes entrevistados sustenta um discurso pedagógico em defesa do “conhecimento para fazer algo”, rechaçando o conhecimento disciplinarizado, vendo-o como um impedimento à sua formação porque entendem que seus projetos talvez não estejam contemplados pela atomização que um projeto disciplinar acaba por priorizar. Por conseguinte, enquanto a maioria dos professores antagoniza o NEM, por este constituir-se num exterior que resiste a um nós (disciplinas escolares), a maioria dos estudantes vê o NEM como algo que representa as suas demandas por tomar decisões, fazer escolhas, customizar suas trajetórias educativas. Da mesma forma, enquanto para os professores essa política é rejeitada como sinônimo de melhoria da qualidade da educação, para a maioria dos estudantes a mesma constitui uma ferramenta de melhoria da qualidade da educação. Isso não é somente um descompasso geracional, há também, parece-me, uma mudança paradigmática em curso que desloca espaços/tempos sedimentados do que pode ser um aluno, um professor, uma escola, entre tantos outros modos de significar o mundo.

Cabe ressaltar, contudo, que dois estudantes também abraçaram o discurso pedagógico em defesa do “conhecimento em si”, ao afirmar em sua crítica à proposta dos itinerários formativos, que estes “*Não exploram diversas áreas. Afetando a formação*” e ainda “*algumas disciplinas podem ser melhores para ajudar no futuro, entre aquelas que o aluno não escolher, então, pode prejudicar, vai que o aluno não escolhe uma matemática!*”.

Em sua crítica à proposta dos itinerários formativos, especialmente em relação ao Guia de Implementação da Reforma e à BNCC, quando estes se referem à possibilidade do ajuste dos itinerários formativos ao projeto de vida dos estudantes, Lopes (2019) questiona “como conceber o ajuste a um projeto de vida?” (LOPES, 2019, p. 68-69). Em suas palavras,

Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje?

Em concordância com Lopes (2019), considero que essa suposta possibilidade de ajuste dos itinerários formativos ao projeto de vida dos estudantes, na verdade, é uma tentativa de antecipar decisões, “submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser” (LOPES, 2019, p.69).

Com relação à questão seguinte que solicitou aos estudantes, **“Deixe um comentário sobre o Novo Ensino Médio?”**, pode-se dizer que suas falas foram complementares à questão anterior, como pode ser verificado nos fragmentos a seguir: *“ruim”*; *“depende da escolha da pessoa”*; *“eu acho que precisa ser bem analisado, ou bem elaborado, na verdade”*; *“Eu acho que as pessoas vão criar mais interesse nos estudos e assim vão conseguir aprender mais, ter mais conhecimento”*; *“Acho que vai me favorecer, para o que eu quero fazer. Acho que é uma coisa boa”*; *“De um lado vai ser bom e de outro não, porque vou perder matérias importantes. Mas eu gostei porque deu pra separar bem as matérias. Vou perder matemática, física, química, biologia”*; *“Vai ser melhor porque a gente vai poder trabalhar os nossos interesses e não só o que a gente não tem interesse. Mas também pode despertar muita falta de interesse em algumas pessoas que já não gostam de estudar, já não tem muita perspectiva assim de estudo, e pode também as pessoas abusar desse negócio pra poder meio que não estudar”*.

Novamente, como pode ser observado, há discursos que significam o NEM como representando uma melhoria na qualidade da educação e, outros, que significam o mesmo como antagônico à melhoria na qualidade da educação. Há também aqueles que demonstram uma ambivalência na sua significação do NEM, pois em uma questão afirmam que essa política é boa, na outra, apontam críticas. Isso reflete, dentre outras coisas, a ausência de uma explicação mais ampla dessa política junto aos estudantes por parte das escolas, além do caráter contingente de toda identificação no social, que nunca se completa.

A questão 8, perguntou aos estudantes, **“Acha que sua trajetória escolar vai ser impactada por esta proposta do Novo Ensino Médio?”**. Considerando as falas dos mesmos, cabe destacar que para os estudantes do segundo e terceiro ano já era esperado que negassem o impacto do NEM em suas trajetórias. Considerando as falas dos demais, dois responderam de forma resumida afirmando *“acho que sim”*. Já, uma terceira estudante, matriculada em escola da rede pública, considerou que o NEM impactaria negativamente sua trajetória, em suas palavras: *“porque eu não tenho mais geografia e um monte de matérias que estão sendo retiradas. Se fizer uma escolha errada, aí já mexe no futuro. Limita as possibilidades futuras”*. Outra estudante, matriculada em escola da rede privada, declarou *“eu não sei se de uma forma boa ou de uma forma ruim, porém eu acho que vai impactar na jornada de todo mundo, vai mudar o caminho que a gente vai provavelmente seguir daqui pra frente”*.

A última questão direcionada aos estudantes interrogava os mesmos, **“Você considera que o Novo Ensino Médio pode produzir mudanças significativas em sua escola? Como ou por que não?”**.

A partir das falas dos estudantes, foi possível perceber que, para alguns, as mudanças propostas por essa política serão significativas para a escola, dentre outras razões, porque vão ajudar os estudantes a focar na sua carreira; a aumentar o seu interesse pelos estudos; a abrir a visão de mundo dos estudantes, ao gerar expectativa de querer algo melhor pra si; na formação escolar e a melhorar a infraestrutura da escola, além de conceder a possibilidade de escolha para os estudantes.

Com isso, pode-se perceber a presença de discursos bem alinhados com o objetivo dessa política, como se de fato a mesma estivesse representando de forma plena as demandas dos estudantes. Contudo, numa perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacionalista, nas quais se inscreve a teoria do discurso, que considera a subjetividade marcada por uma falta constitutiva e, tão logo, a objetividade também, entende-se que a representação nunca alcança plenitude.

