



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



PATRÍCIA FARIAS DA SILVA

**DIZERES QUE (D)ENUNCIAM O “CHÃO DA ESCOLA”:
relações de saber-poder e resistência da/na Educação do Campo**

TRÊS LAGOAS - MS
2024



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



PATRÍCIA FARIAS DA SILVA

**DIZERES QUE (D)ENUNCIAM O “CHÃO DA ESCOLA”:
relações de saber-poder e resistência da/na Educação do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
stricto sensu em Letras, da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, como exigência
para obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza
Nascimento

TRÊS LAGOAS – MS
Set/2024

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento -Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro interno – Titular: Prof^a. Dr^a. Icléia Caires Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro externo – Titular: Prof^a. Dr^a. Michelle Sousa Mussato
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro externo – Prof^a. Dr^a. Romilda Meira de Souza Barbosa
Professora Assessora Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas – Responsável
pelo Ensino Médio Integral

Membro externo – Titular: Prof^o. Dr^o. Paulo Fioravante Giaretta
PPGEdu/CPTL/UFMS

Suplente interno - Prof^o. Dr^o. Marcelo Rocha Barros Gonçalves
CPTL/UFMS

Suplente externo - Prof^a. Dr^a. Elza Sabino
UEMS/DOURADOS

Dedico este trabalho a Jesus, meu melhor amigo, ajudador, meu salvador e amado da minha alma. Aquele que sustenta os meus dias, protege e guia sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós Graduação em Letras da UFMS, pela oportunidade.

Aos pesquisadores, professores e educadores, que contribuíram ao longo desses anos no caminho da pesquisa através das disciplinas ministradas, especialmente, aos professores doutores do PPG-Letras UFMS CPTL, e aos membros da coordenação e colegiado do curso, por todo o árduo trabalho e apoio aos discentes.

Ao diretor, coordenador, professores e alunos que colaboraram com minha coleta da pesquisa.

Aos meus alunos queridos, que vibram e torcem por essa professora que ama o chão da sala de aula.

À Prof^ª. Dr^ª. Kelcilene Grácia, por todo suporte, dedicação e auxílio à frente da coordenação do PPG-Letras.

À Prof^ª. Dr^ª. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, por toda dedicação, orientação, propostas de leituras, empréstimos de livros de sua biblioteca pessoal, reuniões presenciais, reuniões pelo google meet, incansáveis correções e orientações valiosas para que eu conseguisse chegar até aqui.

À banca examinadora, constituída pela Prof^ª. Dr^ª. Icléia Caires Moreira, Prof^ª. Dr^ª. Michelle Mussato, Prof^ª. Dr^ª. Romilda Meira de Souza Barbosa, Assessora Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas – Responsável pelo Ensino Médio Integral e ao Prof^º. Dr^º. Paulo Fioravante Giareta, Programa Pós-Graduação em Educação, Campus de Três Lagoas, UFMS, por aceitarem fazer parte desse processo de constituição do meu eu professora-pesquisadora.

Aos colegas de pós-graduação, especialmente minha parceira desde os congressos na época da faculdade até o mestrado: Cláudia Próspero de Santana.

A Deus, meu Pai, que me sustentou em tempos sombrios da vida pessoal para que não desistisse da jornada acadêmica.

À minha avó (*in memorian*), a minha maior incentivadora que desde meus anos iniciais me aconselhava a “comer as letras”, seu jeito de dizer para estudar sempre, já que ela analfabeta valorizava demais os estudos.

À minha mãe, minha amiga, fonte de inspiração de força e resiliência, que ressignifica toda dor em amor.

Aos meus filhos Gabriel, Guilherme e Gustavo, as razões de tudo, de todo esforço, força e determinação para que entendam que é possível sonhar e realizar sempre.

Às minhas noras, Maria Fernanda Messias e Stefani Ribeiro, duas princesas que chegaram para completar a alegria da minha família.

Às minhas tias e tios, especialmente ao meu Tio Milton, exemplo para mim de ser humano, filho, pai, irmão, esposo, homem temente a Deus e que foi um pai para mim.

Aos amigos incentivadores, encorajadores que não soltaram a minha mão e vibraram a cada etapa sempre torcendo pelo meu sucesso: Aline Sordi de Macedo, Arnaldo Minholi Júnior, Carlos Alexandre Soares, Francislene Andreia Berti Rossi, Jeferson Medeiros Júnior e Karem Cristine Pirola Narimatsu.

A todos, que direta ou indiretamente, fizeram parte dessa etapa da minha vida. Etapa esta que me constituiu, tornando-me um ser humano melhor e mais experiente do que era antes.

“Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode encontrar respostas para os problemas que a afligem”.

(Bauman, 2016, p. 43)

SILVA, Patrícia Farias da. **Dizeres Que (D)Enunciam O “Chão Da Escola”**: relações de saber-poder e resistência da/na Educação do Campo. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. (Dissertação de Mestrado)

Com as mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovadas em dezembro de 2017, surgiram inquietações e questionamentos por parte das práticas docentes que desenvolvem há três anos, e também, enquanto mães de adolescentes. Questionamentos derivados de diferentes classes sociais que, ao integrarem essa nova política educacional de ensino, proposta, sancionada e iniciada em 2018, com o prazo de atingir todo o território nacional até o ano de 2022, não encontram resolutividades (em práticas discursivas Foucault, 2005). Objetivamos, de modo geral, interpretar os dizeres dos sujeitos estudantes, professores e coordenadoras, que vivenciam o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente: 1. Analisar como são construídos os dizeres dos sujeitos envolvidos, e que tipos de discursos surgem; e, 2. Discutir relações de saber, poder e resistência e seus efeitos de sentido. Por isso, é com base nas discussões de Gregolin (2003, p. 10), ao mencionar que tais textos “[...] constroem discursivamente uma espetacularização dos acontecimentos”, tornam-se questões de pesquisa: Até que ponto pode haver (im)pactos e/ou silenciamentos nas mudanças implementadas pelo MEC, considerando os dizeres dos sujeitos envolvidos? O que há nos entremeios entre dizeres dos pesquisados, documento oficial e publicidade do MEC? Esta pesquisa, de cunho qualitativa via Linguística Aplicada transdisciplinarizada com postulações discursivo desconstrutivista alicerça-se, a partir de Coracini (2003, 2006), em noções de processos de interpretação, autoria, na interface com Foucault (2005, 2006) e seu conceito de discurso, saber/poder/resistência e sujeito e, em Gregolin (2003), alinha-se a questões discursivas na/da mídia, via espetacularização. A coleta dos dados é feita numa escola agrícola no interior de São Paulo, por meio de um roteiro temático de investigação enviado pelo *google forms* a professores, estudantes do ensino médio e coordenadora, dizeres esses problematizado junto ao item Linguagens e suas Tecnologias contido na diretriz, e diálogos (im)possíveis com dois textos publicitários oficiais que espetaculariza a relevância de tal implementação. Resultante do gesto analítico, efeitos de sentido indicam que há um descompasso entre o que é prometido oficialmente e a realidade vivida nas escolas. O estudo não pretende generalizar, nem ao menos esgotar o manifesto interpretativo, focando especificamente em uma escola técnica agrícola em São Paulo e suas dinâmicas internas. Conclui-se, de momento, que tanto alunos quanto professores demonstram desconforto com o Novo Ensino Médio, (d)enunciando que as relações de saber-poder empreendidas no fazer educacional ainda ancoram-se mais em falhas do que benefícios em relação às expectativas de equidade e oportunidades de construção coletiva do conhecimento, sobretudo da relação saber-poder-resistência entretecida pelo corpo educacional em toda a sua gestão (local, regional e nacional). Organiza-se, assim, em um primeiro capítulo apresentando as condições de produção que reúne a materialidade do documento da BNCC, os dizeres de duas propagandas publicitárias sobre a implementação do Novo Ensino Médio e a apresentação da escola agrícola e como foi realizada a coleta de *corpus*. O segundo capítulo concentra-se nas noções conceituais debatidas acerca de língua, sujeito, discurso sob o olhar de Foucault (1988, 1999, 2004, 2005, 2006, 2012), da interpretação e autoria explanados a partir de Coracini (2010, 2011) e o gesto de espetacularização discursivo midiático a partir de Gregolin (2003) e Cechinel e Mueller (2022). Por fim, o terceiro e último capítulo tem o empreendimento analítico cunhado a partir da análise das regularidades enunciativas apresentadas nos enunciados coletados.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio; Linguística Aplicada Transdisciplinarizada; Análise do Discurso; Escola agrícola.

SILVA, Patrícia Farias da. **Sayings That (D)enunciate the “School Ground”**: knowledge-power relations and resistance of/in Rural Education. Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2024. (Master's Dissertation)

With the changes in the National Common Curricular Base (BNCC), approved in December 2017, concerns and questions arose on the part of the teaching practices that I have been developing for three years, and also, as a mother of teenagers. Questions derived from different social classes that, when integrating this new educational policy, proposed, sanctioned and initiated in 2018, with the deadline to reach the entire national territory by the year 2022, do not find resolutions (in discursive practices_ Foucault, 2005). Our objective, in general, is to interpret the statements of the subjects students, teachers and coordinator, who experience the process of implementing the National Common Curricular Base (BNCC). Specifically: 1. Analyze how the statements of the subjects involved are constructed, and what types of discourses emerge; and, 2. Discuss relations of knowledge, power and resistance and their effects of meaning. Therefore, based on Gregolin's discussions (2003, p. 10), when he mentions that such texts “[...] discursively construct a spectacularization of events”, they become research questions: To what extent can there be (im)pacts and/or silencing in the changes implemented by the MEC, considering the words of the subjects involved? What is in the interludes between the words of the researched, official document and MEC advertising? This research, of a qualitative nature via transdisciplinary Applied Linguistics with deconstructive discursive postulations, is based, from Coracini (2003, 2006), on notions of interpretation processes, authorship, in the interface with Foucault (2005, 2006) and his concept of discourse, knowledge/power/resistance and subject and, in Gregolin (2003), aligns itself with discursive questions in/of the media, via spectacularization. Data collection is carried out at an agricultural school in the interior of São Paulo, through a thematic research script sent via Google Forms to teachers, high school students and the coordinator, these statements are problematized in the item Languages and their Technologies contained in the guideline, and (im)possible dialogues with two official advertising texts that spectacularize the relevance of such implementation. Resulting from the analytical gesture, effects of meaning indicate that there is a mismatch between what is officially promised and the reality experienced in the schools. The study does not intend to generalize, nor even exhaust the interpretative manifesto, focusing specifically on an agricultural technical school in São Paulo and its internal dynamics. It is concluded, for the moment, that both students and teachers demonstrate discomfort with the New High School, (d)enunciating that the knowledge-power relations undertaken in educational practice are still anchored more in failures than benefits in relation to the expectations of equity and opportunities for collective construction of knowledge, especially the knowledge-power-resistance relationship interwoven by the educational body throughout its management (local, regional and national). Thus, it is organized in a first chapter presenting the conditions of production that brings together the materiality of the BNCC document, the statements of two advertisements about the implementation of the New High School and the presentation of the agricultural school and how the corpus collection was carried out. The second chapter focuses on the conceptual notions discussed about language, subject, discourse from the perspective of Foucault (1988, 1999, 2004, 2005, 206, 2012), interpretation and authorship explained based on Coracini (2010, 2011) and the gesture of media discursive spectacularization based on Gregolin (2003) and Cechinel and Mueller (2022). Finally, the third and final chapter has the analytical enterprise coined from the analysis of the enunciative regularities presented in the collected statements.

Keywords: National Common Curricular Base; New High School; Transdisciplinary Applied Linguistics; Discourse Analysis; Agricultural School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
(RE)VISITANDO O CHÃO DA ESCOLA POR OLHARES MÚLTIPLOS.....	11
CAPÍTULO I	18
DISPOSITIVOS (D)ENUNCIATIVOS DO CHÃO DA ESCOLA	18
1.1 O Ensino Médio: Percurso histórico e desdobramentos.....	19
1.2. Dizeres dos/nos documentos oficiais	21
1.3 A Lei 13.415 e suas diretrizes: Construindo o futuro da educação	23
1.4 Os Itinerários Formativos: Os caminhos e novas possibilidades propostas no Ensino Médio	26
1.5 Historicidade de uma escola técnica no interior do estado de São Paulo.....	28
1.6 Políticas de Educação no/do Campo.....	30
1.7 Dispositivos teóricos e metodológicos da coleta: “o chão da escola”	33
CAPÍTULO II.....	44
ENTRE SIGNIFICADOS E SUJEITOS: UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS.....	44
2.1 Sujeito, língua e discurso: d(ia)uelo(go)s	44
2.2. Autoria e Interpretação: (res)significações.....	47
2.3. A Espetacularização do Novo Ensino Médio: Mídia, Tecnologias e Discursos de Verdade..	49
CAPÍTULO III	53
O ESPETÁCULO NO E PELO CHÃO DA ESCOLA.....	53
3.1 Espectacularização: o texto publicitário como autoria da e na implantação e aprovação do “Novo Ensino Médio”	54
3.2 Sobre os Dizeres: preocupações, expectativas e resistência.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
O CHÃO DA ESCOLA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGOS E DUELOS CONSTANTES	81
APÊNDICE	88
TRILHANDO DIZERES SOBRE MIM.....	88
QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO E RESPOSTAS	93
FOTOS ESTUDANTES NA/PELA PRODUÇÃO NA HORTA ORGÂNICA DA UNIDADE ESCOLAR.....	101
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

(RE)VISITANDO O CHÃO DA ESCOLA POR OLHARES MÚLTIPLOS

A presente pesquisa emerge de inquietações suscitadas pela aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), que integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que, após a validação das mudanças em dezembro de 2017, passou a ser implementado obrigatoriamente no contexto pedagógico a partir de 2018, com a meta de abranger todo o território nacional até 2022. Enquanto docente e mãe de um estudante adolescente, a insegurança gerada por essa nova configuração curricular motivou-me a investigar as implicações dessa reforma educacional. Essa insegurança, amplamente compartilhada, tornou-se evidente nos debates que emergiram nas mídias sociais, envolvendo jovens estudantes, educadores, pais e acadêmicos, o que contribuiu para a popularização da discussão acerca da implementação do novo currículo.

Diante dessas inquietações, decidimos direcionar meu foco para o "chão da escola", reconhecendo que é nesse espaço que se manifestam as "formações discursivas" que permeiam as propagandas oficiais amplamente divulgadas após a homologação do Novo Ensino Médio. É nesse contexto que se desenrolam as experiências dos sujeitos envolvidos, cujos dizeres revelam inquietações e reflexões sobre a reforma, evidenciando a necessidade de um agenciamento crítico em relação à (re)significação da escola local onde atuo.

A Constituição Federal de 1988, ainda vigente como a Carta Magna de nossa sociedade, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. A educação, reconhecida como fundamental para o desenvolvimento individual e social, demanda constantes melhorias para enfrentar as novas e diversas adversidades que caracterizam a contemporaneidade globalizada. Nesse cenário, a criação do Novo Ensino Médio, introduzida pela Lei nº 13.415/2017 e organizada pela BNCC, visa oferecer uma educação mais atenta às necessidades atuais dos estudantes, permitindo-lhes escolher caminhos de aprendizado alinhados a seus interesses e aspirações profissionais:

Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BNCC, 2017, p. 464-465).

A reforma do Ensino Médio foi motivada por críticas à rigidez da estrutura educacional anterior, que se mostrava desconectada da realidade do trabalho e da vida dos jovens. O NEM propõe uma abordagem que pretende melhorar o aprendizado, cuja provocação visa proporcionar habilidades práticas e conhecimentos em áreas escolhidas pelos alunos. Conforme delineado na BNCC, é essencial “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento dos estudos” e atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania.

Entretanto, apesar das boas intenções subjacentes à reforma, a sua implementação e os impactos reais nas escolas e no desempenho dos alunos ainda carecem de investigação aprofundada. Questões como a atualização dos currículos, a formação dos professores para lidar com as mudanças e a personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos são temas que demandam atenção (Silva, 2021; Cechinel e Mueller, 2022). Além disso, é crucial avaliar se a reforma contribui para a redução das desigualdades educacionais e se assegura um acesso equitativo e de qualidade ao ensino, de modo a refletir, mais assertivamente, acerca da construção e constituição dos saberes dos alunos da escola agrícola “ETEC Sebastiana Augusta de Moraes”, localizada em Andradina, no estado de São Paulo.



Fonte: registro da autora

Neste contexto, como objetivo geral interpretar os dizeres dos sujeitos estudantes, professores e coordenadora, que vivenciam o processo de implementação de uma escola agrícola que vivenciam o processo de implantação do NEM via BNCC. Os objetivos específicos incluem: 1) Analisar como são construídos os dizeres dos sujeitos envolvidos, e que tipos de discursos surgem; e, 2). Discutir relações de saber, poder e resistência e seus efeitos de sentido, problematizando o item "Linguagens e suas Tecnologias", contidos na diretriz e entretecer diálogos (im)possíveis com dois textos publicitários oficiais que espetacularizam a relevância de tal implementação. De modo que esses objetivos discutam as questões norteadoras de pesquisa: até que ponto as mudanças implementadas pelo MEC podem gerar (im)pactos e/ou silenciamentos, considerando os dizeres dos sujeitos envolvidos? O que há nos entremeios entre os dizeres dos pesquisados, o documento oficial e a publicidade do MEC?

A intersecção entre as vozes (Coracini, 2010; 2011) dos pesquisados, os documentos oficiais e a publicidade do MEC será fio condutor de uma reflexão profunda sobre a implementação da reforma educacional nas escolas. Ao investigar como a reforma do NEM está sendo aplicada na prática, identificar-se-á os desafios enfrentados, mas também as oportunidades que surgem nesse contexto. É fundamental avaliar se as diretrizes estabelecidas estão, de fato, contribuindo para o alcance das metas propostas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare adequadamente para o futuro (Silva, 2021). Para isso, utilizo-me de uma metodologia qualitativa que combina análise da materialidade documental de textos oficiais e acadêmicos, de conteúdo de publicações em redes sociais e roteiro de pesquisa via *Google Forms* com alunos, professores e a coordenadora em educação, via procedimento arqueogenealógico foucaultiano.

A BNCC e a reestruturação do Ensino Médio se querem “vontade de verdade” (Foucault, 1999) em forma de representação para os ditos “avanços significativos na educação brasileira”, pois corrobora o intuito de alinhar o currículo às demandas contemporâneas dos estudantes. Desde sua implementação em 2018, esse novo modelo curricular visa proporcionar uma educação mais “flexível e integrada”, permitindo que os alunos escolham itinerários formativos que se conectem com seus interesses e aspirações. A inclusão de competências socioemocionais, juntamente com um enfoque em linguagens, ciências da natureza, matemática e ciências humanas, almeja oferecer uma formação abrangente, preparando os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também como “cidadãos críticos e engajados” na sociedade.

Entretanto, a implementação da BNCC e as mudanças no Ensino Médio geram debates e reflexões que merecem atenção, especialmente no que diz respeito ao papel do ciberespaço

(Gregolin, 2003) na construção e disseminação de discursos educacionais. As mídias sociais emergem como um espaço vital para a expressão de opiniões, experiências e preocupações sobre as transformações curriculares. Os discursos que circulam nesse ambiente refletem uma gama de perspectivas, desde o otimismo em relação às inovações pedagógicas até a apreensão sobre a efetividade da implementação e a equidade no acesso às novas oportunidades educacionais.

A análise dos dizeres presentes na mídia digital revela não apenas as expectativas e ansiedades de estudantes, professores e pais, mas também as ideologias que influenciam as políticas educacionais. Como aponta Lévi (1996), a natureza hipertextual das redes digitais desestabiliza a noção de um texto fixo e individualizado, criando um espaço onde as vozes se entrelaçam e se confrontam. Essa dinâmica discursiva fomenta a necessidade de compreensão de como as reformas são percebidas e vivenciadas nas comunidades escolares, moldando a aceitação e a resistência às mudanças propostas pela BNCC.

Assim, o diálogo entre a BNCC, o NEM e os textos publicitários nas mídias sociais (des)(re)vela a complexidade das reformas educacionais em curso no Brasil. A análise dos discursos oportuniza um aporte teórico-metodológico valioso frente ao processo de escavação dos saberes, bem como das genealogias dos poderes, a fim de desnudar os gestos de poder e resistência contidos na égide das práticas socioculturais e educacionais. Com isso, os desafios que acompanham as mudanças no currículo do ensino médio, ressalta a necessidade de políticas inclusivas e dialogais que considerem as diversas vozes (Authier-Revuz, 1998) e experiências dos envolvidos no processo educacional. Por isso mesmo, construir um ensino médio que atenda às demandas do século XXI requer um esforço coletivo e um compromisso contínuo com a reflexão crítica, além de adaptações que respeitem as particularidades de cada escola e comunidade.