Sobre isso, concordo com Lopes (2012), quando esta afirma que, enquanto nas perspectivas essencialistas “considera-se que a democracia política é garantida por uma transparência nos processos de representação, de maneira que o representante seja aquele que expresse plenamente as demandas dos representados”, na perspectiva pós-fundacional, “se entendemos que não há identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há possibilidade de representação plena” (LOPES, 2012, p.708, grifos meus).

Contudo, na perspectiva discursiva, isso não impede uma representação democrática, como algumas tendências pós-modernas tentam defender, ressalta Lopes (2012), antes

evidencia o caráter precário da representação, que se configura como uma constante luta identitária. Em outras palavras,

A política pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular (LOPES, 2012, p.709).

O que considero importante destacar para a discussão aqui empreendida é que esse movimento de fixar sentidos pode ser discutido sob outras concepções que não as lógicas de representação plena. O que a perspectiva discursiva oferece é um outro modo de apresentar essa relação entre universal e particular. Uma vez que, abre-se uma lacuna entre particular e universal, permite-se também reconfigurar a ação do representante, bem como, do texto político como representação. Pois, não cabe a qualquer texto (no sentido de discurso) qualquer expressão intencional volitiva capaz de ter controle pleno sobre aquilo sobre o qual decide.

Por conseguinte, três estudantes discordaram que o NEM produzirá mudanças significativas na escola, em suas palavras, *“outras coisas trariam mais mudanças significativas, não sei direito explicar o quê”*; *“provavelmente vão ter mudanças sim. Mas não vai mudar tanta coisa além da grade de horário, de tempo livre etc.”*; *“Não. Definitivamente não. Para produzir mudanças significativas, além de abordar os aspectos sociais, eles deveriam ouvir os alunos. Isso é o básico. Se pautou muito sobre o ponto de vista de especialistas, de professores, mas não se pautou do ponto de vista dos alunos. Então, não vai abordar de forma alguma os nossos interesses. Falando por mim, acho que se hoje eu estivesse no primeiro ano, me interessaria mais por questões tecnológicas, coisas mais pensadas para esse lado tecnológico. Tem amigos meus que puxam mais para o lado artístico, e isso com a nova proposta, o ensino médio matou, praticamente. Porque além das escolas não terem estrutura, elas não têm no currículo básico essas coisas. Só está mais do mesmo, só que de forma diferente”*.

Tudo isso ressalta o caráter antagônico do social, marcado pela diferença, no qual o consenso torna-se impossível. O que, por sua vez, evidencia a impossibilidade de plenitude de qualquer política curricular. Todavia, como destaca Lopes (2012), os sentidos da política de currículo são produzidos com a pretensão de garantir supostos consensos a priori. Passando pela ideia de cultura comum, currículo único, qualidade da educação etc., opera-se como se um determinado particular definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal, em vez de se oportunizar dissensos, ampliando a esfera pública para que os conflitos e as

diferenças se multipliquem (LOPES, 2012, p.712). Acrescento a essa ausência de oportunidades de divergências e discordâncias nas políticas curriculares, a violência de se falar pelo outro, supondo saber o que é melhor para os estudantes sem ouvir aos estudantes, como ficou evidenciado nas falas tanto dos professores quanto dos estudantes, o fato de que estes últimos não participaram do processo de seleção nem de construção dos itinerários formativos em suas escolas.

Em suma, destaco da análise sobre as significações dos estudantes acerca do NEM, primeiramente, uma maior aceitação da proposta de flexibilização curricular por parte destes do que dos professores.

Segundo, embora a maior parte dos estudantes tenha aprovado essa política, considerando a mesma como representante de melhoria da qualidade da educação, há aqueles estudantes que não a aprovaram. Resultando, assim, na presença tanto do discurso em defesa do “conhecimento em si”, embora com uma menor representatividade entre os estudantes, quanto do discurso em defesa do “conhecimento para fazer algo”, com uma maior representatividade entre os estudantes. Isso, portanto, aponta os sentidos de conhecimento que se articulam nas práticas discursivas desses atores, onde a maioria se antagoniza com o conhecimento disciplinarizado. Por conseguinte, cabe destacar que, em ambos os discursos, o conhecimento ocupa lugar central no currículo, divergindo apenas quanto às suas concepções.

Concluo aqui a análise das entrevistas com os estudantes e passo, então, para a análise das entrevistas com as responsáveis.

4.2.3. Significações das responsáveis sobre o Novo Ensino Médio

Passamos agora a analisar as falas das responsáveis em resposta ao roteiro de entrevista. Assim, considerando a primeira pergunta proposta - que interrogava a estas se **“A escola do (a) seu (sua) filho (a) está “implementando” o NEM?”** – através das falas das responsáveis foi possível identificar incertezas em relação à “implementação”, bem como, uma lacuna na comunicação por parte da escola com as responsáveis. Com exceção de uma responsável, que afirmou com convicção que a escola do filho – que cursava o primeiro ano do Ensino Médio na rede pública - já estava “implementando” o NEM, as demais responsáveis responderam que não sabiam ou não tinham certeza se a escola do filho estava “implementando” essa política.

Em relação à segunda pergunta da entrevista direcionada às responsáveis, que questionava se **“Em algum momento os pais ou responsáveis foram consultados sobre quais opções de itinerários a escola deveria oferecer?”**, de todas as oito responsáveis

entrevistadas, sete afirmaram não terem sido consultadas, e uma afirmou que a escola consultou apenas qual itinerário o filho dela escolheria dentre as duas opções que seriam ofertadas pela escola no ano seguinte.