Almejamos, por meio desta pesquisa, que a arena de debates de discursos e seus inter(intra)discursos digladiam-se e dialoguem (Orlandi, 2015) acerca da reforma que está sendo implementada na escola investigada, identificando as dificuldades e oportunidades emergentes e, se possível, os impactos potenciais desta reformas. Da mesma forma, é importante reconhecer que a pesquisa sobre o NEM está em um estágio inicial, com poucos estudos empíricos abordando seus impactos de longo prazo. A maioria das análises se concentra nos aspectos curriculares e pedagógicos, deixando de lado as dimensões social, política e econômica da reforma. Portanto, esta pesquisa busca contribuir para a ampliação do campo de estudo sobre o NEM, oferecendo um olhar crítico e contextualizado sobre seus efeitos na vida dos estudantes e na configuração das escolas públicas.

Por fim, é fundamental destacar que esta pesquisa se insere em um contexto de profundas transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passa a sociedade brasileira contemporânea. A crise econômica, a polarização política e a pandemia da COVID-19 criaram novos desafios para a educação pública, exigindo respostas inovadoras e transformadoras. Nesse sentido, o NEM parece ser politicamente apresentado como uma oportunidade de repensar o papel da escola na formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e democrático. E, para isso, reunimos algumas das produções acadêmico científicas que enlaço enquanto estado da arte, para subsidiar o olhar à educação do campo e os entremeios de uma reforma curricular no cenário educacional nacional e local.

Como ponto de partida, apresentamos os quadros 1 e 2, que levantam produções que contribuíram como subsídios para esta pesquisa. De modo que, no quadro 1, a quantidade total de trabalhos encontrados com o descritor “BNCC na área de concentração de Estudos Linguísticos” foi de quatro, dos quais dois foram selecionados para leitura, embasados em metodologia discursiva. Utilizando o descritor “Discurso BNCC”, localizamos 25 trabalhos publicados entre dissertações e teses, mas nenhum que se alinhasse à fundamentação teórica relevante para os objetivos desta pesquisa. Por fim, ao utilizar o descritor “Educação no/do campo” na mesma área de concentração, foram encontrados 44 trabalhos, dos quais um foi selecionado como referência para leitura.

Já no quadro 2, observe que, dos três trabalhos selecionados para leitura subsidiária, dois são de mestrado e um é de doutorado. As dissertações foram realizadas no programa de pós-graduação da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), PPGLE (Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino), na cidade de Campina Grande/PB e a tese de doutorado pela UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), PPGLETRAS (Programa de Pós- Graduação em Letras) na cidade de Três Lagoas/MS.

Quadro 1: Descritores da Pesquisa

Descritores	Banco de Dados	Área de concentração	Quantidade total de trabalhos por descritores	Quantidade de trabalhos selecionados para pesquisa
BNCC	CAPES	Estudos Linguísticos	04	02
Discurso BNCC	CAPES	Estudos Linguísticos	25	0
Educação no/do campo	CAPES	Estudos Linguísticos	44	01

Elaborado pela autora.

Quadro 2: Trabalhos selecionados com os descritores: BNCC/Discurso BNCC e Educação no/do Campo

Nível	Título	Instituição/ano	Autor
Mestrado	O eixo análise linguística na BNCC: Estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica	Universidade Federal de Campina Grande/2021	Jéssica Rodrigues Silva
Mestrado	Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental	Universidade Federal de Campina Grande/2019	Nathalia Niely Tavares Alves de Melo
Doutorado	Dizeres de jovens assentados hostilpitalidade, poder e resistência	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/2019	Juliana de Oliveira Mendonça Ribeiro

Elaborado pela autora.

O Estado da Arte reúne algumas pesquisas e obras acessadas na base de dados no repositório da CAPES, utilizando descritores como “BNCC/Discurso”, “BNCC e Educação no/do Campo”, concentrando a busca entre os anos de 2018 a 2022. Entre as produções acadêmicas de dissertações e teses de mestrados e doutorados na área de concentração de Estudos Linguísticos, em universidades de todo o país, não foram encontradas muitas publicações nesse tema de pesquisa. Por ser uma reforma e sua implementação muito recente, ainda há muito a ser explorado e explicado neste campo de entendimento, sobretudo, no/pelo viés discursivo-desconstrutivista (Coracini, 2010), haja vista que o documento sobre a (in)exclusão da educação no campo, carece de observação direta da e na BNCC.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, cada um deles construindo uma ponte entre teoria e prática, e entre análise discursivo-desconstrutiva com os saberes advindos do que emerge das regularidades enunciativas (Foucault, 1999). No primeiro capítulo, apresentamos os conceitos e noções como alicerces para a análise. Aqui, buscamos não apenas definir os termos contidos nas diretrizes da BNCC e da implementação do NEM, mas também contextualizá-los dentro do panorama educacional contemporâneo, destacando como a mídia molda percepções e práticas (Gregolin, 2003) na esfera escolar. Neste espaço, explicitamos o processo de coleta do *corpus*, detalhando as metodologias empregadas e as escolhas que fundamentam a pesquisa. A intenção é proporcionar uma compreensão dos dados que sustentam a análise, permitindo que o leitor e a leitora acompanhem a trajetória da oficialização dos

procedimentos jurídico políticos e os (im)pactos gerados na comunidade escolar agrícola, apresentada neste capítulo também, uma vez que esses (inter)discursos que nos levam à interpretação dos dizeres.

O segundo capítulo é dedicado aos dispositivos teóricos, em que se destacam as noções de língua, linguagem, enunciação e discurso, bem como sujeito e relações de saber-poder e resistência. Construtos que, para o gesto interpretativo, conduzem a (re)costura teórica analítica que escava as materialidades em busca de regularidades e seus efeitos de sentido (Foucault, 1999; Coracini, 2010). Para então alinhar o exame dos documentos oficiais que orientam a reforma educacional, contrastando-os por meio da “escuta atenta” dos e nos dizeres expressos pelos sujeitos pesquisados.

Por fim, no terceiro capítulo, executamos a interpretação dos dizeres de alunos, da coordenadora e dos professores acerca do tema explorado via questionário semiestruturado, coletado *in loco* na escola agrícola “ETEC Sebastiana Augusta de Moraes”, localizada em Andradina, no estado de São Paulo. Aqui, debruçam-se as noções conceituais em uma análise minuciosa dos discursos, escavados de modo a romper a linearidade da história, em busca de desnudar as relações de saber poder e seus efeitos de sentido, que emergem das interações e das narrativas compartilhadas. Este capítulo não apenas revela as vozes dos participantes, mas também observa como essas vozes se entrelaçam, criando um mosaico de significados que reflete as complexidades da experiência educacional. Por meio da condução dessa abordagem, espero contribuir para um diálogo mais amplo sobre as implicações da reforma educacional e a construção de uma educação que realmente atenda às necessidades e aspirações de todos os envolvidos.

CAPÍTULO I

DISPOSITIVOS (D)ENUNCIATIVOS DO CHÃO DA ESCOLA

Neste capítulo condicionado a compor as condições do discurso em interpretação, contextualizamos a Lei nº 13.415/2017, documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua trajetória; políticas de educação no campo, visto que a escola em que atuo e foi o chão desta pesquisa é uma escola agrícola, em bairro rural no interior de São Paulo; os itinerários formativos que são, também, um interesse na discussão e as materialidades discursivas advindas de roteiros temáticos que constituem o *córpus* desta análise.

O conceito de condições de produção, amplamente explorado na teoria de Michel Foucault (2005) e na análise do discurso, refere-se aos fatores e contextos históricos, sociais e econômicos que moldam a produção e a estruturação dos discursos e práticas sociais. No contexto do Novo Ensino Médio no Brasil, a análise das condições de produção oferece uma perspectiva crucial para compreender as motivações e implicações das recentes reformas educacionais.

O Ensino Médio, implementado por meio da Lei nº 13.415/2017, visa promover uma reforma curricular significativa que busca flexibilizar a formação dos estudantes e alinhar o currículo às necessidades do mercado de trabalho e às demandas sociais contemporâneas. Essa reforma introduziu mudanças como a ampliação da carga horária, a implementação de itinerários formativos e a promoção de uma educação mais voltada para a escolha e a autonomia dos alunos (Brasil, 2017).

Ao examinar as condições de produção dessa reforma, é essencial considerar o contexto político e econômico que a sustenta. O Ensino Médio surge em um cenário de crise econômica e de necessidade de ajustes fiscais, o que influencia as políticas educacionais. A busca por maior eficiência e pela adequação dos currículos às exigências do mercado reflete uma orientação neoliberal que prioriza a empregabilidade e a formação técnica dos alunos. Como apontado por Saviani (2019, p.78): “O Novo Ensino Médio se insere em uma lógica de adequação da educação às necessidades do mercado de trabalho, refletindo uma visão neoliberal que orienta as políticas públicas no Brasil”.

Além das condições econômicas, o Ensino Médio também é moldado por debates sobre a qualidade e a relevância da educação. O aumento da carga horária e a diversificação dos itinerários formativos são apresentados como respostas à necessidade de uma formação mais abrangente e adaptada às realidades regionais e às preferências dos estudantes. Entretanto, críticos apontam que essas mudanças podem aprofundar desigualdades, uma vez que a

implementação das reformas pode variar significativamente entre diferentes regiões e escolas. Segundo Nóvoa (2018, p. 122), “A reforma do Ensino Médio evidencia um paradoxo: enquanto se busca uma maior personalização e adequação da educação, os desafios de implementação podem acirrar desigualdades existentes”.

No plano ideológico (na perspectiva dos postulados de Althusser, 1970), o Ensino Médio também reflete uma visão sobre o papel da educação na sociedade. A ênfase em itinerários formativos e na preparação para o mercado de trabalho transparece uma concepção de educação que valoriza a formação técnica e a empregabilidade sobre a formação integral do indivíduo. Essa perspectiva está em sintonia com a ideia de que a educação deve responder diretamente às demandas do mercado e preparar os jovens para os desafios econômicos contemporâneos.

Para entender plenamente as condições de produção do Ensino Médio, é necessário considerar o papel das instituições políticas e educacionais na formulação e na implementação da reforma. As pressões por eficiência econômica, a adaptação às demandas do mercado e os debates sobre a qualidade da educação contribuem para a configuração das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Como Foucault (1969, p. 35) destaca, “As práticas discursivas são condicionadas por um campo de forças e por um conjunto de condições que determinam o que é possível dizer e pensar”. Portanto, a análise das condições de produção revela como as reformas educacionais são moldadas por uma complexa rede de fatores econômicos, políticos e ideológicos.

Em conclusão, tal reflexão permitiu uma compreensão mais profunda das motivações e implicações dessa reforma educacional. Ao considerar o contexto econômico, político e ideológico, é possível identificar as forças que moldam as políticas educacionais e suas consequências para a prática escolar e para os alunos. Essa abordagem crítica é essencial para avaliar o (im)pacto das reformas e para propor alternativas que possam atender de forma mais equitativa e eficaz às necessidades educacionais dos estudantes.

1.1 O Ensino Médio: Percurso histórico e desdobramentos

A história do Ensino Médio no Brasil iniciou com: 1. Período Imperial (1827 - 1889), com suas raízes no período imperial, houve a criação dos primeiros cursos secundários. E a Lei de 1827, por exemplo, instituiu o ensino elementar em escolas públicas, e o ensino secundário começou a ser organizado em colégios com currículos voltados para a formação de cidadãos e profissionais; 2. Na República Velha (1889 - 1930), o Ensino Médio começou a se consolidar

com a criação dos ginásios e colégios que ofereciam uma formação mais estruturada, com foco na preparação para o vestibular e para a vida pública; 3. A Era Vargas (1930 - 1945) trouxe uma série de reformas educacionais que visavam modernizar o sistema de ensino. E dessa forma, em 1931, foi criado o “Currículo Nacional de Ensino Secundário”, que unificou e padronizou o currículo dos ginásios; 4. No período Pós-1945 e Regime Militar (até 1985), após a Segunda Guerra Mundial, houve a Reforma Capanema (1947) que introduziu o currículo de "Curso Científico" e "Curso Clássico" no Ensino Médio, sendo que durante o regime militar (1964-1985), o ensino médio sofreu novas reformas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, que reestruturou o currículo e introduziu a educação técnica e profissional. Por fim, 5. O período democrático (1985 – até o presente), com constituição de 1988 e da nova LDB de 1996, o sistema de ensino foi novamente reformulado, promovendo maior flexibilidade e diversidade nos currículos, além da inclusão de novas diretrizes educacionais.

Essas reformas se derivam em:

1. Reformas no Ensino Médio: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trouxe a reestruturação do Ensino Médio, promovendo a diversificação dos currículos e a possibilidade de formação técnica integrada. O objetivo era garantir uma formação geral e preparar os alunos para o mercado de trabalho e a educação superior.

2. Reforma do Ensino Médio (2016), implementada pela Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida em lei, trouxe mudanças significativas. Estabeleceu a formação geral básica e ofereceu a possibilidade de os alunos escolherem itinerários formativos, como as áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemáticas, além de Educação Profissional.

3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) definiu as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas durante o Ensino Médio, estabelecendo um currículo mais coerente e alinhado com as exigências do século XXI.

4. Novo Ensino Médio (2021): com a nova reforma, estabelecida pela Lei nº 14.040/2020 e regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 6/2020, deu ênfase à flexibilização do currículo, maior protagonismo dos alunos na escolha dos itinerários formativos e a integração com a educação profissional. Também incentivou a oferta de estágios e projetos de aprendizagem mais conectados ao mercado de trabalho.

Assim, essas reformas refletem a evolução das necessidades educacionais e o papel do Ensino Médio na formação de jovens para os desafios contemporâneos. Cada mudança buscou adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às novas demandas sociais e econômicas, visando

melhorar a qualidade e a relevância da educação.

1.2. Dizeres dos/nos documentos oficiais

Esse item aborda as mudanças substanciais na estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do Ensino Médio, que representam marcos significativos na educação brasileira, trazendo mudanças substanciais na estrutura e no conteúdo dos currículos escolares. Explora como a BNCC orienta a área de Linguagens e suas tecnologias, que é o interesse desta pesquisadora, as implicações nas diretrizes para o Novo Ensino Médio e serão abordadas aqui suas intersecções com as práticas pedagógicas no campo das linguagens.

Implementada a partir de 2018 (BNCC), estabeleceu um conjunto de diretrizes que orientam a formação básica dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, no que se refere à área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC enfatiza a importância das habilidades linguísticas como essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes. Esta área encontra-se identificada no sumário como item 5.1, na página 481, e abrange quatro componentes principais: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Física e Artes. Cada um desses componentes curriculares é descrito na BNCC com uma abordagem que visa integrar a prática pedagógica com a formação crítica e reflexiva dos alunos, a BNCC propõe uma articulação entre teoria e prática, incentivando o desenvolvimento de habilidades que vão além do conhecimento técnico, promovendo a cidadania e a participação social.

O NEM trouxe nas suas mudanças algumas implicações que geraram e geram ainda grandes debates e questões, um deles são os Itinerários Formativos que são conjuntos de disciplinas e atividades que os estudantes podem escolher de acordo com suas aptidões, pelo menos é o diz o documento “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilita opções de escolha aos estudantes” (2018, BRASIL, p. 479) e as propagandas veiculadas pela mídia e que também intento tratar neste trabalho.

Outra mudança do NEM foi a ampliação da carga horária que antes eram 800 horas por ano, totalizando 2.400 horas durante todo o ensino médio e após a reforma passou a ter 1.000 horas anuais para atender aos itinerários formativos e a formação Técnica Profissional, totalizando 3.000 horas na conclusão do terceiro ano. Buscar integração ao mundo do trabalho é uma terceira mudança, por isso a oferta de um curso Técnico Profissionalizante integrado ao ensino médio que visa promover uma maior integração entre escola e mercado de trabalho, através de práticas como estágio e atividades complementares.

Alguns desafios e perspectivas sobre a implementação da BNCC no contexto do NEM

apresenta desafios significativos, entre eles, destaca-se a necessidade de formação continuada para os professores, a adaptação dos materiais didáticos e a garantia de que todas as escolas tenham recursos adequados para oferecer as novas propostas curriculares. Além disso, é essencial que a flexibilização curricular não comprometa a universalização do conhecimento, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma formação ampla e equilibrada, respeitando as diretrizes da BNCC.

A BNCC e NEM sugere representação de garantia de direitos de aprendizagem estabelecendo o que é essencial para a formação integral dos estudantes, inclusão e diversidade enfatizando a necessidade de atender e promover as duas respeitando especificidades dos estudantes, além de estabelecer diretrizes pedagógicas que orienta os professores e instituições de ensino sobre como organizar e desenvolver o currículo escolar definindo conteúdos e habilidades específicas a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica. Também há na BNCC estabelecidas competências gerais que propõem um conjunto de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, como pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de comunicação e colaboração. Tudo isso integrando disciplinas, fomentando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, buscando promover uma abordagem interdisciplinar e contextualizada a partir da realidade dos estudantes.

Ela foi implementada de forma gradual após a sua aprovação em dezembro de 2017 e estipulado prazo contando a partir de 2018 até o ano de 2022 para ser atendida em todo território nacional, em seus dizeres há a intenção de promover equidade na educação e oportunidades iguais a todos os jovens estudantes independente de sua localização geográfica como “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana [...]” (BNCC, p. 468).

Sendo um documento legal estabelecido pelo art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Brasil, 1996), e homologada pelo MEC em 14 de dezembro de 2018, após um período de 22 anos desde a sua obrigatoriedade (Brasil, 2018). Com caráter normativo, a BNCC define o conjunto essencial e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Embora as competências e diretrizes apresentadas sejam comuns a todos os sistemas nacionais, os currículos devem variar conforme o Plano Nacional de Educação (PNE).

No contexto do Ensino Médio, que é o foco deste estudo, um dos objetivos principais é o aprofundamento dos conhecimentos e aprendizagens adquiridos anteriormente e para alcançar esse objetivo, recomenda-se a integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando suas potencialidades para atividades em diversas áreas do conhecimento, práticas e o mercado de trabalho.

A BNCC visa então definir as competências necessárias para enfrentar os desafios do mercado de trabalho para os que concluem o Ensino Médio, bem como o comportamento da economia em gerar empregos. No entanto, a BNCC tende a apresentar uma visão genérica e desassociada das políticas locais de geração de emprego e renda no setor tecnológico.

1.3 A Lei 13.415 e suas diretrizes: Construindo o futuro da educação

A Lei 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, trouxe importantes mudanças para o Ensino Médio no Brasil. Conhecida como a "Lei do Novo Ensino Médio", ela visa transformar a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio para torná-lo mais flexível e alinhado com as necessidades contemporâneas dos alunos.

Principais Pontos da Lei 13.415/2017:

“1. Flexibilização do Currículo”: A Lei estabelece a separação entre a formação geral básica e os itinerários formativos. A formação geral básica inclui disciplinas obrigatórias, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Os itinerários formativos são componentes curriculares escolhidos pelos alunos, que podem incluir áreas de conhecimento, formação técnica e profissional, e outras áreas de interesse, permitindo maior personalização do currículo de acordo com as preferências e vocações dos estudantes.

“2. Educação Profissional e Técnica”: A Lei promove a integração da educação profissional e técnica com o Ensino Médio. Os alunos têm a possibilidade de se matricular em cursos técnicos que são oferecidos como parte dos itinerários formativos, possibilitando a obtenção de um diploma de ensino médio e uma qualificação profissional ao mesmo tempo.

“3. Tempo de Duração”: Embora o tempo de duração do Ensino Médio permaneça de três anos, a Lei prevê a possibilidade de organização dos cursos de maneira mais flexível, com a inclusão de atividades práticas, estágios e outras formas de aprendizagem que não estavam contempladas anteriormente.

“4. Currículo e BNCC”: A Lei 13.415/2017 está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas durante o Ensino Médio. A BNCC, aprovada em 2017, orienta a implementação da nova estrutura curricular.

No que tange às alterações provocadas pela Lei 13.415/2017, observa-se que ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. As principais alterações incluem: “1. Art. 36 da LDB”, modificando-o, ao tratar do Ensino Médio, de modo

a incluir a possibilidade de diversificação do currículo por meio dos itinerários formativos e a maior integração com a formação técnica e profissional; “2. Art. 35 da LDB”, que estabelece os objetivos e a organização do Ensino Médio, ajustando-os para incorporar a nova estrutura curricular proposta; “3. Art. 12 da LDB”, que trata da organização dos sistemas de ensino e das normas para a oferta de educação profissional.

Enquanto objetivos da Reforma, vê-se que tornar o Ensino Médio mais relevante e conectado com as necessidades do mundo contemporâneo, proporciona(ria) aos alunos uma formação mais diversificada e alinhada com suas aspirações profissionais e acadêmicas. A reforma busca aumentar o engajamento dos alunos, reduzir a evasão escolar e preparar melhor os jovens para o mercado de trabalho e para o ensino superior. O que representa uma tentativa “modernizar” o Ensino Médio no Brasil, oferecendo maior flexibilidade e opções de personalização para os alunos, e refletindo as mudanças nas demandas educacionais e profissionais da atualidade.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio foi um processo complexo e participativo que envolveu diversas etapas e contribuições de diferentes setores da sociedade. A BNCC estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua formação, garantindo uma base comum de conhecimentos enquanto permite certa flexibilidade para atender às diversidades regionais e contextuais.