Considerando a terceira questão: **“Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?”**, cabe ressaltar que foi necessário complementar as informações que as responsáveis tinham em relação ao NEM, por meio de breve explicação do texto da política para que as mesmas respondessem essa questão do roteiro de entrevista, haja vista as poucas informações que possuíam a respeito do NEM. Algumas responsáveis inclusive relataram que não foram comunicadas por parte das escolas sobre as mudanças, tanto responsáveis de estudantes matriculados na rede pública quanto daqueles matriculados na rede privada. Apresento agora alguns fragmentos das falas das responsáveis em resposta à questão acima:

“Eu não gostei da mudança. Achei que o colégio público já tem menos disciplina do que o colégio particular”;

“Porque o ensino médio já era defasado antes da reforma, eu imagino como que possa estar agora, com a exclusão de algumas disciplinas! Isso enfraquece a formação dos estudantes”;

“Eu acho que eles ainda não têm idade adequada para decidir o que é o melhor pra eles”;

“Porque hoje você pode querer fazer uma coisa e amanhã pode ser outra, e você ter um conhecimento de cada é melhor. Agora uma coisa focada numa coisa só eu acho muito ruim”;

“Os estudantes deveriam ter sido mais ouvidos. Porque cada um traz uma bagagem diferente”;

“Se vou fazer faculdade de música, pra que eu vou estudar química, física? São coisas realmente que eu acho que já precisam ser modificadas. Só não sei se o amadurecimento deles vai acompanhar isso”;

“Eu acredito que as crianças de hoje já tenham base pra ter uma decisão no primeiro ano do que eles querem seguir. Se eles querem ir pra uma área de exatas ou não”;

“Com essa possibilidade de escolherem o que eles querem, vão estudar bem menos. Então, eu acho que não é válido não”.

Das falas apresentadas acima é possível considerar uma predominância do discurso em defesa do conhecimento disciplinarizado, uma vez que, para a maioria das responsáveis, o NEM não representa uma melhoria na qualidade da educação, sobretudo por reduzir a quantidade de disciplinas, enfraquecendo a formação dos estudantes e limitando suas possibilidades futuras.

Enquanto que para uma minoria das responsáveis, se observa o discurso em defesa de um conhecimento não disciplinarizado, pois essas alegam que a redução da quantidade de disciplinas é algo necessário, válido e que já deveria ter sido feito. Assim, sob o ponto de vista dessas, o NEM representa uma melhoria na qualidade da educação, em especial por facilitar a formação dos estudantes no ensino médio, flexibilizando o seu percurso formativo. Outras considerações poderiam ser feitas a partir desses fragmentos das falas das responsáveis em relação à terceira questão, mas julgo importante acrescentar seus apontamentos em relação à próxima questão (4), pois muitos dos sentidos se repetem em suas falas.

Em relação à quarta questão, que solicitou às responsáveis: **“Deixe um comentário sobre o Novo Ensino Médio”**, suas respostas podem ser consideradas complementares à questão anterior. Apresento abaixo, então, as falas dessas responsáveis:

“Acho que é insuficiente. Tanto que se eu pudesse, eu mudaria meu filho para um colégio particular, que continua com as mesmas matérias que eu tive, e acho que vai ser necessário para um futuro concurso público. Tudo vai precisar de prova e de conhecimento dele, até para uma vaga de emprego tem que ter conhecimento de algumas disciplinas”.

“Defasado”.

“O ensino médio tem muito a melhorar, mas é importante andar pra frente. E eu acho que essa nova reforma aí, de um ponto de vista, não está mostrando que vai ter grandes avanços não. Acho que vai acabar regredindo”.

“Pense nos jovens de modo amplo (macro), não num modo micro. Porque eles são muito volantes no que querem. Então não adianta querer colocar um viés só pra eles, se eles ainda estão se autoconhecendo. E o mundo de hoje, é um mundo de muitas incertezas. Então fica difícil pra eles escolherem uma coisa, se nem eles sabem o que vai ser daqui pra frente”.

“É um currículo que eu vejo que vai ter resultado caso a educação se preocupe em ver o aluno individualmente, nem sempre aquele aluno que não tem interesse pelo estudo é porque ele é preguiçoso ou porque tem algum problema. Tem que conseguir perceber a dificuldade do aluno”.

“Acho que tem que ser muito analisado, até por conta das pessoas que não tem uma estrutura familiar muito sólida, que já vem com dificuldade. Pra essas pessoas teria uma dificuldade talvez maior. De não ter uma base em casa e de repente não saber o que escolher mesmo. Eu acho que a questão nem está no ensino médio, se isso já viesse lá do início, quando você chegasse no ensino médio, você já saberia o que você queria. Então, é uma coisa anterior. Você não pode chegar no ensino médio e falar “eu quero fazer isso”, tem que ser uma coisa uniforme, desde o início, já focar a criança para aprender alguma coisa. Agora de que forma faria isso? Acho que deveria ser assim e não de repente chegar e falar assim: “e aí, vai fazer o quê?””.

“Acho que é válido, acho que é bom. Porque a pessoa já vai seguir o que ela quer na vida, ela não vai ficar naquela indecisão: vou fazer faculdade disso, vou fazer faculdade daquilo. Às vezes tenta uma faculdade que não é a área dela, mas porque é mais fácil pra entrar, pra seguir, e depois eu vou lá e troco, como eu já vi muita

gente fazer isso. Então eu acho que é válido antecipar essa decisão. Porque hoje em dia as crianças têm conhecimento de tudo. Não é como lá atrás que a gente não tinha conhecimento de nada. A maioria das crianças já tem mais ou menos a base pra dizer, eu quero seguir essa área aqui. A maioria daqueles que eu convivo já tem a cabeça voltada para o que eles querem seguir na vida”.

“Acho que deveriam avaliar um pouco melhor essa proposta”.

Das falas das responsáveis foi possível identificar alguns marcadores dos discursos em circulação. Primeiro, a importância atribuída, por todas as responsáveis, à instrumentalidade do conhecimento, ou seja, as responsáveis concordam sobre o conhecimento cumprir um papel útil na formação dos estudantes de forma a melhor inseri-los na sociedade e no mercado de trabalho.

A perspectiva instrumental do currículo defende que o conhecimento seja validado por regras e métodos rigorosos no âmbito acadêmico, bem como, que o mesmo tenha uma razão instrumental, ou seja, sua legitimação se dá pelo atendimento eficiente a determinados fins. Assim, o conhecimento selecionado como relevante à educação escolar é aquele que se traduz em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados na vida em sociedade (LOPES; MACEDO, 2011, p.73-74).

Por conseguinte, segundo Lopes (2019), pode-se afirmar que, nos últimos vinte anos, as propostas curriculares e os textos normativos assinados pelo MEC ou pelas Secretarias de Educação no Brasil, explicitam as disputas políticas por flexibilização curricular, vinculadas ao apelo por inovação e por adaptação à contemporaneidade do social. Contudo, tais propostas curriculares, quando simplesmente retomam antigas práticas da perspectiva instrumental, por exemplo, o currículo por competências, acabam adotando “uma ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares – como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas – quanto à reafirmação das disciplinas” (LOPES, 2019, p.62).

Essa ambivalência foi perceptível nas falas das responsáveis, pois, enquanto algumas defenderam a manutenção das disciplinas escolares e até ampliação das mesmas, outras (em menor número) criticaram o excesso de disciplinas escolares. Da mesma forma, enquanto algumas responsáveis defenderam a manutenção e a ampliação dos conteúdos, outras (em menor número) apontaram o excesso de conteúdos como negativo no percurso formativo dos estudantes. Contudo, ambas as responsáveis – ou seja, tanto aquelas que defendem a manutenção do conhecimento disciplinarizado, quanto aquelas que criticam - argumentaram sobre a instrumentalidade do “conhecimento” na formação e no futuro profissional e/ou acadêmico dos estudantes.

Divergiram também quanto à maturidade dos estudantes para escolher o seu percurso formativo no Ensino Médio. Enquanto algumas responsáveis (em maior número) teceram crítica à imposição de escolha precoce sobre o percurso formativo por considerarem os estudantes ainda imaturos nessa faixa etária, outras (em menor número) acreditam que os estudantes têm maturidade para fazer essa escolha.

Por último, divergiram ainda sobre o papel da escola em oferecer liberdade ou disciplina aos estudantes, ou seja, divergiram quanto à questão do controle, do disciplinamento dos corpos.

Gostaria de destacar, contudo, uma fala em especial, ainda em relação à questão anterior. Fala esta, que julgo em diálogo com a perspectiva discursiva do campo do currículo, por ressaltar a importância de se considerar a diferença e a alteridade dos estudantes: *“Eu acho que é possível a partir do momento que se tenha mais dedicação, e que eles procurem compreender, cada vez mais, não a turma, mas o aluno em si. Porque cada um deles vem trazendo a bagagem da sua casa, aí eu acredito que isso pode haver um complemento, mas que eles procurem compreender a criança individualmente pra eles poderem passar essa base de conhecimento pra elas, pra que elas criem interesse. Os estudantes deveriam ter sido mais ouvidos. Porque cada um traz uma bagagem diferente”*.

Julgo tal fala da responsável, em consonância com aquilo que é defendido por Pereira (2019), ou seja, da necessidade de se romper com a lógica que nos aprisiona em expectativas de controle e normatização dos processos de escolarização, uma vez que tais expectativas acabam impedindo a produção de outros sentidos sobre o mundo, a educação, o currículo etc. Portanto, concordo com Pereira (2019), quando esta argumenta em defesa de um currículo que admita a diferença, a imprevisibilidade e a contingência como constitutivos do social.

As duas últimas questões do roteiro de entrevista direcionado às responsáveis interrogaram as mesmas, primeiro, sobre se achavam que a trajetória escolar do seu filho seria impactada por essa proposta do NEM e, segundo, como seria possível produzir mudanças significativas na escola de seu filho. Considerando as respostas das responsáveis em relação à primeira pergunta, aquelas cujo filho não cursava o primeiro ano do ensino médio responderam de pronto que a trajetória escolar deles não seria impactada pela proposta do NEM. Já, entre aquelas responsáveis cujo filho cursava o primeiro ano do ensino médio, houve respostas diferenciadas, sobretudo, acredito, por conta da forma de “implementação” dessa política entre as escolas da rede pública e da rede privada. Contudo, como os aspectos da “implementação” dessa política não constituem o objetivo desta pesquisa, não vamos nos aprofundar nesses elementos.

Em relação à última questão direcionada às responsáveis, que interrogava as mesmas sobre **“Como produzir mudanças significativas na escola de seu (sua) filho (a)?”**, as respostas foram diversas, mas tangenciaram, basicamente, a infraestrutura das escolas, o comprometimento dos professores, a maior participação dos responsáveis na vida escolar dos filhos e uma melhor comunicação da escola com os responsáveis.

Em suma, com relação à forma como as responsáveis estão significando o NEM, pode-se destacar, primeiramente, que a maioria delas está mais em concordância com os sentidos que a maioria dos professores atribui a essa política, do que com aqueles sentidos atribuídos pela maioria dos estudantes.

Por conseguinte, os sentidos de conhecimento presentes nos discursos da maioria das responsáveis se articulam em defesa do conhecimento disciplinarizado. Mas, também se observa discursos contrários ao conhecimento disciplinarizado, com uma menor representatividade entre as responsáveis. Contudo, para ambos os discursos, o conhecimento constitui o núcleo central do currículo, assumindo um caráter instrumental. Por fim, para a maioria das responsáveis, pode-se dizer que o NEM não representa melhoria na qualidade da educação.