Na tentativa de uma organização sequencial do que compreendo como autoria (Coracini, 2011) espetacularizada (Gregolin, 2003; Cechinel e Mueller, 2022) do NEM, divido a explicação em uma ordenação a), b), c) por diante:

a) Contexto Histórico e Necessidade de Reforma

A BNCC foi criada como parte de um esforço mais amplo para reformar a educação brasileira, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e alinhada às demandas contemporâneas. O Ensino Médio, em particular, estava sendo reformado pela Lei 13.415/2017, que introduziu mudanças significativas em sua estrutura e currículo.

b) Elaboração da BNCC

Primeira Etapa - Diagnóstico e Planejamento (2012-2014): em 2012, o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de elaboração da BNCC, começando com estudos e diagnósticos sobre o sistema educacional brasileiro e as necessidades dos estudantes e, em 2014, o MEC lançou um Documento Base, que apresentou uma proposta inicial e serviu como um ponto de partida para discussões mais amplas.

Segunda Etapa - Consulta Pública e Construção (2015-2016): o documento base foi

amplamente discutido em seminários, audiências públicas e fóruns com a participação de professores, especialistas, gestores educacionais e a sociedade civil, cujo objetivo era reunir feedback e sugestões para aprimorar o documento, garantindo que a BNCC refletisse as necessidades reais dos alunos e o contexto educacional brasileiro.

Terceira Etapa - Elaboração e Aprovação (2017-2018): em 2017, o MEC finalizou a BNCC com base nas contribuições recebidas durante a consulta pública. Na data de 22 de dezembro de 2017, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC. A BNCC passou a ser a base para a implementação das reformas propostas pela Lei 13.415/2017.

c) Estrutura da BNCC do Ensino Médio

Competências Gerais: a BNCC define 10 competências gerais que todos os alunos devem desenvolver durante o Ensino Médio. Essas competências incluem habilidades como pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas, autonomia, e habilidades digitais.

Componentes Curriculares: a BNCC para o Ensino Médio organiza o currículo em áreas do conhecimento, que são divididas em:

Linguagens e suas Tecnologias: Incluindo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte e outras.

Matemática e suas Tecnologias.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Incluindo Biologia, Química e Física.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Incluindo História, Geografia e Sociologia

d) Itinerários Formativos: em linha com a Lei 13.415/2017, a BNCC também prevê a oferta de itinerários formativos que permitem aos alunos escolher áreas de aprofundamento, como educação profissional e técnica, ciências da natureza, ciências humanas, entre outras.

e) Formação Técnica e Profissional: a BNCC integra a formação técnica e profissional ao currículo, alinhando o Ensino Médio com as necessidades do mercado de trabalho e possibilitando uma formação mais prática e voltada para o futuro profissional dos alunos. Após a aprovação da BNCC, o MEC e outras instituições começaram a desenvolver materiais didáticos e promover a formação de professores para assegurar a implementação efetiva da nova base curricular. Logo, a BNCC visa oferecer uma formação mais consistente e equilibrada, com foco no desenvolvimento integral dos alunos e na preparação para os desafios do século XXI.

A integração de itinerários formativos e a ênfase em competências gerais são aspectos-chave para a personalização e relevância do currículo. A construção da BNCC do Ensino Médio foi um processo inclusivo e detalhado, que procurou atender às necessidades educacionais contemporâneas e garantir uma formação de qualidade para todos os estudantes. A BNCC

representa um avanço significativo na padronização e modernização do currículo, alinhando-o com as exigências do mercado de trabalho e com as demandas do século XXI.

1.4 Os Itinerários Formativos: Os caminhos e novas possibilidades propostas no Ensino Médio

Os itinerários formativos são uma modalidade de organização curricular que possibilita aos estudantes escolherem parte do percurso de aprendizagem de acordo com os seus interesses, aptidões e projetos de vida, ao menos é assim que o documento oficial e as propagandas trouxeram as informações sobre os itinerários:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (BNCC 27, p. 470).

Desse modo, os itinerários, conforme os documentos, buscam promover uma formação mais flexível e personalizada, permitindo que os alunos participem ativamente na construção de seu conhecimento e trajetória educativa.

No contexto da Educação no/do Campo, os itinerários formativos podem ser especialmente relevantes, uma vez que as populações rurais, muitas vezes, possuem necessidades e realidades que precisam ser consideradas na oferta educacional de maneira que as especificidades sejam atendidas. Alguns pontos importantes a se considerar ao atender os itinerários formativos para essas comunidades incluem contextualização, valorização da diversidade, articulação com o território, inclusão e equidade e formação dos professores.

Os itinerários formativos do NEM da forma como é trazido pelo documentos oficiais (Brasil, 2017) direciona a reflexão de uma ferramenta para promover uma educação mais contextualizada, significativa e inclusiva para a população das escolas do campo, sendo assim, essa ferramenta representa uma personalização e flexibilidade no currículo buscando permitir aos estudantes oportunidade às suas aspirações, habilidades e interesse, é o que prevê a Lei nº 13.415/2017, mas considerando a diversidade e pluralidade que cada escola, estado, região do país tem, talvez não seja possível considerar que de fato promova uma educação contextualizada.

Os itinerários são divididos em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Técnico Profissional. Essa divisão permite

que os alunos se aprofundem em áreas específicas, com a possibilidade de combinar estudos gerais com formações mais técnicas ou específicas, a ideia é oferecer um currículo que não apenas tenha uma base comum de conhecimentos, mas também permita que os estudos proponha explorar áreas de interesse com maior profundidade, potencializando suas habilidades e preparando-os melhor para o futuro.

Cada itinerário formativo tem um foco distinto e é pensado para proporcionar experiências de aprendizagem mais relevantes e conectadas com o mundo para além dos muros da escola. Por exemplo, o itinerário de Ensino Técnico Profissional visa oferecer uma formação técnica que pode facilitar o ingresso do estudante no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio, se esse for seu projeto de vida. Esse itinerário é particularmente vantajoso, pensando pelo lado de que ele pode ter contato com uma área específica e, que pode ser a mesma que pretende continuar, se capacitando na graduação, bem como, abrir portas para o mercado de trabalho nesta área.

No entanto, a implementação dos itinerários formativos enfrenta diversos desafios. A adequação do currículo e a formação de professores são duas das questões mais críticas que precisam ser abordadas para que a reforma seja efetivamente atendida. A necessidade de recursos adequados e de uma infraestrutura que suporte a diversidade de itinerários também é um fator importante, além disso, seria fundamental garantir que todas as escolas tivessem a capacidade de oferecer uma gama adequada de itinerários, para que não houvesse desigualdades na qualidade da educação oferecida. Porém, há necessidade de um estudo minucioso e atento para cada realidade e investimento em recursos e capacitações docente seja uma prioridade. E, com isso, para que os itinerários sejam oferecidos adequadamente, nota-se que a nova base é traçada com vistas a homogeneizar, não para considerar a heterogeneidade.

Outro desafio aqui é a preparação dos estudantes para a escolha de seus itinerários formativos, muitos alunos podem ter dificuldades em decidir qual caminho seguir e sem uma orientação profissional adequada isso se torna um problema. Talvez uma orientação vocacional, apoio psicológico seriam essenciais para ajudar os estudantes a fazerem suas escolhas informadas e alinhadas com seus respectivos interesses e habilidades.

Na escola agrícola, essa não chega a ser uma problemática porque desde seu início o curso Técnico em Agropecuária foi e é referência e um desejo de alunos que ainda cursam o fundamental em Andradina e Região. Muitos que estudam hoje nesta escola são filhos de pais que também estudaram ali, ou mesmo irmãos, primos que inspiram esses jovens e procuram a escola que oferta os cursos em duas modalidades, tradicional e alternância, porque já se decidiram por uma área de atuação profissional ou mesmo para continuar se capacitando no

ingresso à graduação.

A proposta dos itinerários formativos também levanta questões sobre a avaliação e certificação dos estudantes, é necessário garantir que os novos formatos de ensino sejam avaliados de maneira justa e que as certificações obtenham reconhecimento tanto no mercado de trabalho quanto no acesso a instituições de ensino superior. A integração entre teoria e prática deve ser refletida nas avaliações para assegurar que os estudantes não apenas adquiram conhecimentos, mas também desenvolvam habilidades práticas e competências relevantes.

Por fim, os itinerários formativos tem potencial para contribuir com o Novo Ensino Médio de maneira a agregar na formação dos jovens estudantes, desde que torne a aprendizagem dinâmica e participativa, haja investimento em recursos necessários e na formação docente, tudo isso adaptado às necessidades e realidades dos alunos, portanto, é crucial um compromisso contínuo com a melhoria das práticas pedagógicas, a adequação desses recursos para que haja subsídios ao professor e ensino adequado aos estudantes. Há potencial de um ensino eficiente e inclusivo, mas há de se considerar perdas na diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais para a formação acadêmica desses estudantes para que fossem implementados os Itinerários Formativos.

1.5 Historicidade de uma escola técnica no interior do estado de São Paulo



Fonte: Registro da autora – estas fotos estão ampliadas no apêndice desta pesquisa

As atividades desta escola técnica de ensino integrado tiveram início em 1991 em uma cidade do interior de São Paulo, neste período ainda sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, passando a ser integrada ao Centro Paula Souza a partir de 1994 com a publicação do decreto N.37.735, de 27 de outubro de 1993. Sediada desde então em um bairro rural em

uma cidade do interior do estado de São Paulo onde se mantém até os dias atuais.

A escola em sua historicidade mantém duas modalidades de cursos integrados sendo do eixo de recursos naturais especificamente na área de agropecuária, as modalidades são em alternância com público mais voltado para assentados e aqueles que residem ou possuem propriedade rural, esse requisito se dá em virtude das ferramentas da alternância que precisam ser cumpridas sendo uma semana socioprofissional em que o aluno está na propriedade rural onde reside ou que a família possui, e na semana socioeducacional frequenta a escola cumprindo o currículo pedagógico do curso com as bases do ensino médio e técnico previsto no plano de curso.

É importante trazer aqui a informação que a escola possui classes descentralizadas na mesma cidade e região, oferecendo cursos técnicos de modalidade modulares com duração de um ano e meio, ou seja, três semestres, com critério para o ingresso para estudantes que estejam cursando 2º ou 3º anos do ensino médio ou tenha concluído. A implantação dessas classes descentralizadas se deu com o plano de expansão de 2007 com objetivo de atender demanda de empregabilidade a partir de formação técnica de qualidade entre os anos de 2009 e 2010, que se mantém até os dias atuais.

A escola possui alojamentos masculinos e femininos porque recebe alunos de outros estados brasileiros ao longo de sua existência, hoje composta por alunos dos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas, Bahia e de São Paulo de cidades de mais de 300 km da escola, inviabilizando ida e volta diariamente. O ingresso na escola se dá através de edital público de nível estadual com aplicação de vestibulinho de caráter classificatório porque todos os cursos, sendo eles integrados ao médio e ou modulares, oferecem 40 vagas para matrícula.

Perpetuada em seu segmento tornou-se uma escola tradicional e reconhecida que recebe anualmente muitos jovens concluindo o ensino fundamental e ingressando no ensino médio com a escolha de uma área técnica seja por influência de pais ou familiares que já estudaram nesta mesma escola, ou por aptidão e interesse na área técnica do agropecuaria porque a escola oferece laboratórios para as aulas práticas em bovinocultura, avicultura, apicultura, suinocultura, viveiro de diversas mudas entre elas plantas medicinais, horta orgânica com produção de variedades em hortaliças, temperos, vegetais e uma agroindústria para aulas práticas de processamento de produtos agropecuários, além de manter um banco de sementes crioulas, único na região, que promove trocas com produtores rurais para que as culturas destes grãos sejam incentivadas e mantidas.

1.6 Políticas de Educação no/do Campo

As políticas de educação no campo visam garantir uma educação de qualidade para as populações rurais, levando em consideração suas especificidades, práticas culturais e necessidades. Algumas iniciativas são importantes no sentido de garantir tais especificidades. Na escola que foi o chão dessa pesquisa, ETEC, um bairro rural da cidade, desde o ano de 1991, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e passando em 1993, para a administração do Centro de Educação Tecnológica Centro Paula Souza, que é referência no ensino técnico no estado de São Paulo. Oferta duas modalidades de ensino integrado ao técnico em agropecuária sendo a modalidade regular e a modalidade em alternância, nesta segunda modalidade, os alunos frequentam a escola na semana socioeducacional e na semana seguinte, socioprofissional, eles permanecem em suas propriedades rurais onde aplicam os conhecimentos dos planos de ensino e recebem por agendamento a vista dos professores que têm projetos, e são recebidos pelas famílias, promovendo essa aproximação entre família e escola, além de acompanhar mais de perto a realidade do aluno e sua aprendizagem aplicada na propriedade rural.

A educação no campo, quando analisada à luz da perspectiva freiriana, passa a ter uma dimensão de transformação social e empoderamento que vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, Paulo Freire (1970), um dos mais proeminentes educadores do século XX, desenvolveu uma pedagogia centrada na conscientização crítica e na participação ativa dos alunos, aplicação dessa pedagogia à educação rural implica entender o contexto específico dos alunos do campo e utilizar a educação como uma ferramenta para a emancipação e melhoria das condições de vida. O Educador que vê “a educação como prática de liberdade”, menciona que a pedagogia do oprimido, “que busca a restauração da inter-subjetividade, se apresenta como pedagogia do homem” Freire (2005, p. 45).

Em se tratando de luta e libertação, ancoramos também nas reflexões vindas de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), uma das contribuições centrais do filósofo francês Louis Althusser para a teoria marxista e a análise das sociedades contemporâneas. Desenvolvido, principalmente, em seu ensaio "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado" (1970), onde aborda a noção da visão crítica sobre como o poder e a ideologia são exercidos e reproduzidos nas sociedades capitalistas. Para o filósofo francês, o Aparelho Ideológico do Estado refere-se a um conjunto de instituições e práticas que disseminam e reproduzem as ideologias dominantes, garantindo a conformidade e a estabilidade do sistema social e econômico, o que permite aqui citar a reforma do ensino médio como exemplo de AIE.

Diferentemente do Aparelho Repressivo do Estado (ARE), que inclui forças policiais e militares responsáveis pela coerção direta, os AIEs operam predominantemente por meio da ideologia e do consenso (Althusser, 1970, p. 33).

Althusser (1970) define os AIEs como “instituições e práticas que propagam ideologias e garantem a reprodução das condições de produção e a subordinação das classes trabalhadoras” (Althusser, 1970, p. 35), a exemplo das propagandas veiculadas pelo MEC antes e após a aprovação da reforma do ensino médio (apresentadas no capítulo III). Entre os exemplos de AIEs estão a escola, a igreja, os meios de comunicação e o sistema jurídico. Cada um desses aparelhos desempenha um papel crucial na socialização dos indivíduos e na perpetuação dos valores e normas da classe dominante. A função primordial dos AIEs é a reprodução da força de trabalho e a reprodução das relações de produção. O pesquisador argumenta que “a ideologia é uma representação imaginária da relação do indivíduo com suas condições reais de existência” (Althusser, 1970, p. 37). Em outras palavras, os AIEs criam uma visão de mundo que justifica e legitima as relações sociais e econômicas vigentes, mesmo que estas sejam contrárias aos interesses das classes trabalhadoras.

A escola, por exemplo, não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também transmite valores e normas que reforçam a hierarquia social e a lógica do mercado de trabalho. Althusser (1970) afirma que “a escola é um dos principais aparelhos ideológicos que contribui para a reprodução das relações de produção capitalistas” (Althusser, 1970, p. 41). Por meio do currículo, das práticas pedagógicas e da organização escolar, a escola assegura que os indivíduos internalizam os valores e comportamentos desejados pela classe dominante. Um aspecto crucial da teoria de Althusser é a noção de subjetivação. Ele sugere que a ideologia não apenas influencia os indivíduos, mas os constitui como sujeitos. Segundo Althusser (1970), “os indivíduos se tornam sujeitos através da ideologia, que os interpela e os posiciona em relação aos sistemas de poder e de controle” (Althusser, 1970, p. 45). Através dos AIEs, os indivíduos são moldados para aceitar e reproduzir as normas e expectativas da sociedade.

A interpelatividade da ideologia refere-se ao modo como os indivíduos são chamados a se reconhecer e se identificar com os papéis e normas que a ideologia impõe. Por exemplo, a propaganda política e a publicidade não apenas promovem produtos ou políticas, mas também contribuem para a formação de identidades e subjetividades que alinham os indivíduos com os interesses da classe dominante. O conceito de Aparelho Ideológico do Estado, desenvolvido por Louis Althusser, oferece uma análise poderosa de como a ideologia e o poder são exercidos nas sociedades capitalistas. Através dos AIEs, a ideologia dominante é disseminada e internalizada pelos indivíduos, garantindo a continuidade das relações de produção e a

estabilidade do sistema social. A teoria de Althusser ilumina a maneira como instituições como a escola, a igreja e os meios de comunicação não apenas refletem, mas também moldam e reproduzem as estruturas de poder e as normas sociais.

Na Pedagogia do oprimido, Freire (1993) expõe a ideia que a educação deve ser um processo dialógico, onde o conhecimento é constituído através da interação entre educador e educando, no contexto rural, isso significa que a educação deve partir das realidades e experiências dos estudantes, "A educação, que é uma prática de liberdade, é uma prática que se dá na relação de diálogo. Não é uma ação unilateral, mas um processo de troca onde tanto o educador quanto o educando são protagonistas do ato educativo. É através do diálogo que se constrói o conhecimento e se promove a conscientização" (Freire, 1993, p. 82). Ou seja, em vez de um currículo padronizado e distante da vida cotidiana, o ensino deve ser adaptado para refletir e valorizar as práticas culturais e as necessidades específicas das comunidades do campo. Permitir que o aprendizado seja significativo e relevante promove o protagonismo e engajamento dos alunos no processo educativo e relaciona diretamente a realidade dos estudantes e áreas de interesse que já estão inseridos que é a agricultura familiar.

A importância da construção coletiva do conhecimento em contextos rurais pode ser realizada através de métodos participativos, onde a comunidade e os alunos colaboram na elaboração do currículo e na realização de atividades educativas. Na realidade da escola agrícola os alunos do curso técnico em agropecuária da modalidade alternância participam no início de cada semestre da escolha dos temas geradores do Plano de Estudo (P.E.), é uma construção coletiva e mediada pelos professores em pares que realizam sondagem e levantamento de informações em reunião, previamente organizada, pela coordenação da escola responsável pela pedagogia da alternância, os temas geradores são trabalhados com os alunos e formuladas questões para pesquisa na propriedade respeitando a realidade do aluno. Há posteriormente o fechamento dos P.E.s no final do semestre e elaboração dos relatórios de fechamento para que sejam arquivados na escola como evidência do desenvolvimento das ferramentas da pedagogia da alternância. Esse processo educativo permite a participação ativa dos estudantes e da comunidade em que vivem, bem como da comunidade escolar nesse processo educativo que ajuda a garantir que o ensino alinhado com as realidades locais de cada educando e assim contribua para o fortalecimento da coesão social, colaboratividade, solidariedade e torna significativa a educação no/do campo.

É importante destacar aqui que há limitações nesse processo quando se trata dos desafios enfrentados quando há resistência da família quando ao projeto professor visitador que causam fragilidades quando não há esse fortalecimento do vínculo família escola, visto que esse vínculo

é fundamental para o sucesso do progresso na educação no/do campo na escola agrícola de Andradina. Outro fator que compromete a qualidade da educação no campo na realidade da escola agrícola no interior do SP é a falta de alguns recursos tecnológicos para aulas práticas que permitiriam uma experiência na formação muito mais ampla, a escassez de formação continuada para os professores também é uma dificuldade porque a escola agrícola pesquisada é a única em todo o estado de São Paulo na administração do Centro Paula Souza que ainda oferece esta modalidade.

Vale aqui ressaltar que o esforço da gestão escolar, coordenadores e especialmente dos professores no apoio de garantir o desenvolvimento das ferramentas necessárias e práticas engajadas, ativas e conscientes, conseguem alcançar os objetivos de uma abordagem pedagógica que promova a consciência crítica, participação ativa e bom desempenho dos alunos nos três anos do ensino médio integrado que esses estudantes permanecem na escola agrícola e muitos vendo significância e sentido na educação no/do campo ingressam em cursos superiores nas áreas de Agronomia, Zootecnia e Veterinária para continuarem estudando e se capacitando para melhorar suas realidades na vida no campo.