Cabe novamente ressaltar como fechamento desta seção, que na perspectiva discursiva, se advoga o caráter incompleto de toda significação do social, por conta da incompletude mesma do sujeito. Disso se depreende que nenhum dos discursos identificados a partir das falas dos atores escolares aqui entrevistados é entendido como fechado, definitivo, nem possuindo selo de verdade. Isso se explica, como afirma Lopes (2012), por conta do caráter indecível dos processos de identificação, de forma que não é clara a distinção em relação a quem somos nós e quem são eles, pois essas definições são estabelecidas no jogo político e não por meio de regras previamente definidas por alguma estrutura (LOPES, 2012, p.711).

Assim, pode-se dizer que as cadeias articulatórias mobilizadas pelo NEM, constituem discursos que, embora recorrentes no campo do currículo e das políticas curriculares ao longo da história, seguem sendo negociados, na disputa pela significação de conhecimento, educação, escola etc.. Ora um discurso se fortalece, ora outro, mas o caráter contingente, incompleto, provisório de todos eles permanece, por conta da impossibilidade de se eliminar o antagonismo e a diferença no social. Em seguida, teço as considerações provisórias desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Esta pesquisa desenvolveu uma análise das significações dos atores escolares acerca do NEM e da influência dessa política na organização curricular da última etapa da educação básica. Identificou também sentidos de “conhecimento” e interpretou como estes se articulam nas práticas discursivas dos professores, estudantes e responsáveis entrevistados.

Como referencial teórico-metodológico, foi articulada a noção de sujeito lacaniano, a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e as políticas curriculares. Tal articulação foi feita com o intuito de fortalecer a análise do social a partir da teoria do discurso, em especial, da relação entre os sujeitos e as políticas curriculares. Foi pertinente, portanto, para reforçar a noção de sujeito na perspectiva pós-estruturalista e a relação deste com a objetividade do social. Ou seja, através da análise da constituição do sujeito pela psicanálise lacaniana foi possível ressaltar que o sujeito cindido relaciona-se com um objeto cindido. O que, em outras palavras, significa dizer, se a subjetividade está marcada por uma falta constitutiva, tampouco a objetividade pode ser completa, plena. Com isso, foi ressaltado o caráter contingente, provisório e incompleto de toda identificação e representação no social.

No mesmo sentido, a partir da teoria do discurso, se destacou que a condição para a constituição de um horizonte totalizador no social, é através da investidura num objeto parcial que venha a assumir a representação, ou seja, é por meio de uma relação hegemônica. No interior dessa relação hegemônica, é através da constituição de um significante vazio, que se pode alcançar a representação. Todavia, por conta do caráter antagônico do social, marcado pela diferença, tal representação nunca é plena, mas contingente, provisória, além de incompleta.

Com este arcabouço teórico e, sobretudo, em diálogo com autoras do campo do currículo inseridas nas perspectivas pós-estruturalista e pós-fundacionalista, em especial, da teoria do discurso, esta pesquisa partiu da argumentação de que o NEM, assim como toda tentativa de constituição de um horizonte totalizador, é incapaz de estancar as incessantes práticas discursivas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo junto aos professores que atuam no ensino médio do estado do Rio de Janeiro, bem como, estudantes e seus responsáveis, a fim analisar as significações desses atores escolares acerca do NEM.

Foi considerada válida a escolha pelo método de pesquisa Snowball Sampling (amostragem bola de neve), porque facilitou a abordagem do público-alvo, poupando de toda burocracia que envolve a realização de pesquisa de campo em instituições, além de ter

proporcionado acesso a um público-alvo mais disperso geograficamente, o que ampliou as possibilidades de significação.

Com um público-alvo composto por vinte professores, sete estudantes e oito responsáveis, foram realizadas entrevistas de forma presencial e remota, conforme escolha do entrevistado, durante o período de agosto a dezembro de 2022. Por conta do roteiro de entrevista ter abrangido questões que ultrapassaram os objetivos da pesquisa, não foi viável a exposição das falas desses atores escolares em relação a todas as questões. Assim, foi necessário optar por dar mais ênfase às falas desses atores, na íntegra, como objeto de análise, somente em relação a uma questão em específico, haja vista o longo material recolhido para análise. Assim, para os professores, foi escolhida a questão 7 e, para os responsáveis, a questão 3; a qual solicitou aos mesmos: “Deixe um comentário sobre o Novo Ensino Médio”. Com relação aos estudantes, foi escolhida a questão 6, que interrogou aos mesmos “Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?”. A escolha por tais questões se deu em razão das mesmas terem apresentado mais elementos para a análise de como esses atores significaram o NEM.

Nesse sentido, foi possível destacar a respeito de como os professores estão significando o NEM, primeiramente, o descontentamento em relação ao processo de construção e “implementação” dessa política, que julgo ter influenciado na percepção dos mesmos em relação a ela, sendo alvo de críticas em muitos sentidos.

Um segundo aspecto a ser considerado da análise das significações dos professores acerca do NEM, é o fato dessa política se antagonizar com as disciplinas escolares, não considerando as identificações docentes, como ressaltado por Lopes (2019).

Dessa forma, em concordância com Lopes (2019), esta pesquisa considera as comunidades disciplinares construções discursivas, que são, ao mesmo tempo, sociais e históricas, bem como, contingentes. Nesse sentido, é entendido que, embora contingentes, como toda significação, essas comunidades disciplinares por serem históricas e possuírem representatividade no social, se antagonizam com as políticas curriculares que tentam suprimi-las do currículo, como vem ocorrendo com o NEM.

Por conta disso, foi possível acessar os sentidos de conhecimento que se articulam nas práticas discursivas dos professores entrevistados. A esse respeito, pode-se dizer que o antagonismo às disciplinas escolares acabou induzindo à constituição de uma cadeia articulatória em prol do “conhecimento em si”, verificado na defesa, por parte dos professores, do conhecimento disciplinarizado no currículo. Tal fato, por conseguinte, já é descritivo de

como o NEM vem influenciando na organização curricular do ensino médio desde então, ou seja, suprimindo algumas disciplinas e reduzindo a carga horária de outras.

Quanto a um terceiro e último aspecto destacado em relação aos professores, diz respeito ao fato dessa política ser rejeitada como representante de melhoria da qualidade da educação por maioria considerável dos mesmos, uma vez que, tal política não abarca demandas escolares consideradas mais urgentes por esses docentes. Em relação a isso, esta pesquisa argumenta que o NEM além de representar um exterior antagônico com relação às disciplinas escolares, também antagoniza com as demandas apontadas pelos professores como urgentes, uma vez que, além de ignorá-las, acentua as mesmas, por vir a prescrever demandas outras que vão ao encontro dos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho nas escolas.

Com relação à análise sobre como os estudantes estão significando o NEM, pode ser afirmada, primeiramente, uma maior aceitação dessa política por parte desses do que por parte dos professores. Assim, considerando as falas dos estudantes que analisaram a proposta dos itinerários formativos como positiva, pode ser ressaltado que o poder de escolha é algo desejado por esse grupo de discentes.

Construindo um paralelo com a análise dos professores, pode-se inferir que, enquanto a maioria dos professores sustentou um discurso pedagógico em defesa do “conhecimento em si”, conferindo importância ao conhecimento disciplinarizado, a maioria dos estudantes entrevistados sustentou um discurso pedagógico em defesa do “conhecimento para fazer algo”, rechaçando o conhecimento disciplinarizado, vendo-o como um impedimento à sua formação, porque entende que seus projetos talvez não estejam contemplados pela atomização que um projeto disciplinar acaba por priorizar.

Por conseguinte, enquanto a maioria dos professores atribuiu um sentido antagônico ao NEM, por este constituir-se num exterior que resiste a um nós (as disciplinas escolares e as demandas dos professores), a maioria dos estudantes vê o NEM como algo que representa as suas demandas por permitir aos discentes tomar decisões, fazer escolhas e customizar suas trajetórias educativas.

Da mesma forma, enquanto para os professores essa política é rejeitada como sinônimo de melhoria da qualidade da educação, para a maioria dos estudantes a mesma constitui sinônimo de melhoria. Nesta pesquisa, entende-se que isso não é somente um descompasso geracional, há também, ao que parece, uma mudança paradigmática em curso que desloca espaços/tempos sedimentados do que pode ser um aluno, um professor, uma escola, entre tantos outros modos de significar o mundo.

Por fim, cabe destacar sobre a análise das falas dos estudantes que os discursos não foram consensuais em relação ao NEM, pois alguns estudantes abraçaram o discurso pedagógico em defesa do “conhecimento em si”, afirmando, em sua crítica à proposta dos itinerários formativos, que estes ao reduzirem as disciplinas, não exploram diversas áreas do conhecimento e, com isso, afetam a formação dos estudantes. Da mesma forma, ressaltaram como arriscada a responsabilidade de escolha conferida aos estudantes, bem como, a ausência de consulta a estes.

Em concordância com Lopes (2019), esta pesquisa questiona a proposta dos itinerários formativos, de supor que cabe à juventude antecipar seu projeto de vida, “como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente?”. Entende-se que, na verdade, a tentativa é de antecipar decisões, “submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser” (LOPES, 2019. p.69, grifos meus).

A respeito da análise de como as responsáveis estão significando o NEM, foi possível destacar, primeiramente, que a maioria delas está mais em concordância com os sentidos que a maioria dos professores atribui a essa política, do que com aqueles sentidos atribuídos pela maioria dos estudantes.

Dessa forma, pode-se ressaltar que os sentidos de conhecimento se articulam nas práticas discursivas destas responsáveis por meio da defesa do “conhecimento em si”, disciplinarizado, com uma maior representatividade entre as mesmas; outro discurso verificado é aquele em defesa do “conhecimento para fazer algo”, com uma menor representatividade entre as responsáveis. Contudo, para ambos os discursos, o conhecimento constitui o núcleo central do currículo, assumindo um caráter instrumental, cabendo ressaltar que o mesmo se aplica aos professores e estudantes. Por fim, para a maioria das responsáveis, o NEM não representa melhoria na qualidade da educação, sobretudo por reduzir a quantidade de disciplinas, enfraquecendo a formação dos estudantes e limitando suas possibilidades futuras. E, para uma minoria das responsáveis, o NEM representa uma melhoria na qualidade da educação, em especial por facilitar a formação dos estudantes no ensino médio, flexibilizando o seu percurso formativo.

Por conseguinte, convém novamente destacar que, pela perspectiva discursiva postular o caráter incompleto de toda significação do social, depreende-se com isto que nenhuma das práticas articulatórias identificadas a partir das falas dos atores escolares aqui entrevistados,

deve ser entendida como fechada, definitiva, nem possuindo selo de verdade, por conta do caráter indecível dos processos de identificação e representação.

Nesse sentido, o NEM - como tentativa de constituição de um horizonte totalizador com relação à formação dos jovens no ensino médio -, por conta do caráter de exclusão que permeia toda tentativa de totalização/significação, carrega em si reverberações do Outro que impedem uma fixação de sentidos definitiva. Portanto, buscou-se aqui identificar nos atores escolares atravessados pelo NEM, quais sentidos tendem a ser fixados entre os professores, os estudantes e os responsáveis. Por conseguinte, foi possível identificar alguns discursos que o NEM mobilizou em torno de si, bem como, as equivalências e as diferenças que produziu.