Importa aqui destacar que a educação no/do campo, a partir de uma perspectiva freireana, não é apenas uma questão de ensinar conteúdos, mas de promover uma transformação social significativa que contribua para a realidade do aluno e da comunidade em que ele vive. Neste sentido a educação deve ser vista como uma prática política e social que contribui para a emancipação dos indivíduos e do desenvolvimento das comunidades rurais neste caso através de uma abordagem pedagógica que valorize o conhecimento local, promova a reflexão crítica e incentive a participação ativa especialmente dos professores que desempenham papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e realidade mais equitativa para esses jovens estudantes e suas famílias.

1.7 Dispositivos teóricos e metodológicos da coleta: “o chão da escola”

O conceito de "chão da escola" é o ambiente e as interações que ocorrem no espaço escolar, considerando-o não apenas como um local físico, mas como um contexto sociocultural que influencia o aprendizado e a formação do indivíduo. Segundo Silva (2018, p. 45), "o chão da escola é onde se materializam as relações sociais e os processos educativos, tornando-se um espaço vital para a construção de identidades e saberes". Essa perspectiva destaca a importância da vivência cotidiana na formação de valores e habilidades, sugerindo que a escola deve ser

vista como um espaço dinâmico, onde os alunos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas protagonistas de suas experiências.

O *cópus* foi coletado através de um roteiro temático, ou seja, um questionário com 8 questões para professores e 3 para alunos, aplicado para as turmas do 2º e 3º anos de uma escola agrícola no interior do estado de São Paulo, e professores da Base Nacional Comum da mesma escola no mês de julho deste ano, inicialmente, foi montado um roteiro temático, conforme os *prints* das respostas dos estudantes, que seguem em anexo. Além do *cópus*, duas propagandas oficiais de responsabilidade do MEC foram analisadas nesta trama também.

Participaram professores então, alunos, professores e a coordenadora que também ministra aulas nestas turmas da escola técnica agrícola, foram três temas direcionadas aos estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio integrado ao técnico em agropecuária, oito temas, aos docentes do ensino médio e um à coordenadora do médio técnico, que lida e atende aos professores para subsidiá-los e acolhê-los com seus anseios e inseguranças, além de lidar diretamente com a equipe de supervisão que acompanha e solicita assiduamente os planejamentos, projetos e resultados do trabalho desenvolvido de maneira alinhada com a realidade, temática e planos de ensino da instituição e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que tange a aplicação do roteiro temático, foi disponibilizado aos alunos por meio do grupo do *WhatsApp* e solicitado a eles que participassem em colaboração, após permissão da gestão escolar em documento emitido, em 2 de junho de 2024 (cf. anexo), o *link forms* elaborado por mim com orientação e auxílio da minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Celina. A turma do 2º ano tem 40 alunos matriculados e a do 3º, 29 alunos, até o momento dessa escrita, quatro alunas do 3º ano tinham respondido e do 2º ano uma. Averiguamos algo intrigante, que apenas meninas responderam o questionário semi-estruturado, sendo que essas turmas são majoritariamente formadas por meninos, e as meninas minoria nas duas turmas. Ao questionar tal fato, houve uma explicação da direção, que soubemos recentemente, por volta de 14 de agosto/24, que boa parte deles, retornaram das férias somente após 12 de agosto porque moram longe e, tendem a estender o recesso do meio do ano, uma vez que residem na escola agrícola.

Enquanto parte do processo metodológico da coleta do *cópus*, entende-se que se justifica parcialmente, pois diante de nossa solicitação, individualmente, no contato privado de cada aluno, até o momento do fechamento para a qualificação, ainda não tínhamos obtido maior adesão na participação do roteiro questionário através do *forms*, que constituem o *cópus* desta pesquisa. Entendemos que houve uma postura de silenciamento que ecoou..., bem como o não questionamento de muitos, apesar da explicação do que se tratava o *forms* e a oportunidade de

serem ouvidos, além da importância dos dizeres dos estudantes como possibilidade de manifestarem suas opiniões.

Na esteira de Foucault (2016), o silenciamento permite compreender como resistência à máquina que representa o Estado e não só um mero desinteresse, em contraponto ao lugar que ocupam na escola. Ou talvez, tal silenciamento se deu à máquina das condições socioeconômicas que sobrevivem, por residirem distante da escola e necessitarem ir longe para buscar um curso técnico, uma formação mais específica desde jovem, um trabalho, uma vida mais digna, como pode-se ler em Brasil (2024, p. 478) “[...] os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil”.

Reflito aqui que antes da implantação do Novo Ensino Médio, esses estudantes não tiveram oportunidade de serem consultados e, após o atendimento à publicação de dezembro de 2017, valendo à partir de 2018, com prazo até 2022 para todo território nacional, não seria agora que gostariam de dizer, mas o silenciamento diante do roteiro diz por si. Sobre os colegas docentes, tive cinco respostas, sendo a professora, além da coordenadora com duas respostas, por ocupar posições diferentes na escola, que são duas funções, a de coordenadora e a de professora.

Os temas integrantes do questionário semi-estruturado foram três aos estudantes: itinerários formativos; flexibilização do currículo e infraestrutura de tecnologias. Já aos professores e coordenadora foram: organização do currículo da BNCC; capacitações e formações pedagógicas; desenvolvimento humano nas dimensões: intelectual, física, emocional e social; competências socioemocionais previstas na BNCC; avanços na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios; tecnologias digitais como ferramentas de ensino; acompanhamento e avaliação da BNCC na escola; promover a equidade e melhorar a qualidade de ensino no país. O formulário foi escrito didaticamente, e disponibilizado no privado do *WhatsApp* para sete integrantes da escola, quatro retornaram, o que acreditamos que foi também em virtude de dificuldades com acesso à internet.

Confirmam os *prints* dos enunciados mencionados:

1. Como você vê as disciplinas que integram os itinerários formativos, ou seja; as disciplinas do Novo Ensino Médio em relação ao mercado de trabalho? Por quê, pode exemplificar.

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	As novas matérias não nos auxiliam principalmente para quem busca uma faculdade, muitas das matérias essenciais em vestibulares temos que estudar em casa pois não tem nos itinerários, então até o momento o novo ensino médio não me auxiliou em nada, muito menos a alcançar boas vagas no mercado de trabalho.
2	anonymous	Ajudam muito, pois gera mais experiências, trabalho em equipe e aprendizado.
3	anonymous	Sinto esta sendo prejudicado, com algumas novas disciplinas, e perdendo outras mais importantes.
4	anonymous	Que elas não agregam muito ao mercado de trabalho, na minha opinião devíamos ter educação financeira, que, basicamente a base é matemática, que foi reduzida por conta do novo ensino médio, assim como a língua portuguesa.
5	anonymous	Seria muito bom, mas não para se passar em uma faculdade já que tira muitas outras matérias que são importantes para ir bem nas provas de vestibular

2. A mudança que flexibilizou o currículo, integrando a educação profissional, com ênfase nas competências socioemocionais, na sua opinião, pode contribuir para o ingresso no...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Foi uma boa mudança se for observada pelo ângulo profissional, por que quanto mais cedo as pessoas se profissionalizarem maiores são suas oportunidades na vida, obviamente as emoções são importantes pois somos humanos, porém não foi a melhor forma de tentar amenizar os danos nos adolescentes, sendo assim proponho que a intervenção de psicólogos nas escolas seria a melhor solução em vez de competências sócio emocionais
2	anonymous	Sim pode, pois ensina e prepara para os desafios encontrados no ensino superior

3	anonymous	Algumas disciplinas, promovem desenvolver competências mais complexas em determinadas áreas, como PRATICAS DE EMPREENDEDORISMO.
4	anonymous	Sim, ela pode contribuir , pois faz com que os alunos tenha sucesso na sua vida acadêmica e profissional, os tornando bom lideres, trazendo um bom trabalho em equipe, uma inteligência emocional e diminuição com os problemas de comunicação, pois se tornam mais preparados para lidarem com os desafios que estão por vim na jornada acadêmica.
5	anonymous	Não, pois os vestibulares não se adaptaram as novas matérias.

3. Você entende que houve avanços na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio. Quais? Como? pode falar sobre?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Sim. Em nossa escola foram reformadas salas para serem usadas como laboratórios, e são muito úteis porém sinto falta de um laboratório de química, pois não temos nem uma bancada para nossas aulas o que só dificulta o trabalho dos professores e o entendimento dos alunos em relação a matéria
2	anonymous	Sim, laboratório de informática, elas de estudo com televisão, tomadas Wi-Fi entre outras tecnologias.
3	anonymous	Houve alguns avanços, mais para que isso fosse possível, tivemos de perder de outro lado.
4	anonymous	Sim, pois estão proporcionando ao estudantes uma formação mais completa, prática e conjunta as exigências da sociedade, preparando os melhores tanto para os ensinos superiores quanto para o mercado de trabalho. Alguns dos avanços que posso citar é os Espaços maker e de inovação, Formação dos professores através de cursos inovadores, laboratórios mais modernos e a integração da tecnologia na educação.
5	anonymous	Não sei responder essa pergunta

1. Conhecedor da estrutura da organização do currículo da BNCC e das diretrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária, você considera que interfere no ensino,...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei responder
2	anonymous	Sim, conhecer a estrutura da BNCC e as diretrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária interfere no ensino, mas nem sempre permite um alinhamento perfeito. Por exemplo, a BNCC pode enfatizar competências socioemocionais e projetos interdisciplinares, enquanto as diretrizes técnicas exigem foco em habilidades específicas do campo agropecuário, como manejo de máquinas agrícolas. Isso pode criar desafios para equilibrar o ensino teórico e prático, exigindo adaptações e criatividade dos educadores para atender a ambos os requisitos.
3	anonymous	A família do aluno, por exemplo, se a família não valoriza o estudo o aluno não aprende
4	anonymous	Nos projetos de aprofundamento e nas aulas de cálculos de ração, topografia cálculo de geométricos, química com saúde e manejo de pequenos animais e outras.
5	anonymous	Quando há contextualização entre as teorias e suas práticas, nos professores precisamos associar os temas a realidade técnica profissional.

2. Dê sua opinião sobre as capacitações e formações pedagógicas direcionadas à orientação e suporte ao trabalho com as novas disciplinas do novo Ensino Médio. Pode dizer como...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei responder
2	anonymous	As capacitações e formações pedagógicas direcionadas ao novo Ensino Médio são essenciais para orientar e dar suporte aos professores na implementação das novas disciplinas. Essas formações deveriam nortear os docentes, sobre metodologias ativas e integradoras, facilitando a adaptação às novas exigências curriculares. O resultado em sala de aula não é positivo, pois as capacitações em sua maioria nos fornece somente links de vídeos, recortes de outros materiais, e assim por diante. Em sua maioria a eficácia dessas formações são positivas.

3	anonymous	Não concordo com o novo ensino médio
4	anonymous	Capacitações são muito fracas, quem realmente está no projeto este sim tem competência para dar alguma orientação.
5	anonymous	Poço faz diferença, pois momento apresentam legislação e poucas experiências boas para nós docentes

3. Um dos principais objetivos da BNCC é a garantia de uma educação integral, que considera o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física,...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei responder
2	anonymous	Em minhas aulas procuro desenvolver essas dimensões promovendo debates literários e discussões críticas para estimular o pensamento intelectual. Utilizo atividades de escrita criativa e interpretação de textos para desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos. Abordo a dimensão emocional com leituras que tratam de questões humanas e sentimentos, e crio um ambiente de apoio e empatia. Para o desenvolvimento social, incentivo trabalhos em grupo e projetos colaborativos, enfatizando a ética e a responsabilidade nas discussões sobre temas sociais e culturais.
3	anonymous	Quando o novo ensino médio foi implantado as aulas de matemática diminuíram então fica difícil desenvolver um trabalho de excelência
4	anonymous	A educação global vai além dos conteúdos e temas assimila dos nas aulas, deve ser praticados e assim vistos como significante .
5	anonymous	Hj na sala de aula, através da tecnologia encontramos meios de dar foco em uma aprendizagem global

4. Em relação às competências socioemocionais previstas na BNCC, pode descrever como procede para integrá-las em seu planejamento e à sua prática?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não tenho um análise defendida sobre assunto
2	anonymous	Integro as competências socioemocionais da BNCC no meu planejamento busco promover atividades que incentivam a autorreflexão e o autoconhecimento, como relatos sobre experiências pessoais e dos alunos. Estimulo a empatia e o respeito por meio de leituras e discussões de textos que abordam diferentes perspectivas culturais e sociais. Além disso, desenvolvo habilidades de comunicação e colaboração com trabalhos em grupo e debates, criando um ambiente de apoio mútuo e resolução pacífica de conflitos.

3	anonymous	Desenvolver aulas com pouca pressão aos alunos
4	anonymous	Através da empatia e respeito. Somente com esses dois quesitos as competências sócio emocionais serão atingidas. E complicado. Mas é necessária amar e respeitar os diferentes.
5	anonymous	Na prática é complicada, jovens muitos com transtornos e docentes despreparados .

5. Você entende que houve avanços na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio. Quais? Como? pode falar sobre?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não houve
2	anonymous	Não houve avanços significativos na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio na nossa escola. A falta de novos materiais, a internet ruim e as condições socioeconômicas dos alunos limitam a aplicação de metodologias inovadoras e tecnologias avançadas, pois nem a escola, e nem os alunos possuem equipamentos adequados para a implementação de novas metodologias. Isso demonstra a necessidade urgente de investimentos concretos para que todos os alunos possam se beneficiar das melhorias propostas pelo novo currículo.
3	anonymous	Não
4	anonymous	Não diagnostiquei os investimento estrutural.
5	anonymous	Não houve implementações. Estamos ainda com lousa verde e giz.

6. O uso de tecnologias digitais como ferramentas de ensino, na sua opinião, pode contribuir para o aprendizado do aluno, Como?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não é só ler novas publicações sobre .
2	anonymous	Sim, o uso de tecnologias digitais pode contribuir significativamente para o aprendizado do aluno. Ferramentas digitais facilitam o acesso a uma vasta gama de recursos educativos, como vídeos, simuladores e plataformas interativas, que tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Elas também permitem a personalização do ensino, adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, e promovem a colaboração e a comunicação, tanto dentro quanto fora da sala de aula, através de atividades online e projetos em grupo.

3	anonymous	Poucoava
4	anonymous	Se tiver internet e equipamentos eficaz sim
5	anonymous	As vezes ajuda se a internet for boa, mas há defasagem em prática de leitura e escrita

7. Como você vê o processo de acompanhamento e avaliação da BNCC na escola em que trabalha. Pode explicar ou dar exemplos?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei como foi realizado o trabalho
2	anonymous	O acompanhamento e a avaliação da BNCC na escola onde trabalho ainda enfrentam desafios. Sem recursos adequados, a implementação plena das diretrizes é limitada. No entanto, fazemos adaptações como avaliações contínuas, uso de projetos interdisciplinares e feedback constante para monitorar o desenvolvimento das competências previstas. Por exemplo, utilizamos trabalhos em grupo para avaliar a colaboração e a comunicação, e relatos para medir o pensamento crítico e a expressão escrita, buscando alinhar o máximo possível com os objetivos da BNCC.
3	anonymous	Avaliação contínua
4	anonymous	Ainda falha. Creio que o vício de tabular erros ainda estão presentes. Avaliar todos com mesmos instrumentos também não funciona.
5	anonymous	Mais cauteloso. Porém ainda nos professores avaliamos todos com a mesma atividade e muitas vezes esquecemos dos transtornos dos estudantes.

8. Tendo a vista a implementação da BNCC, uma vez que essa pretende “promover a equidade e melhorar a qualidade de ensino no país, e também reduzir as desigualdades...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Estão trabalhando com educação como fosse um projeto de tentativa e erro. Não tenho esperança nas novas mudanças.
2	anonymous	A implementação da BNCC pode até ter potencial para promover equidade e melhorar a qualidade de ensino ao estabelecer um currículo nacional unificado que todos os alunos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, devem seguir. Isso pode ajudar a reduzir as desigualdades educacionais ao garantir que todos tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais. No entanto, para que essa promessa se realize plenamente, é crucial que haja investimentos adequados em infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos, especialmente em áreas carentes. Sem esses suportes, a disparidade pode persistir, limitando o impacto positivo da BNCC.
3	anonymous	Não acredito que o novo ensino médio promove a equidade, a melhora da qualidade e reduzir as desigualdades
4	anonymous	Se fomentar investimento estrutural, salarial e capacitação em longo prazo talvez .
5	anonymous	Há longo prazo. Porém creio que há fico em melhorar a matriz.

Para preservar os sujeitos enunciadorees, seguem os codinomes dos sujeitos participantes iniciando pelas estudantes, estes tiveram suas identidades preservadas e a escolha dos codinomes se deu pelo contexto das plantações e produções na horta orgânica que eles realizam nas disciplinas técnicas e práticas. Por uma questão de pertencimento a esse contexto, foi feita a escolha de nomeá-los, conforme segue: Estudante 1 é a Moranga, o estudante 2 é a Couve Manteiga, 3 é o Brócolis, o 4 é Chuchu e, por fim, o 5 é o Quiabo.

Atentemos agora aos codinomes dos professores que participaram das respostas ao *forms* de forma mais sucinta, uma vez que não se permite que se tenha informações de características mais específicas de autoria dos professores e coordenadores. Sendo assim, temos: A professora 1 é a Tomate Cereja, o codinome 2 Cebola e 3 Cebola Roxa. Já a Professora 4 é Alface Crespa, e o Professor 5 é Rúcula. Importante ressaltar que todos esses professores, além de suas áreas de formação, ministram aulas da nova BNCC, alguns dos Itinerários Formativos, outros dos Projetos de Aprofundamentos que, assim como essa pesquisadora, para atenderem orientações da coordenação, planejam, alinham e discutem as atividades que são sempre interdisciplinares e se complementam.

Feitas as devidas explanações, seguimos sobre o roteiro temático enviado via formulário *forms*, com temáticas que direcionam basicamente as reflexões sobre as dificuldades dos docentes para ministrarem os componentes da nova base e aos alunos, consultando suas opiniões sobre as contribuições e possíveis prejuízos que vislumbram com tais mudanças. Os temas, com o objetivo de facilitar o entendimento, principalmente dos alunos, foram organizados em linguagem mais simples e esclarecedora possível, com a preocupação de tentar não direcionar as possíveis respostas:

1: Como você vê as disciplinas que integram os itinerários formativos, ou seja; as disciplinas do Novo Ensino Médio em relação ao mercado de trabalho? Por quê, pode exemplificar.
2: A mudança que flexibilizou o currículo, integrando a educação profissional, com ênfase nas competências socioemocionais, na sua opinião, pode contribuir para o ingresso no curso superior? Em que sentido, dê exemplos.
3: Você entende que houve avanços na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio. Quais? Como? pode falar sobre?

Para os docentes/coordenação, de forma mais elaborada e com um roteiro temático mais extenso:

1: Conhecedor da estrutura da organização do currículo da BNCC e das diretrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária, você considera que interfere no ensino, como? Pode dar exemplos.
2: Dê sua opinião sobre as capacitações e formações pedagógicas direcionadas à orientação e suporte ao trabalho com as novas disciplinas do novo Ensino Médio. Pode dizer como ocorre o resultado desse processo em sala de aula?
3: Um dos principais objetivos da BNCC é a garantia de uma educação integral, que considere o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional e social. Isso reflete uma mudança paradigmática, onde o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas enfatiza a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente, resolver problemas complexos e agir de maneira ética e responsável. Sobre esse trecho, pode dizer como desenvolve essas dimensões na sua prática?
4: Em relação às competências socioemocionais previstas na BNCC, pode descrever como proceder para integrá-las em seu planejamento e à sua prática?
5: Você entende que houve avanços na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio. Quais? Como? pode falar sobre?
6: O uso de tecnologias digitais como ferramentas de ensino, na sua opinião, pode contribuir para o aprendizado do aluno, Como?
7: Como você vê o processo de acompanhamento e avaliação da BNCC na escola em que trabalha. Pode explicar ou dar exemplos?
8: Tendo em vista a implementação da BNCC, uma vez que essa pretende “promover a equidade e melhorar a qualidade de ensino no país, e também reduzir as desigualdades educacionais”. É possível dar sua opinião, por favor.

CAPÍTULO II

ENTRE SIGNIFICADOS E SUJEITOS: UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS

A compreensão dos dizeres dos sujeitos pesquisados nesta investigação perpassa pela teia complexa que entrelaça língua, linguagem, enunciação e discurso. Cada um desses elementos, como fios condutores, contribui para a análise e interpretação das falas, desvendando os modos pelos quais os sujeitos constroem suas identidades e se posicionam no emaranhado discursivo que os circunda, frente às relações de força que constituem saber-poder e resistência.

As teorias discursivas convidam a explorar a relação intrincada entre o sujeito e a linguagem, e é por essa perspectiva que esta pesquisa se orienta, uma vez que compreende que a linguagem humana e os sujeitos que a utilizam se constroem mutuamente, (re)conhecendo a influência da história nesse processo (Pêcheux, 1998).

Nessa jornada, o princípio de que a língua não é transparente, mas sim opaca e heterogênea (Authier-Revuz, 1998), corrobora o abandono do idealizado e ilusório “sentido único e absoluto” para as palavras (Haroche, 1992). Quando expressas, as palavras carregam consigo uma multiplicidade de sentidos, polifoniam-se vozes o(O)utras que podem ir além daquilo que conscientemente deseja-se comunicar. Authier-Revuz (1990, p. 26) destaca ainda que “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros”. Ao comunicar, utiliza-se uma língua que é compartilhada, herdada e constantemente ressignificada por o(O)utros. As palavras, portanto, carregam traços de outros sujeitos e de outros (inter/ intra)discursos (Orlandi, 2015).

E, assim, na Análise do Discurso (AD), o sujeito é compreendido como dividido, atravessado na e pela linguagem. Ele não possui controle total sobre o modo como a língua e a história o afetam, sendo influenciado pelo inconsciente e pela ideologia (Orlandi, 2015, p. 20).

2.1 Sujeito, língua e discurso: d(ia)uelo(go)s¹

Ao adentra o universo da Análise do Discurso (AD) de matriz francesa, encontramos o conceito de sujeito como um ponto nodal que conecta diferentes fios teóricos. Mais do que um indivíduo isolado, o sujeito discursivo é concebido como um ser em constante interação com as

¹ Subsidiemo-nos na perspectiva de Gregolin (2016), para reunir os conceitos aqui expressos, de modo que a premissa foucaultiana dos conceitos, ganhem destaque, uma vez que o grupo de pesquisa no qual integramos, aprofunda-se na perspectiva mais desconstrutivista.

práticas e formações discursivas que o constituem (Foucault, 1999). Michel Foucault, em sua obra "A Arqueologia do Saber" (2004, p. 236), convida a refletir sobre os processos de subjetivação e objetivação, pelos quais o sujeito se torna objeto de conhecimento. Essa perspectiva descentraliza o sujeito, colocando-o em relação com as estruturas sócio-históricas que delimitam o que pode ser dito, pensado e aceito como verdade em determinado contexto. O autor compreende a “constituição do sujeito” como algo indefinido, haja vista que o “sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (Foucault, 2003, p. 10).

Em sua obra “A verdade e as formas jurídicas” (Foucault, 2003, p. 08), está destacado como as práticas sociais são capazes de gerar saberes que não apenas introduzem novos objetos, conceitos e técnicas, mas também moldam novas formas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. Afinal, tanto o sujeito cognoscente quanto a relação sujeito-objeto e a própria noção de verdade possuem uma historicidade. Nesse sentido, o filósofo ressalta que a formação de saberes sobre a “individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora de regra” emerge das práticas sociais, especialmente daquelas voltadas para o controle e a vigilância (Foucault, 2003, p. 10). Em outras palavras, a maneira como compreendem-se e categorizam-se os indivíduos está intrinsecamente ligada às práticas sociais que visam regular e monitorar seus comportamentos.

Assim, o conceito de sujeito ocupa um lugar central, especialmente quando direcionamos o olhar para os sujeitos aluno e professor na intrincada dinâmica da escola técnica Sebastiana Augusta de Moraes. Como fio condutor, a noção de sujeito guia o olhar analítico por entre outros conceitos basilares da AD, desvendando os meandros do *corpus* e possibilitando gestos interpretativos que revelam os efeitos, as relações, os movimentos e os sentidos presentes nos discursos. Tendo em vista a opacidade da língua e suas múltiplas camadas de complexidade, advindas da heterogeneidade constitutiva dos e nos dizeres (Authier-Revuz, 1990), longe de ser uma individualidade isolada, o sujeito discursivo emerge como um produto das práticas e formações discursivas que o circundam. Estas, por sua vez, configuram-se como estruturas sócio-históricas que delineiam o que pode e o que não pode ser dito, o que é socialmente aceito como “verdade” e os modos de pensamento possíveis em um dado contexto. Neste ínterim, Foucault (2003) adverte que o sujeito é, em grande medida, uma construção social, moldada pelos discursos que reverberam em sua comunidade e que contribuem para a tessitura de sua identidade.

O discurso, nessa perspectiva, transcende o que se compreende como mera linguagem ou comunicação. Ele se revela como um conjunto de práticas que produzem significados e, por

consequente, constroem a própria realidade social (Orlandi, 2015). O discurso, como uma forma de poder, estabelece as condições de possibilidade do conhecimento/ do saber, regula comportamentos e modela subjetividades, disciplinando corpos (Foucault, 1999). Desvendar os discursos, portanto, é crucial para compreender como as identidades são forjadas e como os sujeitos se posicionam na complexa rede de significados que os envolve. As formações discursivas são entendidas como um conjunto de regras e normas que governam a produção, circulação e consumo de discursos em um determinado campo ou sociedade (Foucault, 1999). Essas formações determinam quais enunciados podem ser formulados e quais são excluídos ou marginalizados, influenciando, inclusive, quem detém o poder da fala, o saber. Disto, Foucault (2003, p. 3) sugere que essas formações discursivas desempenham um papel na manutenção da ordem social e na perpetuação de relações de poder.

A identidade do sujeito, nesse cenário, é continuamente (re)negociada e (re)formulada na intersecção entre discurso e formação discursiva, via língua/ discurso. Em um mundo onde discursos hegemônicos frequentemente dominam, as identidades podem ser conformistas ou subversivas, a depender da maneira como os sujeitos interagem e respondem a tais discursos. E, essa dinâmica nos (re)(des)vela que a identidade não é uma essência imutável, mas sim um processo de (re)construção constante, sempre responsivo às formações discursivas que envolvem o sujeito (Foucault, 1999, 2003; Coracini, 2010). Institucionalizando a fabricação de subjetividades, as formações discursivas, concebidas como conjuntos de regras e enunciados que regulam a produção de sentidos, moldam o sujeito e sua identidade.

Discursos hegemônicos nos quais balizam a BNCC e o NEM, forjam identidades sob um campo de forças em constante tensão, ora conformando-as, ora resistindo às pressões discursivas salutares. Desse modo, o processo de constituição identitária de estudantes, docentes, gestão escolar e demais envolvidos no cenário educacional, imerso nas formações discursivas (políticas, econômicas, pedagógicas, capitalistas, colonizadoras, segregadoras), negociam e (res)significam as posições sujeitos desses indivíduos, sob um movimento incessante de (re)criação de si. Como expressa Foucault (2006, p. 34): “Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer”.

Na sequência reunimos o debate acerca de autoria e interpretação pelo viés discursivo, em que língua, sujeito e discurso entrecruzam-se na constituição dos subsídios para os gestos analíticos, conjugados sob a égide das relações de força: saber-poder-resistência.

2.2. Autoria e Interpretação: (res)significações

Para a AD, mergulhar no universo da interpretação, compreende-a como um processo ativo de (re)significação. Os sujeitos, imersos em um mar de discursos, não são meros receptores passivos, mas sim agentes que atribuem sentidos, negociam significados e (re)constroem suas identidades (Coracini, 2010). Nesse processo, a autoria emerge como um conceito central. Os sujeitos, ao se apropriarem da linguagem, deixam suas marcas, imprimem suas singularidades e se (re)conhecem como autores de seus próprios discursos.

A interpretação, portanto, não se limita à decodificação de mensagens, mas envolve um trabalho de (re)construção de sentidos, que se dá na interação entre os sujeitos e os discursos que os atravessam (Authier-Revuz, 1998). A autoria, por sua vez, não se restringe à produção de textos escritos, mas se manifesta em todas as formas de expressão, desde a fala cotidiana até as manifestações artísticas. Ao articular os conceitos de interpretação e autoria, a Análise do Discurso permite a compreensão de como os sujeitos se constituem como seres de linguagem, capazes de dar sentido ao mundo e de (re)criar a si mesmos. A reflexão sobre autoria e interpretação, sob a ótica foucaultiana, nos impele a repensar as práticas discursivas que moldam nossa percepção do mundo. Ampliam-se, assim, as possibilidades de diálogo, resistência e (trans)formação diante dos discursos de poder que permeiam os saberes constitutivos (Foucault, 1999) da e na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a análise proposta volta-se para os sujeitos diretamente envolvidos nas mudanças desencadeadas pela nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com a implementação do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos. Entrelaçada à perspectiva foucaultiana (2016, p. 173), enfatiza-se a compreensão da relação entre conhecimento e poder como um elemento central da sociedade contemporânea. Essa abordagem desafia a visão tradicional que separa o conhecimento do exercício do poder, revelando a intrínseca ligação entre ambos nas práticas sociais. O conhecimento, nessa perspectiva saber, não é apenas uma ferramenta, mas um elemento que molda e é moldado pelas relações de poder. A interseção entre conhecimento e poder revela como a “verdade” é socialmente construída e como essa construção é utilizada para governar e regular comportamentos.

Como expressa o filósofo:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto

daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2011a, p. 12).

Enquanto gesto de interpretação, a análise se concentra nas noções de saber e poder, suas relações e as formas de resistência que emergem a partir da perspectiva foucaultiana. Ao investigar a materialidade contida nos documentos oficiais (Brasil, 2017 - BNCC) e os textos publicitários, atina-se aos regimes de verdade, uma vez que são atribuídos ao MEC, instituição que confere credibilidade às "verdades" presentes nos textos oficiais e nas mídias de divulgação sobre o NEM.

Saber e poder, portanto, não são entidades isoladas, mas sim mutuamente constituídas. Como afirma Foucault (1988, p. 54): “Esquivá-la, barra-lhe o acesso, mascará-la, são táticas locais que surgem como que em sobreposição, e através de um desvio de última instância, para dar forma paradoxal a uma petição essencial de saber”. Em outras palavras, o conhecimento é uma forma de controle que determina o que é aceito como verdadeiro em uma sociedade. Com isso, geram-se formas de interpretação pela imposição da verdade atribuída à autoria representada pelas instituições de poder. O NEM é, junto às diretrizes postas pela BNCC, instrumento de poder, cujas relações de força se imbricam no fazer pedagógico do chão da escola, de toda e qualquer escola.

O poder, por sua vez, é exercido por meio da distribuição e regulação desse saber, no que Foucault denomina "poder-saber". Essa expressão sugere que o saber/conhecimento não é apenas libertador, mas também produz e regula verdades. Os discursos moldam a compreensão do mundo, influenciam o comportamento e constroem identidades a partir de práticas discursivas que são profundamente políticas, pois estão ligadas à forma como as sociedades organizam o saber e o poder.

A visão discursiva permite identificar, nos documentos oficiais e nos dispositivos midiáticos enunciados dominantes e vozes silenciadas, (re)(des)velando como o poder é exercido por meio da língua(gem) e da (des)(re)construção de significados (Coracini, 2010). Compreender os discursos, portanto, é essencial para desvendar as relações de poder-saber que permeiam a sociedade, suas formas de resistência e silenciamentos. Desse modo, as formas de resistência, na perspectiva foucaultiana, são variadas e complexas, inerentes às relações de poder. Como afirma Foucault (1988): “Onde há poder há possibilidade de resistência”. E, essa resistência pode ocorrer em nível individual e coletivo, manifestando-se por meio de discursos alternativos, ação política ou movimentos sociais. No contexto do NEM, observa-se a forma como alguns grupos se organizaram contra a reforma, debatendo suas implicações após a aprovação. Alguns continuam contestando sua implementação, destacando os "prejuízos" para

a formação dos jovens e as dificuldades enfrentadas por aqueles que, como parte do novo currículo, trabalham as disciplinas acrescentadas. A resistência, portanto, não é apenas um ato de oposição, mas um meio de repensar e reinventar o saber e o poder na sociedade (Foucault, 1988). Esses movimentos são manifestações vitais na dinâmica entre saber e poder, pois também criam novos saberes e práticas sociais.

A reflexão sobre saber e poder na contemporaneidade nos permite pensar nosso papel enquanto sujeitos e enquanto sociedade, que busca transformações significativas no meio em que vivemos (Foucault, 1986). Conclui-se que, a partir de Foucault (2016, p. 41), as noções tradicionais de autoria e propriedade intelectual, bem como os processos de interpretação que permeiam as práticas discursivas e as relações de poder merecem questionamentos. Para Foucault, a autoria não deve ser entendida como uma expressão individual de originalidade e genialidade, mas sim uma construção social e histórica determinada por relações de poder e saber.

Foucault (1972) argumenta que a autoria é um conceito instável e contingente, moldado por práticas discursivas e institucionais que regulam a produção e circulação do conhecimento. Os discursos estabelecem normas e modelos de autoria que definem quem tem o direito de falar, escrever e ser reconhecido como autoridade legítima em determinado campo de conhecimento. Além disso, Foucault (2016, p. 41) destaca a importância da interpretação como um processo fundamental na constituição do sentido e da verdade. As interpretações não são neutras nem transparentes, mas estão impregnadas de interesses, valores e perspectivas que refletem as condições sociais e políticas em que são produzidas. A interpretação, não é para ele, apenas uma forma de decodificar um texto ou uma obra, mas também um ato de poder que influencia a maneira como as ideias são recebidas, difundidas e contestadas. As práticas interpretativas são atravessadas por relações de poder que favorecem certas leituras em detrimento de outras, reforçando assim as hierarquias de conhecimento e legitimando presentes nas formações discursivas.

2.3. A Espetacularização do Novo Ensino Médio: Mídia, Tecnologias e Discursos de Verdade

A espetacularização, fenômeno complexo e multifacetado, emerge como um elemento central na análise da divulgação do Novo Ensino Médio. A espetacularização pode ser vista como uma gestão discursiva, midiática e tecnológica com o objetivo de capturar a atenção do público, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica e do aprofundamento informativo.

Gregolin (2003, p. 95) contribui significativamente para a compreensão desse fenômeno, destacando como a espetacularização se manifesta nas práticas midiáticas que transformam eventos, indivíduos e questões sociais em espetáculos voltados para o entretenimento e a manutenção do *status quo*. A mídia, como "vendedora de ilusões" (Gregolin, p. 14), pode distorcer a percepção da realidade, induzir a "verdades" fabricadas e descontextualizar fatos, transformando-os em espetáculos midiáticos que geram impacto emocional e engajamento.

Esse entrecruzar inter(intra)discursivo levanta o alerta para a importância de desenvolver um olhar crítico e atento diante dos discursos midiáticos, especialmente no que se refere à divulgação do NEM. Após a aprovação da reforma, o governo federal investiu na propagação em seus canais oficiais, criando um cenário de espetáculo em torno da reforma. Um exemplo eloquente dessa espetacularização é o trecho de uma das propagandas analisadas:

Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade e que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje. Pois é! Além de aprender o conteúdo obrigatório essencial para formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão eu vou ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento pra me aprofundar, tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida².

A problematização da espetacularização, a partir da perspectiva de Gregolin (2003), permite-nos questionar não apenas a forma como o Novo Ensino Médio foi apresentado, mas também as estratégias discursivas e as dinâmicas de poder que subjazem à produção e circulação dessas narrativas. O trecho: "**É assim que garantiremos o direito de aprendizagem da atual e das futuras gerações**" ilustra como a propaganda busca gerar debates, moldar percepções e, conseqüentemente, influenciar práticas discursivas que replicadas geram valor de verdade sobre o assunto em diferentes contextos.

Para André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller, a espetacularização das propagandas do NEM, com foco em um discurso grandioso e atrativo, pode exagerar ou simplificar aspectos complexos da reforma. Essa simplificação se manifesta em diversos aspectos. Reflexiona-se sobre o campo das políticas públicas de educação, sobretudo nos paradoxos constitutivos da BNCC do ensino médio, no sentido de que ela despreza a história orgânica na área e os processos socioculturais de (re)conhecimento humano. Vê-se repercutir, assim, a instabilidade e o possível declínio do ensino médio, em favor de uma espécie de espetacularização da

² Disponível para apreciação no link: <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY>

(trans)(de)formação, concebida pelo *modus operandi* da sociedade do capital e por (re)formas educacionais, como expresso a seguir:

A tríade formativa subjaz a essa proposta de formação para o indivíduo atomizado, expresso pelos itinerários formativos presentes na reforma, sendo um destes, inclusive, a formação técnica e profissional. Ou seja, nesse projeto, a ideia de que alguns, em termos de escolarização, irão acender até o ensino superior, enquanto outros se limitarão ao ensino médio profissionalizante, apresenta-se naturalizada, incorporada à própria lógica da formação educacional, além de fragmentar ainda mais uma estrutura educacional já fragilizada historicamente (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 91).

A partir de Cechinel e Mueller (2022, p. 79) há “as forças essenciais de nosso agir, que devem ser desenvolvidas e estimuladas integralmente com o intuito de incutir valores e responsabilidades ao outro, seja este outro a sociedade ou a nação”. Isso indaga-me sobre quais representações habitam esses “valores e responsabilidades”, quem são esses “outros” que remete o dizer implicado no documento da diretriz, uma vez que todos nós somos e estamos sociedade e nação brasileira, cuja reforma pretende “civilizar”.

Para uma compreensão abrangente das reformas do ensino médio, não se pode descorporificar as relações de saber-poder constitutivas das dimensões sociais, políticas, educacionais e de cultura digital. Os resultados pretendidos, via formação discursivo político capitalista, parecem ensejar uma sociedade onde o mercado se universaliza, espetacularizando tanto o aluno quanto a comunidade em um sistema de controle (Foucault, 2012). Isso pode ocorrer, em parte, porque as reformas são vistas como “positivas” e “inevitáveis”, restando às escolas apenas a administração de sua aplicação.

Deste feito teórico aqui reunido, subjaz uma possibilidade de reflexão, para verificação via análise da materialidade (no capítulo a seguir), que se observa um cenário de transparência cultural que expõe o mesmo, o habitual e as polarizações, conferindo visibilidade uniforme ao mundo. Paralelamente, os debates públicos são deslocados de suas condições de inteligibilidade, obscurecendo os processos contraditórios inerentes às diferenças socioculturais. Pois, a compreensão das dinâmicas dessa sociedade positiva, que alimenta pseudonecessidades econômicas, instabilidades culturais, sociais e simbólicas, como as direcionadas à educação no campo, distante dos investimentos e da assessoria de gestão empreendida à escola polo, localizada no espaço urbano.

Como está manifesto no capítulo a seguir, tais dinâmicas se manifestam por meio de imagens fragmentadas e mensagens consumidas na relação espetacular das representações humanas, por meio das propagandas de divulgação da implementação do NEM e suas

justificativas. Utilizando-me dos saberes compreendidos por Gregolin (2003), se o *modus operandi* da formação espetacular é também compreendido como o *modus vivendi* da sociedade hegemônica, com reflexos na esterilidade do debate e na alienação, torna-se fundamental a tarefa educacional de promover uma (r)evolução cultural. Essa (r)evolução deve transcender a alienação em busca de sua própria realização, como forma de restabelecer os elos expressivos de valorização das diferenças, (re)ativando os efeitos sentidos (ex)(a)propriados pelos dispositivos vigentes, via arena de disputa com as relações de força que estão presentes no “chão da escola”.

CAPÍTULO III

O ESPETÁCULO NO E PELO CHÃO DA ESCOLA

Esse capítulo está dividido em dois itens, em que, no item 3.1 analisamos dois recortes sob olhares na/pela mídia em diálogo com a BNCC. Concebemos a propaganda (texto publicitário) como um evento com manifestação social de autoria (Coracini, 2011), que deu início aos fatos, após a implantação da BNCC. Seu gesto autoral, inaugura discursividades que fomentam as dinâmicas de controle e resistência se entrelaçam nas práticas do chão escolar. O discurso que emerge nesse contexto — os modos como os manifestantes se expressam, as narrativas da mídia e as reações do Estado — podem revelar as relações de poder em jogo (Gregolin, 2003). Foucault (2005) nos convida a refletir sobre quem fala, quem é ouvido e como certas vozes são disciplinadas e/ou silenciadas.

Os dois textos publicitários, são um de divulgação antes da aprovação do novo currículo, no segundo semestre de 2017 e o outro, após a sua aprovação, dezembro de 2018. O primeiro não se encontra mais disponível no site oficial do governo, mas inicialmente, quando se iniciou essa pesquisa, e, 14/03/2023, ainda constava. Hoje, consta apenas em um canal do *Youtube* de um dos atores principais que participou da propaganda em formato de portfólio, como produção própria. São publicidades-propagandas divulgadas na mídia nacional quando do lançamento do anúncio da aprovação do Ensino Médio, “tão esperado e polêmico”, conforme Brasil (2017)

Conjugado a isto, o último item, 3.2, interpretamos os dizeres dos estudantes, professores e coordenador, com base nas discussões frente aos (im)pactos promovidos na e pela espetacularização (Gregolin, 2003) da implementação do NEM. Destacamos que as concepções de autoria e interpretação, são conjugadas no plural, tendo em vista que ambos os enunciadore (políticas educacionais e sujeitos afetados) são e estão regulados por formações discursivas. A intencionalidade com o comprometimento com um ensino de qualidade e a promoção de uma visão docente enquanto um facilitador do desenvolvimento integral dos alunos, entrecruza-se com as vivências do chão da escola, desnudando realidades assimétricas de saber-poder. Os enunciados aqui expressos, oferecem uma oportunidade para a avaliação da prática pedagógica e a comunicação de suas intenções e estratégias para um público mais amplo, revelando como os discursos (dos estudantes, professores e coordenadora) (des)constroem uma narrativa sobre suas práticas em uma abordagem reflexiva e integrada, que (des)vela os impactos no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos envolvidos.