Por fim, cabe ressaltar, também, que as considerações aqui apresentadas são provisórias e incompletas, primeiramente, pelas próprias limitações da pesquisadora diante de tão vasto e rico material de entrevista coletado, permitindo diferentes formas de análise discursiva do mesmo, contudo, por esta pesquisa ser uma primeira aproximação ao arcabouço teórico aqui assumido, nesse sentido considero que deixei de “aproveitar” de forma mais alargada a riqueza deste material coletado com a participação dos atores escolares. Mas, sobretudo, por conta mesmo do caráter provisório e incompleto de toda tentativa de apreensão, análise e significação de qualquer objeto no social, também por isto as considerações aqui apresentadas foram provisórias. Por conseguinte, quanto aos limites dessa política, cabe considerar que os mesmos esbarram em mim, em nós, em cada discurso mobilizado/interpelado pelo NEM, pois o mesmo não pode eliminar a diferença e o caráter antagônico do social.

REFERÊNCIAS

- BORGES, V. Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor (tese de doutorado). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2015, 169 p. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/10386>. Acesso em: ago/2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental,- Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Base Nacional Curricular Comum. MEC, Brasília, 2018.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93/94 de 1996.
- _____. Lei 13.415 de 2017.
- CARRANO, P. Apresentação - Ensino Médio e Juventudes. *Educação & Realidade*. 2016, v. 41, n. 1, pp. 7-13. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623661287>>. Acesso em: mai/2022.
- COSTA, H. H; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 21, p. 1009-1032, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216751>. Acesso em: mai/2023.
- COSTA, H. H; LOPES, A. C. (2018). A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, 39(143), 301–320. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>. Acesso em: abr/2023.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, nº24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun/2022.
- FERRETTI, C. J. (2016). Reformulações do ensino médio. *Holos*, 6, 71–91. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4988>. Acesso em: jun/2022.
- FERRETTI, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: jun/2022.
- FINK, B. O sujeito lacanian: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Disponível em: https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/O_Sujoieito_Lacaniano.pdf. Acesso em: out/2023.
- GILE, K. J., HANDCOCK, M. S., 2009. Respondent-Driven Sampling: An Assessment of Current Methodology. Manuscript, Department of Statistics, University of Washington. Disponível em: [0904.1855.pdf \(arxiv.org\)](https://arxiv.org/abs/0904.1855). Acesso em: mai/2022.

GOODMAN, L. A., 1961. Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics* 32, 148–170. Disponível em: <https://projecteuclid.org/journals/annals-of-mathematical-statistics/volume-32/issue-1/Snowball-Sampling/10.1214/aoms/1177705148.full>. Acesso em: mai/2022.

JUNIOR, N. L.; FUHR, J. J.; KIST, A. U. Diálogos possíveis entre a psicanálise lacaniana e a teoria do discurso. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P; LINHARES, B (orgs.). *Ernesto Laclau e seu legado interdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017, 158p.

LACLAU, E; MOUFFE, C. *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Hegemonia_estrategia-Ernesto_Laclau.pdf. Acesso em: set/2023.

LACLAU, E. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Razon_populista-Ernesto_Laclau.pdf. Acesso em: ago/2023.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo*. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. Disponível em: https://monoskop.org/images/a/a5/Laclau_Ernesto_Emancipacao_e_diferenca_2011.pdf. Acesso em: abril/2022.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez.2006. Disponível em: [DISCURSOS QUE PRODUZEM POLITICAS DE CURRUCULO NO BRASIL \(curriculosemfronteiras.org\)](https://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: fev/2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147. p. 700-715, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7DHZtkgQ9vzPtSs5vR6Mh7G/?format=pdf>. Acesso em: mai/2022.

LOPES, A. C. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, v.39, p.7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso: mar/2022.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179> Acesso em: mar/2022.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice C., MENDONÇA, Daniel (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, p.117-147, 2015.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, nº25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: mai/2023.

MACEDO, E. F. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf> Acesso em: fev/2022.

MACEDO, E. F. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, pp. 716-737, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: jan/2022.

MACEDO, E. F. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, nº2, p. 45-67, Abr/Jun, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out/2023.

MACEDO, E. F. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, nº3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf> Acesso em: mar/2022.

MACEDO, E. F. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos Da Escola*, 13(25), 39–58. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: jul/2022.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº33, e173480, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar/2022.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº1, p.153-169, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533/1354>. Acesso em: out/2023.

MENDONÇA, D. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº9, p. 205-228, set/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/vVSJcvg3S4ZxqPWGYPsCMBF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out/2023.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006. Disponível em: [Dossie 1 Chantal Mouffe.p65 \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/vVSJcvg3S4ZxqPWGYPsCMBF/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: abr/2022.

PAES, K. D; DELLAGNELO, E. L. O sujeito político e a organização da resistência: o caso do Centro de Mídia Independente à luz da teoria do discurso político e da psicanálise lacaniana. In: SILVA, L.G.T; COELHO, G.B; COSTA; E.G; FREITAS, F.C (orgs.). Pós-

estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Curitiba: CRV, 2017, 238p.

PANIZZA, F. Prólogo. In: MENDONÇA, Daniel; LINHARES, B.F (orgs.). Teoria do discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas. São Paulo: Intermeios, 2021, 226p.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf> Acesso em: abr/2022.

PEREIRA, T. V. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 910-922, set./dez. 2019. Disponível em: [pereira.pdf \(curriculosemfronteiras.org\)](#). Acesso em: mai/2022.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p.30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: ago/2023.

RIBEIRO, W.G; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 51-69, fev/mai, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5054/4584>. Acesso em: jun/2022.

SILVA, K. C; BOUTIN, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521–534. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458/pdf>. Acesso em: mar/2023.

SILVA, M.R; CALÇADA, G.E.C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago/2023.

SILVA, M. R; OLIVEIRA, A. M (Org.). Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. 316p. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Juventude-e-Ensino-MedioWEB.pdf>. Acesso em: mai/2022.

SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, A. M. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 113–129, 2023. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30708/21893>. Acesso em: ago/2023.

SILVA, M. R; ARAÚJO, R. M. L. (2021). Educação na contramão da democracia – A reforma do ensino médio no Brasil. Revista Trabalho Necessário, 19(39), 6-14. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: jul/2023.