3.1 Espectacularização: o texto publicitário como autoria da e na implantação e aprovação do “Novo Ensino Médio”

Nesse item constam duas propagandas oficiais, sendo uma divulgada na época e, outra ainda em sua fase de percurso quanto à tramitação e consulta pública que fora pouco divulgada, bem menos que a espetacularização midiática, após sua homologação em dezembro de 2017. Inicialmente, segue a transcrição do texto publicitário 1, Propaganda Oficial do Ministério de Educação (MEC), anunciando a implementação do “Novo Ensino Médio”:

TEXTO PUBLICITÁRIO 1

Como mudar o rumo da educação no país?

Como transformar a realidade do jeito certo?

Ouvindo as pessoas.

Buscando o interesse da maioria.

É o que o **Ministério da Educação** está fazendo para transformar a educação.

Ouvindo pais, alunos e professores, criou o Ensino Médio que já tem a aprovação de 72% dos brasileiros.

E que nos dá o **direito de escolher nosso futuro. E mudou o ENEM também.**

Por meio de uma **consulta pública**, com mais de 600 mil participações, os estudantes decidiram: acabou o sufoco.

E o Ensino Básico vai ganhar uma **Base Nacional Comum Curricular.**

A Base define os **conteúdos básicos** que os alunos precisam aprender na escola.

E foi construída com intensa participação da sociedade: mais de 12 milhões de contribuições.

É assim que garantiremos o direito de aprendizagem da atual e das futuras gerações.

É o começo de uma grande mudança na educação.

Ministério da Educação. Governo Federal”.

[Observem a imagem de capa, que busca maior atenção do possível leitor e/ou expectador:](#)



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=SAmpY9y0QY>

Ao observar o espaço onde a propaganda acontece, com fundo branco pessoas de várias idades e etnias diferentes, permite observar que se trata um atendimento às diversidades para falar historicamente do currículo da Base Nacional Comum Curricular. A diversidade é frequentemente abordada em relação às questões de poder e resistência, de maneira que o poder se exerce apenas sobre os seres que aceitam se submeter a ele (Foucault, 2012). Sendo assim o discurso sobre diversidade analisado aqui também tem caráter dual de inclusão e exclusão, a criação de categorias como raça, gênero e orientação sexual, conforme Foucault (1988), cria um jogo de diferenças que permite reconhecer a pluralidade, mas sem que percebam reforçar estigmas de desigualdades, porque notadamente a intenção seria utilizar imagetivamente a pluralidade e diversidade dos personagens presentes de maneira a favorecer o discurso da propaganda. Neste sentido pensar que ter ali personagens que possam compor e validar a aprovação e participação da população na “construção” do Novo Ensino Médio.

O texto inicia com duas questões (“**Como mudar o rumo da educação no país? Como transformar a realidade do jeito certo?**”) que sugerem o sentido de que a proposta aprovada “salvará” a educação em nível territorial em todo o país. Além de utópica é problemática, ainda mais com as possíveis respostas que propõem, seguidas pelo uso de dois verbos no gerúndio: “**Ouvindo** as pessoas. **Buscando** o interesse da maioria”. O ato e efeito de ouvir e buscar numa pretensa ação em construção, não deixa esclarecido quem são os sujeitos ouvidos e quais suas preferências, ademais, o uso do verbo no gerúndio, emite o efeito de sentido, que não há um comprometimento com o dito.

A problemática se estabelece quando não se propõe a expor, como e por quais meios “transparentes” (a nível de informação acessível) se instrumentaliza esta ampla verificação em que os sujeitos envolvidos foram “todos” consultados e ouvidos. E caso, os que participaram dessas consultas, tinham nível de conhecimento e de entendimento sobre o que se tratava tal participação? Até porque, as mídias e espetacularização desse novo modelo de ensino passaram a ganhar destaque e debates em grande escala, apenas após a aprovação, praticamente, às surdinas, nos bastidores do cenário. E veio à tona apenas após sua aprovação, no final do ano de 2017.

Nesse discurso, ainda se percebe que o Ministério da Educação aparece como o (trans)formador da educação, nota-se, nesse caso, a centralidade do poder cunhado pela premissa da autoria (Coracini, 2011), como depreendemos em Foucault (2012): “O poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce”. Ou seja, só exerce poder quem o possui, neste caso, o poder centralizado na pessoa do Estado (MEC) (Althusser, 1970).

Propor a ideia de que, a partir da afirmação de que a mudança no currículo permitiria aos jovens poder de escolha, permeia-se um outro ponto trazido por Foucault referindo-se à ação sobre as ações. Nesse sentido, trazendo ao sujeito jovem ingressante no Ensino Médio e seus familiares, a ideia de que sua oportunidade de agir sobre seu futuro, decidindo uma preferência por campo de conhecimento e estrutura local, estará determinada na sua realidade, para então ter uma idealização do “poder de escolha”, a partir de aptidões e ou interesses pessoais.

Questionamentos advindos da população, tanto jovens, quanto familiares e outros sujeitos envolvidos na mudança como os professores, os dizeres na propaganda aproveitam para divulgar mudanças no Enem, por meio de expectativas de atendimento às alterações curriculares. Porém, avançando o vídeo da propaganda, observa-se que a mudança não tem nenhuma relação com as que ocorreram no currículo da BNCC, mas sim, na divisão dos dias de aplicação de provas do ENEM, tendo um espaço de uma semana entre eles. Ou seja, não sendo aplicado em dois dias consecutivos como antes, mas em dois finais de semana seguidos. Mudança essa que não traz conforto nenhum em relação ao que remete às mudanças curriculares que, na sua leitura no documento oficial, pode-se entender a diminuição da carga horária de disciplinas básicas como português, matemática e todas as outras dessas áreas correlatas para agregar os “Itinerários Formativos”. Estes se constituem de disciplinas que compreendem e abrangem essas áreas de conhecimento, porém não atendem aos currículos das avaliações externas como o próprio ENEM e vestibulares.

Tratam-se de mudanças muito significativas a partir do que se lê nos documentos oficiais frente à estrutura do novo currículo. O cenário da propaganda oficial, analisada aqui, minimiza e enfatiza as postulações ordenadas pela BNCC, como se essas mudanças fossem soluções fáceis para os sujeitos envolvidos, fazendo-os crer que, de forma mágica, todos os problemas na Educação Nacional seriam solucionados. A tessitura do texto dialoga com o que Possenti compreende, uma vez que, é o uso da língua como espetáculo por parte da imprensa brasileira, não servindo apenas para comunicar, mas para criar uma verdade idealizada e realizada pela mídia por meio da propaganda e outras veiculadas nas redes mundiais de computadores, mídias sociais oficiais e televisivas. Ressaltamos que não foram analisadas aqui tamanha repercussão midiática, mas recortamos duas que compõem o cunho de idealização do ENEM, interdiscursivamente, repleto de repetições em vários cenários diferentes, o que remetem e reforçam as ideias a partir das palavras ludibriantes em espetáculo, sobretudo quando utiliza-se das expressões estimulante, compatível, liberdade, como exposto na publicidade a seguir.

Passamos à transcrição do texto da Propaganda Oficial do anúncio do Novo Ensino

Médio:

TEXTO PUBLICITÁRIO 2

“Aí, galera!

Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio?

Essa proposta que está todo mundo comentando por aí.

Sabia que ela foi baseada nas **experiências de vários países**? Países que tratam a **educação como prioridade** e que ela vai deixar o aprendizado muito mais **estimulante e compatível** com a realidade dos jovens de hoje. Pois é! Além de aprender o conteúdo obrigatório essencial para formação de **todos** e que será definido pela **Base Nacional Comum Curricular** já em **discussão** eu vou ter a **liberdade** de escolher entre quatro áreas de conhecimento pra me aprofundar, tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida.

E para quem **prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar**, poderá optar por **uma formação técnica profissional com aulas teóricas e práticas**.

Acesse o site e participe das discussões.

Agora é você quem decide o seu futuro”.



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=2fdocnZiSEg>

O vídeo, um dos primeiros a serem divulgados em outubro de 2016, nos canais de comunicação oficiais do MEC, apresenta elementos linguísticos distintos das propagandas posteriores à aprovação do Novo Ensino Médio. A legenda, por exemplo, possui tamanho e fonte menores, indicando uma menor ênfase nos dizeres dos atores. A acessibilidade em Libras é inexistente e o cenário, uma sala de aula com jovens e uma docente como personagens principais, sugere um ambiente de discussão entre pares. É perceptível também que, o discurso do personagem, dirigido aos colegas de turma, evoca repetidamente os termos "**compatível**",

"**estimulante**" e "**liberdade**", palavras-chave que se repetem em outras propagandas do período. Além disso, o vídeo menciona que o modelo em discussão se basearia em modelos de ensino respeitados e que priorizam a educação, buscando gerar uma imagem de legitimidade e qualidade.

A estratégia de comunicação adotada, a forma como a "autoria" (Coracini, 2011) disciplinar (Foucault, 2012) é cunhada. A propaganda do Novo Ensino Médio, veiculada em diversos canais de comunicação, apresenta um discurso que merece ser analisado com cuidado, especialmente à luz da perspectiva foucaultiana. O texto publicitário, dirigido aos jovens, busca apresentar a reforma como uma oportunidade de **futuro** e de **liberdade** de escolha. No entanto, uma análise mais profunda revela as estratégias discursivas utilizadas para construir essa imagem positiva e como elas se relacionam com as relações de poder presentes na sociedade.

Logo no início, o anúncio utiliza uma linguagem informal e jovem: "**Aí, galera! Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio?**". Essa forma de se dirigir ao público cria uma sensação de proximidade e familiaridade, buscando estabelecer uma conexão com os jovens. Em seguida, a propaganda destaca que a proposta "**está todo mundo comentando por aí**", o que sugere que a reforma é um tema relevante e atual, que merece a atenção dos estudantes. Ao apresentar o NEM como algo baseado em "**experiências de vários países**" que "**tratam a educação como prioridade**" é uma forma de legitimar a reforma, associando-a a modelos de sucesso e de reconhecimento internacional. Essa associação busca gerar uma impressão de que a proposta é sólida e confiável, e que trará benefícios para os jovens.

Porém, essa espetacularização deixa escapar fios de sentido, cujos efeitos destacam a falta de prioridade que a educação brasileira tem junto à gestão pública, sobretudo, do e pelo Ministério de Educação que a pública (reivindicando melhorias não realizadas pelas gestões anteriores, talvez?!). A promessa de que a reforma vai "**deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje**" é um apelo direto aos anseios e expectativas dos estudantes invisíveis, não comprovados pela instrumentalização da consulta pública e pela coleta e análise dos dados. A propaganda busca criar a imagem de que o NEM é uma proposta inovadora e adaptada aos tempos atuais, que vai tornar o aprendizado mais interessante e relevante para os jovens.

A menção à BNCC como algo que está "**em discussão**" e que vai definir o "**conteúdo obrigatório essencial para formação de todos**" é uma forma de "tranquilizar" um público já aflito com o cenário educacional nacional, em relação à manutenção de uma base comum de conhecimentos. Ao mesmo tempo, a propaganda destaca a "**liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento pra me aprofundar, tudo de acordo com a minha vocação**

e com o que eu quero para minha vida", o que apela para o desejo de autonomia e de personalização do aprendizado. Personalização esta que vai ao encontro das (im)possíveis ofertas de trabalho. A oferta de uma "**formação técnica profissional com aulas teóricas e práticas**" para quem "**prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar**" é uma forma de incluir no discurso aqueles jovens que buscam uma formação mais voltada para o mercado de trabalho. Essa oferta busca atender a diferentes perfis de estudantes e mostrar que o NEM é uma proposta abrangente e que "oferece oportunidades para todos". Pronome "todos" que almeja contemplar a nação brasileira inteira, segue "indefinido", haja vista que a invisibilidade sobre quais sujeitos participaram da pesquisa, quais suas condições socioeconômicas, quais países tem a educação como prioridade, não está esclarecido em nenhum enunciado da publicidade.

O convite para "**acessar o site e participar das discussões**" é uma forma de incentivar o engajamento do público e de criar a sensação de que a reforma está aberta à participação e ao debate. No entanto, é importante questionar se essa participação é realmente efetiva e se as opiniões dos estudantes serão consideradas na implementação da reforma. Contraste que é percebido a partir da frase final, "**Agora é você quem decide o seu futuro**", responsabilizando o sujeito pela própria educação e inserção no mercado de trabalho, sob a forma de um apelo à "autonomia" e à "responsabilidade" dos jovens. A propaganda busca transmitir a ideia de que o NEM é uma oportunidade para os estudantes tomarem as rédeas de seu futuro e escolherem o caminho que querem seguir. Futuro esse que seus pais parecem não terem visto, muito menos tomado as rédeas, como exposto nos recortes analisados no item 3.2.

Sob a ótica foucaultiana, o espectáculo da e na propaganda do NEM pode ser interpretado como uma forma de exercício do poder, que busca moldar a percepção dos jovens, dos pais e dos educadores sobre a reforma e legitimar as mudanças propostas. O discurso utilizado na propaganda é cuidadosamente construído, disciplinarizado, para gerar uma imagem positiva da reforma, apelando para os anseios e expectativas dos estudantes, via docilização (Foucault, 1999, 2005, 2012). No entanto, é importante questionar se essa imagem corresponde à realidade e se a reforma será capaz de atender às necessidades e demandas dos jovens, sobretudo, quando se está todos os dias no chão da escola.

A análise da propaganda, portanto, revela a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre os discursos que circulam na sociedade, especialmente aqueles que se referem a questões como a educação. É fundamental questionar as estratégias discursivas utilizadas, os interesses que estão em jogo e os possíveis (im)pactos das reformas na vida dos estudantes. Essa ação pode ser interpretada como uma forma de não chamar a atenção para a votação que tramitava

como consulta popular, buscando justificar sua aceitação. Posteriormente, essa consulta seria utilizada como dado oficial, com o argumento de que 72% da população aprovava o novo currículo do ensino médio, que compõe a BNCC. E, essa estratégia discursiva pode ser relacionada à hipótese de Foucault (1999, p. 39) em que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”.

Isso resulta dizer que a formação de um conjunto de enunciados que, apesar de diferentes em sua forma e dispersos no tempo, referem-se a um único objeto, nos provoca a interpretar que o vídeo revela a intenção de construir uma narrativa favorável à reforma do ensino médio, utilizando dados e informações de forma estratégica para legitimar as mudanças propostas. Nele, a sala de aula como cenário evoca a ideia de uma apresentação do NEM aos jovens, com a promessa de mudanças positivas inspiradas em modelos educacionais de países que priorizam a educação. Essa estratégia discursiva busca construir uma "verdade" sobre a realidade brasileira, equiparando-a àqueles países, em um contexto em que a implementação do Novo Ensino Médio se daria gradualmente entre 2018 e 2022.

A performance dos personagens, com atenção e aprovação expressas em sorrisos e olhares atentos, reforça a ideia de que a reforma seria uma solução para a educação no país. A menção aos itinerários formativos, com a escolha entre quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), apela para os desejos de **autonomia** e **vocação** dos jovens, utilizando o verbo "**querer**" e o substantivo "**vocação**" como elementos de convencimento. Assim, ao terem a possibilidade de optar por uma formação técnica integrada ao ensino médio, para aqueles que desejam ingressar no mercado de trabalho após a conclusão da educação básica, é apresentada uma alternativa para os jovens que não pretendem cursar o ensino superior. Essa oferta, no entanto, pode ser vista como uma forma de direcionar os estudantes para o mercado de trabalho, sem necessariamente garantir o acesso à universidade e a uma formação mais ampla.

O vídeo se encerra com um convite aos estudantes para acessarem o site do MEC e participarem da **votação**, com a **promessa** de que eles decidirão **o próprio futuro**. No entanto, essa participação pode ser questionada, considerando que a divulgação da propaganda foi restrita, sem grande repercussão nas mídias sociais e redes oficiais. Essa estratégia de comunicação contrasta com a intensa campanha publicitária que se seguiu à aprovação do Novo Ensino Médio, com propagandas diversas e veiculadas em diferentes plataformas, buscando criar a impressão de que a reforma era amplamente conhecida e aceita pela população.

A frase final do vídeo, "Ordem e Progresso", extraída da bandeira nacional, evoca a

ideia de que a ordem é condição para o progresso, um argumento que remete à noção de micropoderes estabelecidos em instituições como escolas, prisões e manicômios, conforme abordado por Foucault (1978). Essa associação sugere que o poder é exercido de forma sutil, buscando a disciplina e a conformidade dos indivíduos. Para isso, a seguir, analisamos os dizeres daqueles que co-criam o chão da escola.

3.2 Sobre os Dizeres: preocupações, expectativas e resistência

Recorte 1:

As novas matérias não nos auxiliam principalmente para quem busca uma faculdade, muitas das matérias essenciais em **vestibulares** temos que estudar em casa pois não tem nos itinerários, então até o momento o novo ensino médio **não me auxiliou em nada**, muito menos a alcançar boas vagas no mercado de trabalho (E. Moranga).

A partir do recorte (1), especialmente nos dizeres “**As novas matérias não nos auxiliam**”, “**vestibulares**” e “**não me auxiliou em nada**”, conforme o pensamento de Foucault (2016), o saber é produzido e regulado por discursos específicos. Assim, no contexto da educação, esse saber é considerado conhecimento legítimo e essencial, por ser definido pelas instituições educativas e pelo sistema de avaliação. A estudante "Moranga" critica o novo ensino médio por não alinhar o currículo com o que ela considera como essencial para vestibulares e para o mercado de trabalho, o que proporciona o efeito de sentido que vem do discurso da BNCC, enquanto dominante sobre o que constitui para ela o "conhecimento necessário" e o "preparo adequado" para a vida acadêmica e profissional.

Foucault (2016) analisa como as instituições exercem poder por meio da produção e controle do saber. Assim, entendemos que a crítica feita pela estudante "Moranga" ao novo ensino médio significa que a instituição educacional está falhando ao fornecer um currículo que se alinha com as exigências externas (como vestibulares e mercado de trabalho). Sendo assim, o estado enquanto dispositivo exerce o poder vindo do discurso político institucional. Cabe aqui a noção que Althusser (1970) discute na teoria marxista e a análise das sociedades contemporâneas da visão crítica sobre como o poder e a ideologia são exercidos e reproduzidos nas sociedades capitalistas.

Para Althusser, o Aparelho Ideológico do Estado (AIE) refere-se a um conjunto de instituições e práticas que disseminam e reproduzem as ideologias dominantes, garantindo a conformidade e a estabilidade do sistema social e econômico, o que permite aqui citar a reforma do ensino médio como exemplo de AIE. Diferentemente do Aparelho Repressivo do Estado

(ARE), que inclui forças policiais e militares responsáveis pela coerção direta, os AIEs operam predominantemente por meio da ideologia e do consenso (Althusser, 1970, p. 33).

A escola, por exemplo, não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também transmite valores e normas que reforçam a hierarquia social e a lógica do mercado de trabalho. Althusser (1970) afirma que “a escola é um dos principais aparelhos ideológicos que contribui para a reprodução das relações de produção capitalistas” (Althusser, 1970, p. 41). Por meio do currículo, das práticas pedagógicas e da organização escolar, a escola assegura que os indivíduos internalizam os valores e comportamentos desejados pela classe dominante. Surgem, então, tensões entre as práticas, as políticas curriculares da escola e as demandas externas. A escola, por um lado, é uma instituição de poder que define e controla o conhecimento; por outro, a visão da estudante implica falta de alinhamento entre o poder institucional e as necessidades observadas pela estudante.

O entendimento da estudante Moranga na linha (2) também pode significar que se tratam de práticas, vindas do discurso oriundo da Instituição federal, do processo (ex)clusão e (in)clusão, que no Brasil se deu no século XIX, uma vez que, se “**certas matérias essenciais para vestibulares não estão incluídas no currículo**”, os estudantes podem se ver excluídos das oportunidades necessárias para competir no mercado de trabalho ou em instituições de ensino superior. De acordo com Foucault (2016), instituições como as escolas não apenas incluem certos conhecimentos, mas também excluem outros, moldando assim as identidades e oportunidades dos alunos.

Finalmente, em: “**o novo ensino médio não me auxiliou em nada, muito menos em alcançar boas vagas no mercado de trabalho**”, o entendimento de que o novo ensino médio não auxilia na obtenção de boas vagas no mercado de trabalho ou no acesso à faculdade pode significar uma desconexão entre as expectativas dos alunos e a identidade institucional promovida pelo sistema educativo. Foucault (2016) argumenta que a identidade dos alunos é moldada em parte pelas expectativas e práticas da instituição educativa. Ou seja, se a escola não está alinhada com as expectativas externas, isso pode proporcionar o efeito de sentido de inadequação ou falha na preparação do jovem para o mercado de trabalho e vestibulares.

A partir da perspectiva foucaultiana, esse recorte revela tensões entre as práticas discursivas curriculares da escola e as expectativas externas de preparação acadêmica e profissional, ou seja, há um entremeio das condições de verdade. O discurso dominante sobre o conhecimento necessário é contestado pela estudante, e seu olhar sugere que o poder institucional não está adequadamente alinhado com as necessidades entendidas pelos alunos. As práticas curriculares e normativas da escola também são questionadas, revelando um

possível desalinhamento entre o currículo oferecido e as exigências do mercado de trabalho e vestibulares.

Recorte 2:

Foi uma boa mudança se for observada pelo ângulo **profissional**, por que quanto mais **cedo** as pessoas se **profissionalizarem** maiores são suas **oportunidades na vida**, obviamente as emoções são importantes pois somos humanos, porém não foi a melhor forma de tentar amenizar os danos nos **adolescentes**, sendo assim proponho que a intervenção de psicólogos nas escolas seria a melhor solução em vez de **competências socioemocionais** (E. Couve Manteiga).

O trecho dois, "Couve Manteiga", sugere que a profissionalização precoce oferece mais **“oportunidades na vida”**. Permite-nos analisar como uma forma de “normalização e disciplinamento dos indivíduos” (Foucault, 2012, p. 29), onde a educação e a formação profissional servem para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, moldando-os de acordo com normas e expectativas econômicas e sociais. A pressão para se profissionalizar desde **cedo** pode ser vista como uma maneira de inserir os indivíduos em um sistema de produção e controle que reforça determinadas relações de poder e *status*.

A crítica à ideia de **“competências socioemocionais”** em favor da intervenção de **“psicólogos”** pode ser entendida como uma disputa sobre as formas de controle e disciplinamento das emoções e comportamentos. “Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física.” (Foucault, 2012, p. 29). Poderia-se interpretar a promoção das **“competências socioemocionais”** como uma forma de disciplinar os indivíduos, ensinando-os a regular suas emoções e comportamentos de acordo com padrões sociais específicos. A proposta de envolver **psicólogos** nas escolas pode ser vista como uma tentativa de reverter ou reformular essas práticas, buscando uma abordagem diferente para a regulação e apoio emocional dos **adolescentes**.

Foucault (2016) analisa como as instituições, como as escolas, exercem poder sobre os indivíduos, sendo que a crítica à abordagem atual sugere uma preocupação com a eficácia das instituições educacionais e suas práticas de intervenção. A estudante propõe a presença de **psicólogos** para as escolas, o que pode ser visto como uma tentativa de mudar a forma como a escola exerce poder sobre os alunos, substituindo um método de normatização e disciplinamento (**competências socioemocionais**) por outro (apoio psicológico direto). Ainda, a afirmação de que as **“emoções são importantes”**, mas que o foco na **“profissionalização”**

pode não ser a melhor forma de lidar com os **adolescentes**, aponta para um conflito entre diferentes formas de conhecimento e práticas institucionais. Foucault (2012) explora como essas tensões refletem diferentes maneiras de conceituar e lidar com o "normal" e o "anômalo" no comportamento juvenil e como essas práticas são influenciadas por discursos sobre eficiência, produtividade e bem-estar.

Em resumo, a perspectiva foucaultiana enfatiza a análise crítica das práticas institucionais e sociais, como a **profissionalização** e o ensino de **competências socioemocionais**, e como essas práticas servem para regular, normatizar e exercer poder sobre os indivíduos. Por fim, a proposta de intervenção de “**psicólogos nas escolas**” pode ser vista como uma tentativa de modificar ou desafiar as formas atuais de disciplina e controle, refletindo uma mudança na forma como o poder e o conhecimento são aplicados no contexto educacional.

Recorte 3:

Sim. Em nossa escola foram **reformadas salas** para serem usadas como **laboratórios**, e são muito úteis **porém sinto falta de um laboratório de química, pois não temos nem uma bancada para nossas aulas o que só dificulta o trabalho dos professores e o entendimento dos alunos em relação a matéria** (E. Brócolis)

No trecho da estudante Brócolis, ao considerar a perspectiva de Foucault (2016) sobre o poder exercido por instituições como as escolas, a **reforma das salas para laboratórios** pode ser interpretada como uma estratégia institucional de modernização e aprimoramento do ambiente educacional, alinhando-o a normas e expectativas sociais e acadêmicas. No entanto, a fala da estudante, “**porém sinto falta de um laboratório de química**”, sugere uma lacuna na implementação dessas reformas, que pode ser entendida como uma falha na forma como a instituição organiza e distribui os recursos disponíveis.

Entendemos que o conhecimento é produzido e utilizado como uma forma de poder, de modo que a presença de **laboratórios** pode ser vista como uma forma de implementar e legitimar formas específicas de conhecimento, proporcionando uma infraestrutura para a prática e a experimentação científica. A ausência de um **laboratório de química** e a falta de **bancadas**, mencionadas pela estudante, talvez sejam reflexos da falta de verbas e de mão de obra específica para atender ao que é previsto no documento oficial nacional, o que pode afetar o poder dos **professores** de ensinar e o acesso dos alunos a certos tipos de conhecimento, como expresso na sentença: “**pois não temos nem uma bancada para nossas aulas o que só dificulta o trabalho dos professores e o entendimento dos alunos em relação a matéria**”. Como afirma Foucault (2006, p. 229), as “produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos

de poder”.

A “verdade” crítica à ausência de um **laboratório de química** aponta para uma questão de adequação das práticas educacionais, o que indica que as normas e expectativas moldam o funcionamento das instituições. A presença de **laboratórios** reformados pode atender a normas modernas de ensino, mas a ausência de um **laboratório de química** constitui uma discrepância entre as normas e a realidade da instituição, o que sugere uma forma de desajuste entre o ideal institucional (escolas bem equipadas) e a prática real (falta de infraestrutura adequada). As respostas de outros estudantes, não mencionadas aqui, também caminham no mesmo sentido de um discurso sobre o valor da infraestrutura escolar e seu impacto no ensino.

Foucault explora como discursos sobre eficiência e modernização influenciam a prática educacional. A insatisfação expressa com a **falta de um laboratório de química** revela um discurso sobre o que é necessário para uma educação científica eficaz e o impacto de não atender a essas necessidades. Assim, ao contrastar e vemos contestado os dizeres da campanha publicitária do NEM, bem como das postulações emitidas pela BNCC, pois a “existência” da ausência de recursos adequados pode limitar a capacidade de produzir e disseminar conhecimento científico de forma plena e eficaz. A questão da **falta de um laboratório de química** pode ser vista como um reflexo das relações de poder na alocação de recursos dentro da escola. O não dito permite observar como o poder se manifesta através da administração e distribuição de recursos. A decisão de reformar outras salas em vez de investir em um laboratório de química pode ser vista como uma escolha institucional que indica prioridades e valores específicos, possivelmente em desacordo com as necessidades percebidas por professores e alunos.

O recorte da estudante Brócolis perpassa sobre como as práticas institucionais, como a reforma de **salas** e a alocação de recursos, estão relacionadas ao saber-poder, expressas em sua resistência, via ordem do discurso (Foucault, 1999). A **falta de um laboratório de química** revela uma dissonância entre as reformas planejadas e a realidade prática, expondo como normas institucionais e discursos sobre eficiência moldam a experiência educacional e as relações de poder dentro da escola, como veremos salientada no recorte a seguir, a partir do conjunto de enunciação dos docentes.

Recorte 4:

Sim, conhecer a **estrutura da BNCC e as diretrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária** interfere no ensino, mas nem sempre permite um alinhamento perfeito. Por exemplo, a BNCC pode enfatizar **competências socioemocionais e projetos interdisciplinares**, enquanto as **diretrizes técnicas** exigem foco em **habilidades específicas do campo agropecuário**, como manejo

de máquinas agrícolas. Isso pode criar **desafios** para **equilibrar o ensino teórico e prático**, exigindo **adaptações e criatividade dos educadores para atender a ambos os requisitos** (P. Alface Crespa).

Os dizeres do educador “P. Alface Crespa” revelam tensões entre dois discursos distintos: o da Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**) e o das **diretrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária**. A BNCC, oriunda da legislação de base nacional e de caráter normativo, enfatiza **competências socioemocionais e projetos interdisciplinares**, o que pode ser interpretado como parte de um projeto mais amplo de formação integral do aluno, buscando moldar não apenas **habilidades** técnicas, mas também comportamentais e sociais. Em contrapartida, as **diretrizes curriculares do curso técnico** se concentram em **habilidades específicas** e técnicas, refletindo um discurso que valoriza o conhecimento especializado e a formação prática.

O conflito entre esses discursos pode ser interpretado como uma disputa de poder entre diferentes visões educacionais. A **BNCC**, com sua ênfase em **competências socioemocionais**, pode ser vista como uma tentativa de direcionar o sistema educacional para atender às demandas sociais contemporâneas e ao desenvolvimento holístico dos alunos. Em contraste, as **diretrizes técnicas**, com seu **foco em habilidades** práticas, podem representar uma resistência a essa abordagem mais abrangente, defendendo a importância da especialização técnica e da preparação prática imediata para o mercado de trabalho.

A maneira como as respostas, especialmente a da docente, apresentam os desafios de **equilibrar o ensino teórico e prático** reflete a construção de conhecimento dentro das instituições educacionais. A **BNCC** e as **diretrizes curriculares** são produtos de discursos que configuram o que é considerado conhecimento válido e relevante. Na perspectiva da Análise do Discurso, as **diretrizes curriculares** e a **BNCC** não são apenas documentos técnicos, mas sim construções discursivas que moldam e limitam as práticas pedagógicas. A tensão entre teoria e prática é um campo de negociação onde diferentes formas de conhecimento e práticas são valorizadas de maneiras distintas. Percebe-se que as respostas mencionam que a **adaptação** e a **criatividade** dos educadores são necessárias para atender a ambos os requisitos.

Esse ponto pode ser visto como uma manifestação do papel do docente como intermediário e mediador (Freire, 1993, 2001) entre discursos oficiais e práticas educativas reais. A necessidade de **adaptação e criatividade** sugere que os **educadores** são chamados a negociar e reinterpretar os discursos normativos para dar sentido a eles no contexto específico de suas práticas. A capacidade de **adaptação e criatividade** dos **educadores** é, portanto, uma resposta às demandas conflitantes e à necessidade de criar um espaço onde diferentes discursos

possam coexistir e ser efetivamente aplicados. O trecho implica que o alinhamento perfeito entre a **BNCC** e as **diretrizes técnicas** nem sempre é possível, sugerindo um estado de constante negociação e potencial conflito.

Da perspectiva da análise do discurso de linha francesa, este conflito pode ser visto como parte de uma dinâmica mais ampla onde diferentes discursos educacionais se enfrentam e negociam espaço dentro do sistema educacional. O **desafio de equilibrar teoria e prática**, e de integrar **competências socioemocionais com habilidades técnicas específicas**, é uma manifestação das tensões e das forças em jogo (Foucault, 1999, 2005, 2012) na construção e na implementação de políticas educacionais. Essas dinâmicas de saber-poder e as construções discursivas moldam o ensino, enaltece as tensões entre diferentes visões educacionais e a necessidade de negociação e adaptação para harmonizar as demandas conflitantes dentro do sistema educacional.

Recorte 5:

As **capacitações e formações pedagógicas direcionadas ao novo Ensino Médio** são **essenciais** para **orientar** e dar suporte aos professores na implementação das **novas disciplinas**. Essas **formações deveriam** nortear os docentes, sobre **metodologias ativas e integradoras, facilitando a adaptação às novas exigências curriculares**. O resultado em sala de aula não é positivo, pois as **capacitações** em sua maioria nos fornece somente **links de vídeos, recortes de outros materiais**, e assim por diante. Em sua maioria a **eficácia** dessas **formações** são positivas (P Rúcula).

A resposta da educadora “P. Rúcula revela uma preocupação central com as **capacitações e formações pedagógicas** oferecidas para o **novo Ensino Médio**. A ideia é que essas **formações** orientem os professores na implementação das **novas disciplinas e metodologias**. Esse discurso é construído por políticas educacionais e diretrizes que visam transformar a prática pedagógica, mas nem sempre isso acontece, já que o uso do verbo “**deveriam**” no futuro do presente denuncia o não dito como ponto central: as **formações** não são completas e eficazes, sendo vazias e empobrecidas quanto ao material fornecido, às orientações e às propostas práticas para subsidiar os docentes no dia a dia da sala de aula.

Baronas (2011), a partir de Foucault, argumenta que o “‘posicionamento’ ideológico, concebendo, no entanto, a ideologia como elemento constitutivo dos processos de produção dos sentidos, e não como ‘visão de mundo’” (Baronas, 2011, p. 43), permite-nos notar que o poder e o conhecimento estão intimamente ligados. As **capacitações** são um mecanismo por meio do qual o conhecimento é produzido e disseminado, e o sujeito, sob o efeito de identificação, emerge nos dizeres aqui percebidos. As políticas educacionais e as formações pedagógicas são,

portanto, práticas de poder que visam moldar o comportamento dos professores e a estrutura do ensino. A forma como as **capacitações** são estruturadas e apresentadas reflete uma tentativa de controlar e direcionar a prática educativa de forma genérica e pouco satisfatória.

Os docentes, em geral, mencionam que, apesar do discurso oficial que promove as **capacitações** como **essenciais** e **eficazes**, a prática observada é insatisfatória. A crítica de que as capacitações fornecem apenas "**links de vídeos**" e "**recortes de outros materiais**" sugere uma desconexão entre o discurso e a realidade. Isso revela uma discrepância entre a promessa de suporte e a experiência prática dos docentes. A crítica pode ser vista como um contraponto ao discurso oficial, que promete transformação e **melhoria**. Essa tensão entre o discurso ideal e a prática real é uma área importante de análise para Foucault.

A **eficácia** alegada das capacitações pode ser parte de um discurso institucional que visa manter a aparência de controle e eficiência, enquanto a realidade pode ser marcada por deficiências e lacunas. O discurso sobre **metodologias ativas e integradoras** reflete uma tentativa de inovação pedagógica. No entanto, o sucesso desse discurso depende da **implementação** prática e do suporte real fornecido aos professores. A promessa de transformação pedagógica advinda de **metodologias ativas** é uma construção discursiva que tem implicações para como os docentes entendem e aplicam essas **metodologias**. Com isso, a pretensão de que as **capacitações** devem facilitar a **adaptação** às **novas exigências curriculares** é uma tentativa de alinhar a prática pedagógica com as políticas curriculares. No entanto, a eficácia da capacitação para realmente permitir essa adaptação é questionada pela crítica contida no trecho.

As respostas sugerem que, apesar da crítica, existe um discurso dominante que afirma a eficácia das **capacitações**, talvez entendido aqui por parte da mídia. Essa construção da eficácia pode ser uma estratégia para legitimar as políticas educacionais e garantir que as mudanças sejam vistas como bem-sucedidas, independentemente das dificuldades reais enfrentadas pelos docentes. A crítica de P. Rúcula pode ser vista como uma forma de resistência ao discurso dominante. Os docentes, ao apontar as falhas nas **capacitações**, estão desafiando a narrativa oficial e reivindicando uma forma mais significativa de suporte e **formação**. Isso pode ser visto como uma expressão do poder dos indivíduos dentro do sistema educacional para moldar e contestar as práticas e políticas estabelecidas.

A análise feita aqui, a partir da perspectiva de Foucault, na visão discursiva, revela como o discurso sobre **capacitações** pedagógicas é uma prática de poder que busca moldar a prática docente e a **implementação curricular**, criando verdades. A discrepância entre o discurso oficial e a prática real destaca tensões e resistências que são essenciais para compreender as

dinâmicas de poder e conhecimento no contexto educacional, revelando as complexidades e contradições na aplicação das políticas educacionais.

Recorte 6:

Em minhas aulas procuro desenvolver essas dimensões promovendo **debates literários** e discussões **críticas** para estimular o pensamento intelectual. **Utilizo atividades de escrita criativa e interpretação de textos para desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos.** Abordo a dimensão emocional com leituras que tratam de questões humanas e sentimentos, e crio um ambiente de apoio e **empatia**. **Para o desenvolvimento social, incentivo trabalhos em grupo e projetos colaborativos, enfatizando a ética e a responsabilidade nas discussões sobre temas sociais e culturais. Os sujeitos da enunciação sendo professores que refletem sobre suas práticas pedagógicas e se posicionam como sujeitos comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos, abordando diferentes dimensões do aprendizado.** A forma como se apresentam e o que escolhe destacar em sua **prática** oferecem uma visão do seu papel e das suas intenções **pedagógicas** (P. Tomate Cereja).

Ao mencionar atividades específicas como “**debates literários**”, “**escrita criativa**” e “**projetos colaborativos**”, P. Tomate Cereja se posiciona como um agente ativo na formação dos alunos, não apenas transmitindo conhecimento, mas também criando um ambiente educacional que promove a reflexão **crítica** e a **empatia**. O contexto (ou condições de produção, como cita Orlandi, 2015) é crucial para a compreensão do discurso, uma vez que as falas descrevem práticas e abordagens utilizadas em sala de aula para trabalhar diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos. Tais práticas são inseridas em um contexto educacional que valoriza a formação integral e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além das acadêmicas.

A escolha de metodologias como **debates**, **escrita criativa** e **projetos colaborativos** reflete influências contextuais, como diretrizes curriculares e teorias educacionais que valorizam a educação **integral** e o aprendizado ativo. Esse discurso, “**Utilizo atividades de escrita criativa e interpretação de textos para desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos**”, está inserido em um contexto mais amplo de reformas educacionais e mudanças nas expectativas pedagógicas, tendo como efeito de sentido a criação de uma imagem positiva e reflexiva das práticas **pedagógicas** do professor. Ao descrever as atividades realizadas e as dimensões abordadas, P. Tomate Cereja não só relata sua abordagem, mas também constrói uma narrativa de dedicação e cuidado em relação ao **desenvolvimento** dos alunos.

Para os alunos e para a comunidade educacional, “**Os sujeitos da enunciação sendo professores que refletem sobre suas práticas pedagógicas e se posicionam como sujeitos comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos, abordando diferentes**

dimensões do aprendizado", o discurso pode ter implicações motivacionais e avaliativas, uma vez que a descrição de práticas que envolvem **debate, escrita criativa e trabalho colaborativo** pode servir para inspirar os alunos a se engajarem mais profundamente no aprendizado e para informar os pais e colegas sobre o enfoque **pedagógico** adotado. Tal discurso, por sua vez, aborda múltiplas dimensões do **desenvolvimento** dos alunos: **intelectual, emocional e social**. A forma como essas dimensões são integradas e abordadas demonstra uma visão holística da educação. A enunciação, "**Para o desenvolvimento social, incentiva trabalhos em grupo e projetos colaborativos, enfatizando a ética e a responsabilidade nas discussões sobre temas sociais e culturais**" mostra que o professor está consciente da importância de equilibrar diferentes aspectos do aprendizado para promover um desenvolvimento completo.

A coerência entre as atividades descritas e as dimensões abordadas sugere uma estratégia pedagógica bem pensada. A enunciação, ao destacar a integração de atividades e objetivos, reflete um esforço consciente para alinhar práticas pedagógicas com os objetivos educacionais mais amplos. O ato de enunciar revela uma reflexão sobre a própria prática pedagógica (Coracini, 2010, 2011). P. Tomate Cereja, ao descrever suas metodologias e objetivos, está engajado em um processo de autoavaliação e aprimoramento. Isso sugere uma abordagem reflexiva, onde o enunciador considera não apenas o que faz, mas também o impacto e a eficácia de suas práticas. As relações de saber-poder do e no discurso tem uma intencionalidade: ser gesto de resistência à "possível falta de prioridade na educação brasileira" (como expresso na análise das publicidades), mostrando o comprometimento com um ensino de qualidade e promovendo uma visão do professor como um **facilitador do desenvolvimento integral dos alunos**. A enunciação também oferece uma oportunidade para a avaliação da prática pedagógica e a comunicação de suas intenções e estratégias para um público mais amplo.

O contexto educacional e a escolha das atividades refletem uma abordagem reflexiva e integrada que visa o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos. O ato de enunciar não só comunica práticas e objetivos, mas também estabelece uma relação com o receptor, influenciando percepções e expectativas sobre a educação (Bakhtin, 1992). Vejamos o próximo recorte:

Recorte 7:

Integro as competências socioemocionais da **BNCC** no meu planejamento busco promover atividades que incentivam a autorreflexão e o autoconhecimento, **como relatos sobre experiências pessoais e dos alunos**. Estimulo a empatia e o respeito por meio de **leituras e discussões de textos** que abordam diferentes perspectivas culturais e sociais. Além disso, desenvolvo habilidades de comunicação e colaboração com **trabalhos em grupo e debates**, criando um ambiente de apoio mútuo e resolução pacífica de conflitos (P. Tomate Cereja).