SOUZA, B. R; BORGES, V. Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento “necessário, válido e útil. Educar em Revista, Curitiba, v. 39, e85938, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LkzwzbGr5NH8THrFyhZ8B/>. Acesso em: set/2023.


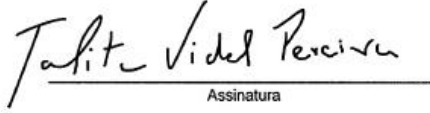
STAVRAKAKIS, Y. Lacan y lo político. Buenos Aires: Prometeo – UNLP, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/16714207/STAVRAKAKIS_Yannis_Lacan_y_lo_Politico. Acesso em: out/2023.

ANEXO A



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: BNCC e Itinerários Formativos: como professores e professoras estão significando essa política.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANDREA PEREIRA DE LIMA			
6. CPF: 106.034.317-71		7. Endereço (Rua, n.º): MERINGUAVA 1763 TAQUARA Bloco 2 Apartamento 203 RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 22723426	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 21979316404	10. Outro Telefone:	11. Email: andreap.lima@yahoo.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>20</u> / <u>07</u> / <u>22</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ
15. Telefone: (21) 2334-0467		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Talita Vidal Pereira</u>		CPF: <u>486447817-15</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPG</u>			
Data: <u>21</u> / <u>07</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: BNCC e Itinerários Formativos: como docentes, pais e estudantes estão significando essa política.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 50			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANDREA PEREIRA DE LIMA			
6. CPF: 106.034.317-71		7. Endereço (Rua, n.º): MERINGUAVA 1763 TAQUARA Bloco 2 Apartamento 203 RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 22723426	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 21979316404	10. Outro Telefone:
		11. Email: andrap.lima@yahoo.com.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>25</u> / <u>10</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ
15. Telefone: (21) 2334-0467		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Talita Vidal Pereira</u>		CPF: <u>486.447.817-15</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do ProPEd- UERJ</u>		Documento assinado digitalmente  TALITA VIDAL PEREIRA Data: 25/10/2022 21:14:30-0300 Verifique em https://verificador.itl.br	
Data: <u>25</u> / <u>10</u> / <u>2022</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C**QUESTIONÁRIO – PERFIL DOCENTE**

PÚBLICO-ALVO: DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E/OU PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. Em qual curso você se graduou?
2. Qual a sua maior titulação?
3. Há quanto tempo você exerce a função de professor/professora?
4. Qual a sua carga horária, por semana, em sala de aula?
5. Ministra aula em quais séries?
6. Você trabalha em mais de uma escola?
7. Você ministra mais de uma disciplina?

ANEXO D**QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIAL**

PÚBLICO-ALVO: ESTUDANTES MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E/OU PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. Qual série do Ensino Médio você está cursando?
2. Você trabalha?
3. Tem carteira assinada?
4. Qual o seu estado civil?
5. Possui filhos (as)?
6. Mora de aluguel ou tem casa própria?
7. A escola em que estuda é pública ou privada?
8. Por que escolheu essa escola?
9. Pretende dar continuidade aos estudos depois do Ensino Médio? De que forma?

ANEXO E**QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIAL**

PÚBLICO-ALVO: PAIS OU RESPONSÁVEIS QUE TENHAM FILHOS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E/OU PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. Qual o seu nível de escolaridade?
2. Trabalha? () sim () não
3. Qual a sua profissão?
4. Qual o seu estado civil?
5. Onde você reside? (Bairro).
6. Residência própria ou aluguel?
7. Estudam em escola pública ou privada?
8. Quantos filhos (as) você tem?
9. Seus (suas) filhos (as) moram com você?

ANEXO F**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES**

PÚBLICO-ALVO: DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E/OU PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. A sua escola está “implementando” o novo currículo do Ensino Médio?
2. Em algum momento os professores e os alunos foram consultados sobre quais opções de itinerários a escola deveria oferecer?
3. Como o conhecimento vem sendo organizado em sua escola através desse novo currículo?
4. O que alterou nos conteúdos trabalhados em sua disciplina com o novo currículo?
5. E em sua carga horária em sala de aula?
6. Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?
7. Deixe um comentário sobre o novo currículo do Ensino Médio.
8. Como produzir mudanças significativas em sua escola?

ANEXO G**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ESTUDANTES**

PÚBLICO-ALVO: ESTUDANTES QUE ESTEJAM MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E/OU PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. A sua escola está “implementando” o novo currículo do Ensino Médio?
2. Em algum momento os estudantes foram consultados sobre quais opções de itinerários a escola deveria oferecer?
3. Quantos itinerários a sua escola ofereceu?
4. Qual (quais) você escolheu?
5. O que motivou a sua escolha por este (s) itinerário (s)?
6. Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?
7. Deixe um comentário sobre o novo currículo do Ensino Médio.
8. Acha que sua trajetória escolar vai ser impactada por esta proposta do Novo Ensino Médio?
9. Você considera que o Novo Ensino Médio pode produzir mudanças significativas em sua escola? Como ou por que não?

ANEXO H**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS RESPONSÁVEIS**

PÚBLICO-ALVO: PAIS OU RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES QUE ESTEJAM MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E/OU PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. A escola do (a) seu (sua) filho (a) está “implementando” o novo currículo do Ensino Médio?
2. Em algum momento os pais ou responsáveis foram consultados sobre quais opções de itinerários a escola deveria oferecer?
3. Como você analisa a proposta dos itinerários formativos de buscar atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes?
4. Deixe um comentário sobre o novo currículo do Ensino Médio.
5. Acha que a trajetória escolar do (a) seu (sua) filho (a) vai ser impactada por essa proposta do Novo Ensino Médio?
6. Como pode produzir mudanças significativas na escola de seu (sua) filho (a)?