P. Tomate Cereja aqui é um educador que se descreve engajado na integração das competências socioemocionais da **BNCC** em seu planejamento pedagógico. Ela se posiciona como alguém pró ativo e consciente das demandas curriculares, comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos. Ao falar sobre práticas como "**relatos sobre experiências pessoais**", "**leituras e discussões de textos**", e "**trabalhos em grupo e debates**", o educador está construindo uma imagem de autoridade e expertise na aplicação das competências socioemocionais. A inscrição de Tomate Cereja na ordem do discurso (Foucault, 1999), enquanto manifesto de saber-poder, em resistência, está presente na descrição detalhada das atividades, pois sugere uma prática pedagógica bem fundamentada e refletida, o que confere ao enunciador uma certa credibilidade no que diz respeito à implementação das competências socioemocionais, como solicita as diretrizes da BNCC.

O fato de integrar as competências socioemocionais no planejamento e promover atividades específicas é uma resposta às exigências da BNCC e reflete um alinhamento com as políticas educacionais vigentes. O objetivo do discurso é mostrar como o educador está abordando e implementando as competências socioemocionais em sua prática pedagógica. A enunciação pretende evidenciar a intencionalidade e a eficácia das estratégias utilizadas para **promover a autorreflexão, a empatia e a comunicação entre os alunos**. Para os colegas educadores, gestores e outros “stakeholders”, seus dizeres podem servir para demonstrar um compromisso com a implementação eficaz das competências socioemocionais. Para os alunos, o discurso pode criar uma expectativa sobre o tipo de ambiente e as práticas pedagógicas que serão vivenciadas, preparando-os para um aprendizado que valoriza não só o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social.

P. Tomate Cereja está se apresentando como um agente ativo e reflexivo, constitui-se de uma autoria (Coracini, 2011) própria. A forma como descreve suas práticas, entrelaça interdiscursos em seu intradiscursos (Orlandi, 2015), de modo que a sua prática pedagógica esteja amparada e conjugue uma abordagem consciente e deliberada para integrar as competências socioemocionais. Ela não apenas relata o que faz, mas também como essas práticas se alinham com os objetivos curriculares e contribuem para o ambiente de sala de aula. Seu enunciado detalha métodos específicos, como relatos pessoais e discussões culturais, para ilustrar como as competências socioemocionais são promovidas. Isso permite ao enunciador não apenas comunicar suas práticas, mas também refletir sobre a intencionalidade por trás dessas escolhas e como elas se relacionam com os objetivos mais amplos do ensino, ao relatar que busca “**equilibrar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com as exigências**

curriculares". A escolha de atividades específicas e a ênfase em aspectos como empatia e colaboração destacam a intenção de criar um ambiente educacional holístico e inclusivo.

A criação de um "**ambiente de apoio mútuo e resolução pacífica de conflitos**" é um aspecto importante da enunciação. O discurso sugere que o educador não está apenas implementando atividades, mas também cultivando um espaço onde os valores socioemocionais podem ser vivenciados e praticados diariamente. É possível analisar aqui, a partir da perspectiva de enunciação, que o discurso do educador constrói uma narrativa sobre a integração das competências socioemocionais na prática pedagógica. O enunciador se posiciona como um praticante consciente e alinhado com as diretrizes curriculares, utilizando uma variedade de métodos para promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O contexto da **BNCC** e as práticas descritas ajudam a moldar a percepção do receptor sobre a eficácia e o compromisso do educador com essas competências, destacando a relação entre o discurso pedagógico e a prática educativa real.

Recorte 8:

Não houve avanços significativos na infraestrutura de **novas tecnologias** e laboratórios com a **implementação do Novo Ensino Médio** na nossa escola. **A falta de novos materiais**, a **internet** ruim e as **condições socioeconômicas** dos alunos **limitam a aplicação de metodologias inovadoras e tecnologias avançadas, pois nem a escola, e nem os alunos possuem equipamentos adequados para a implementação de novas metodologias**. Isso demonstra a necessidade urgente de investimentos concretos para que todos os alunos possam se beneficiar das melhorias propostas pelo **novo currículo** (P. Tomate Cereja).

O discurso de P. Tomate Cereja, assim como o de outros colegas, revela um ponto crucial na **implementação do Novo Ensino Médio**: a disparidade entre o discurso oficial e a realidade das escolas. O educador, ao se mostrar envolvido com o "**novo currículo**", assume a posição de um observador crítico das condições atuais e das falhas na **implementação** das mudanças propostas. Sua fala, permeada por insatisfação e preocupação, ecoa a voz (Authier-Revuz, 1990) de muitos educadores que se veem diante de desafios complexos e, por vezes, intransponíveis.

A crítica central do educador reside na falta de recursos e infraestrutura adequados para a **implementação das novas metodologias e tecnologias**, tão difundidas e cobradas na prática docente. A afirmação "**pois nem a escola, e nem os alunos possuem equipamentos adequados para a implementação de novas metodologias**" explicita a dificuldade de conciliar as exigências do novo currículo com a realidade material das escolas. Essa falta de **condições** básicas, como **novos materiais**, **internet** inadequada e **condições socioeconômicas**

desfavoráveis, **limita a aplicação de metodologias inovadoras e o uso de tecnologias avançadas**, evidenciando uma crítica ao contexto institucional e ao suporte oferecido pela gestão educacional.

Seu dizer de composição autoral (Coracini, 2011), chama a atenção para a discrepância entre as intenções e a realidade, destacando como as relações de força entre saber-poder estão presentes nesse contexto de “reforma educacional”. O educador, ao destacar a **falta de infraestrutura e recursos**, apela para a necessidade de investimentos concretos e melhorias para que todos os alunos possam se beneficiar do **novo currículo**. Sua fala ecoa como um clamor urgente por ações que possibilitem a concretização das promessas do **Novo Ensino Médio**.

O sujeito se posiciona como crítico que observa e relata a **falta de avanço e recursos**. A maneira como o discurso é estruturado e as evidências apresentadas reforçam a percepção de que há uma desconexão entre a política e a prática real, com o enunciador atuando como um defensor da melhoria da **infraestrutura** e dos recursos. O discurso apresenta uma demanda por **"investimentos concretos"** e melhorias. Sua enunciação é uma forma de pressionar por uma resposta institucional e é uma manifestação do papel do enunciador em destacar a urgência das necessidades não atendidas.

A coerência do discurso está na forma como ele conecta a falta de infraestrutura e recursos com a **incapacidade de aplicar metodologias inovadoras**. O enunciador faz uma ligação entre as falhas na **implementação** e os obstáculos concretos enfrentados pela escola. As declarações de P. Tomate Cereja, como dos demais, já expressos nos recortes acima, são consistentes com a realidade descrita pelos sujeitos, que apontam para a falta de recursos como um fator crítico na dificuldade de **adaptação ao novo currículo**. Os enunciadores co-criam uma autoria que lhes é própria, se posicionam como observadores críticos e reivindicativos, diria até, angustiados, destacando a desconexão entre as promessas curriculares espetacularizadas (Gregolin, 2003) e a realidade prática da escola. O discurso não apenas revela a insatisfação com a situação atual, mas também busca mobilizar para a necessidade de investimentos concretos para alinhar a prática educacional com as expectativas do novo currículo. Educador Cebola também sinaliza seu (des)contentamento:

Recorte 9:

Sim, o uso de **tecnologias digitais** pode contribuir significativamente para o aprendizado do aluno. **Ferramentas digitais facilitam o acesso a uma vasta gama de recursos educativos**, como vídeos, **simuladores e plataformas interativas**, que tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. **Elas também permitem a personalização do ensino, adaptando o conteúdo às necessidades individuais**

dos alunos, e promovem a colaboração e a comunicação, tanto dentro quanto fora da sala de aula, através de atividades online e projetos em grupo (P. Cebola).

A partir dos dizeres do sujeito Cebola, o estudo se concentra nas formas e condições de produção em que se constrói a subjetivação em "**simuladores e plataformas interativas**" e em "**adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos alunos**", além de "**Elas também permitem a personalização do ensino**", de natureza coletiva. Foucault (1999) argumenta que o sujeito se (re)conhece sob determinadas condições de produção e que saber-poder estão interligados, e que as práticas discursivas contribuem para a construção de realidades sociais. No contexto do recorte, as **tecnologias digitais** são apresentadas como **ferramentas** que não apenas **facilitam o acesso** a recursos educativos, mas também desempenham um papel **na personalização do ensino** e na promoção da colaboração. O discurso sobre o uso das **tecnologias digitais** constrói uma realidade onde essas ferramentas são vistas como essenciais para um aprendizado moderno e eficaz. O poder das **tecnologias digitais** reside em sua capacidade de definir e moldar como o conhecimento é "acessado, adaptado e distribuído". A descrição das **tecnologias** como **facilitadoras do acesso a uma vasta gama de recursos** e como promotoras da **personalização** do ensino reflete um discurso que valoriza a **tecnologia** como um elemento central na prática educacional contemporânea.

O recorte adota um discurso de inovação educacional, no qual as **tecnologias digitais** são apresentadas como agentes de mudança positiva no ensino. Esse discurso normaliza a ideia de que o uso de tecnologias é uma condição necessária para um ensino eficaz e adaptado (Gregolin, 2003) às necessidades dos alunos. Segundo Foucault (2012), discursos normativos como esse ajudam a estabelecer o que é considerado "normal" ou "ideal" na educação, influenciando práticas e expectativas. A apresentação das **tecnologias digitais** como **facilitadoras** do aprendizado dinâmico e envolvente contribui para a normalização da expectativa de que todos os ambientes educacionais devem incorporar essas **ferramentas** para atender às necessidades dos alunos. Isso pode levar a uma pressão para a adoção de **tecnologias digitais**, mesmo em contextos onde os **recursos** são limitados ou as condições não são ideais.

De acordo com Foucault (2014), às tecnologias, não necessariamente as digitais, mas nesse contexto também elas podem ser vistas como uma forma de poder, influenciando a maneira como o conhecimento é estruturado e transmitido. O acesso a recursos digitais e a capacidade de personalizar o ensino podem criar dinâmicas de poder entre aqueles que têm acesso pleno a essas tecnologias e aqueles que não têm. O discurso sobre a **personalização** e a **colaboração** promovidas pelas **tecnologias digitais** pode acentuar desigualdades. Aqueles que

têm acesso a tecnologias avançadas e à internet podem se beneficiar mais das inovações educacionais, enquanto aqueles com acesso limitado podem ficar excluídos dos benefícios prometidos. Foucault (2012, 2014) destaca como práticas discursivas podem gerar tanto inclusão quanto exclusão, e a forma como a tecnologia é implementada pode reforçar essas divisões.

As **tecnologias digitais** não apenas transformam o acesso ao conhecimento, mas também moldam as subjetividades dos alunos e dos educadores. A capacidade de personalizar o ensino e promover a colaboração pode influenciar a maneira como os alunos percebem seu próprio papel no processo educativo e como eles interagem uns com os outros. O discurso da personalização e da colaboração cria novas formas de subjetividade (Foucault, 2005, 2012), em que o aluno é visto como um participante ativo que precisa ser engajado e adaptado às suas necessidades individuais. O uso de **tecnologias digitais** influencia as práticas pedagógicas, moldando a forma como o conhecimento é transmitido e recebido. A personalização do ensino e a promoção da colaboração não são apenas **técnicas**, mas práticas que ajudam a definir a relação entre educador e aluno e entre alunos entre si. Isso pode criar expectativas e padrões para a prática pedagógica.

A análise do trecho à luz da teoria de Foucault (1999, 2012, 2014) revela como o discurso sobre as **tecnologias digitais** na educação contribui para a construção de um novo paradigma educacional. A tecnologia é apresentada como um elemento central na inovação pedagógica, moldando as práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, essa construção discursiva também implica relações de poder e questões de inclusão e exclusão. As **tecnologias digitais** têm o potencial de transformar a educação, mas também podem acentuar desigualdades, dependendo de como e onde são implementadas. Foucault (1999, 2012) nos ajuda a entender que a normalização e a adoção de **tecnologias digitais** não são apenas questões de eficiência, mas também de como essas práticas moldam e definem a educação e as relações entre os participantes do processo educativo.

Recorte 10:

O **acompanhamento e a avaliação da BNCC** na escola onde trabalho ainda enfrentam **desafios**. Sem **recursos** adequados, a **implementação** plena das diretrizes é **limitada**. No entanto, fazemos **adaptações** como **avaliações contínuas**, uso de **projetos interdisciplinares e feedback** constante para monitorar o desenvolvimento das **competências** previstas. Por exemplo, utilizamos **trabalhos em grupo para avaliar a colaboração e a comunicação**, e relatos para medir o pensamento crítico e a expressão escrita, buscando alinhar o máximo possível com os objetivos da **BNCC** (P. Cebola Roxa).

O sujeito Cebola Roxa, neste trecho, reconhece as limitações de **recursos** e como isso

afeta a **implementação** plena das **diretrizes da BNCC**. Simultaneamente, seu discurso demonstra uma postura adaptativa, evidenciando esforços para superar esses **desafios** por meio de métodos alternativos, como **avaliações contínuas** e **projetos interdisciplinares**. Esse discurso sugere um contexto em que a **BNCC** foi introduzida, mas a escola enfrenta dificuldades em sua **implementação** total devido à falta de **recursos adequados**. Tal contexto é crucial para entender a fala do educador, pois reflete um cenário de limitação de **recursos** que impacta a aplicação das **diretrizes** curriculares.

O reconhecimento das limitações de **recursos** aponta para um desafio institucional. Esses dizeres indicam uma realidade onde a **implementação** da **BNCC** não é completamente viável sem investimentos **adequados**, o que reflete uma tensão entre as expectativas curriculares e as condições práticas da escola. Apesar dos **desafios**, o discurso detalha estratégias específicas usadas para **adaptar** a prática pedagógica às exigências da **BNCC**. As **adaptações** incluem **avaliações contínuas**, para monitorar o progresso dos alunos e ajustar o ensino conforme necessário; **projetos interdisciplinares**, para integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma abordagem mais holística; e **feedback constante**, para fornecer orientações regulares e ajustar o ensino para atender às necessidades dos alunos.

A escolha de métodos como **trabalhos em grupo e relatos para avaliar colaboração, comunicação, pensamento crítico e expressão escrita** reflete uma tentativa de **alinhar** a prática com os objetivos da **BNCC**, mesmo na ausência de **recursos** ideais. Essas práticas são descritas como maneiras de tentar maximizar o alinhamento com as **diretrizes** curriculares. O discurso também apresenta um esforço deliberado para **alinhar** as práticas pedagógicas com os objetivos da **BNCC**. Essa busca pelo alinhamento é uma forma de validar o comprometimento da escola com as **diretrizes** curriculares e de mostrar uma **adaptação contínua** frente às **limitações**. A **adaptação** também pode ser vista como um enunciado de resiliência. Ao destacarem as estratégias adotadas para superar as **limitações**, o discurso constrói uma narrativa de capacidade de **adaptação** e compromisso com a qualidade educacional, apesar dos desafios enfrentados.

O discurso docente sugere uma relação de poder entre as **diretrizes** curriculares (**BNCC**) e a realidade prática das escolas. As **diretrizes** definem um padrão ideal, enquanto a falta de **recursos** representa uma limitação prática. A forma como a escola se adapta às **diretrizes** e busca **implementar** estratégias alternativas pode ser vista como uma maneira de negociar esse saber-poder (Foucault, 1999) e tentar cumprir as expectativas dentro das limitações. As práticas de **avaliação** descritas refletem uma tentativa de construir conhecimento e competências de acordo com a **BNCC**, mesmo quando os recursos são escassos. Isso

demonstra como o discurso pode ser usado para justificar e legitimar práticas pedagógicas adaptadas às condições institucionais, mantendo uma conexão com as **diretrizes** curriculares.

A análise do roteiro temático revela uma narrativa de **adaptação** e resiliência frente aos **desafios** impostos pela **implementação da BNCC**. Vimos que todos os enunciadores, até o momento, (re)conhecem as limitações de **recursos**, mas destacam estratégias específicas e práticas adaptativas usadas para alinhar o ensino com as **diretrizes** curriculares. Percebemos uma construção discursiva de uma imagem de sujeitos comprometidos e pró ativos, que buscam superar obstáculos para atender aos objetivos educacionais, refletindo uma negociação entre expectativas curriculares e realidades institucionais. Através dessa análise, podemos entender como o discurso educacional funciona para construir e justificar práticas dentro de contextos desafiadores, e como ele pode refletir as dinâmicas de poder e conhecimento presentes no campo educacional.

Cebola Roxa não apenas reconhece o potencial positivo da **BNCC**, mas também aponta para as condições necessárias para que esse potencial se concretize. Sua posição crítica revela um entendimento de que a **implementação da BNCC** é complexa e depende de fatores externos além da simples adoção de um currículo unificado. As respostas afirmam que a **BNCC** possui o potencial para promover equidade e melhorar a qualidade do ensino. Essa afirmação se baseia na ideia de que um currículo uniforme pode oferecer a todos os alunos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, o mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais. Esse é um argumento central para justificar a **BNCC** como uma ferramenta de redução das desigualdades educacionais.

A construção do potencial da **BNCC** como um equalizador educacional destaca uma expectativa normativa e idealizada do currículo a nível nacional. Isso reflete uma visão de que a unificação curricular pode nivelar as oportunidades de aprendizagem, reduzindo as disparidades entre diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Também é perceptível uma abordagem às limitações da **BNCC**, afirmando que, sem investimentos adequados em infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos, a promessa de equidade e melhoria da qualidade do ensino pode não se realizar plenamente. Isso indica uma consciência crítica de que a implementação de políticas educacionais é mais complexa do que a simples formulação de diretrizes. Os docentes argumentam que a realização plena do potencial da **BNCC** está condicionada à existência de suportes adequados. A ênfase na necessidade de investimentos em áreas carentes sugere que, sem esses suportes, a disparidade educacional pode persistir, limitando o impacto positivo pretendido pela **BNCC**. Esse ponto destaca a importância de considerar o contexto e os recursos disponíveis na **avaliação** da efetividade de políticas

educacionais.

O discurso cria uma dicotomia entre a expectativa de equidade prometida pela **BNCC** e a realidade das condições de **implementação**. Ao reconhecer o potencial da **BNCC**, mas também apontar para as necessidades práticas, Cebola Roxa sugere que a política educacional precisa ser acompanhada de ações concretas e investimentos para que as promessas sejam cumpridas. Esse discurso constrói uma narrativa que equilibra a visão positiva da **BNCC** com uma análise realista dos **desafios** enfrentados. Ao fazer isso, contribui para uma compreensão política educacional, que considera tanto as intenções quanto as realidades práticas. Por fim, os dizeres desse sujeito-professor também revelam como o discurso sobre a **BNCC** envolve a produção e a gestão do conhecimento educacional. O reconhecimento das limitações na **implementação** sugere uma compreensão crítica de que o conhecimento sobre o que é necessário para uma **educação equitativa** deve considerar não apenas as **diretrizes** curriculares, mas também as condições práticas e os contextos **locais**, como quer expressar Tomate Cereja, abaixo:

Recorte 11:

A implementação da BNCC pode até ter **potencial para promover equidade e melhorar a qualidade de ensino ao estabelecer um currículo nacional unificado** que todos os alunos, independentemente de sua **localização** ou **condição socioeconômica**, devem seguir. **Isso pode reduzir** as desigualdades educacionais ao garantir que todos tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais. No entanto, para que essa promessa se realize plenamente, é crucial que haja **investimentos adequados em infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos**, especialmente em áreas carentes. Sem esses suportes, a **disparidade pode persistir, limitando o impacto positivo da BNCC** (P. Tomate Cereja).

Nos dizeres “**pode até ter potencial**”; “**isso pode reduzir**”; e “**pode persistir**”, do ponto de vista sintático, o uso de “**pode**” constitui um verbo modal epistêmico, que indica probabilidade e certeza, conforme Coracini (1991). O efeito de sentido é que há possibilidade de a BNCC tornar-se um **potencial**, a fim de reduzir disparidades, porém P. Tomate Cereja conclui que, sem investimento, o quadro atual se manterá. Como isso reflete sobre as práticas sociais e as relações de poder, revelando possíveis verdades sobre sua voz manifestada no recorte. Foucault (2016) quando se ateu a estudar o discurso como práticas discursivas (formas de usar a linguagem) definiu como o discurso pode ser considerado como criação de verdades.

O poder, segundo (Foucault, 2005, 2012), não se limita à repressão, mas também se revela produtivo, moldando realidades e verdades. Essa perspectiva nos leva a questionar a autoridade por trás da definição do que é verdadeiro ou aceitável, e como tais definições afetam indivíduos e grupos. A historicidade dos discursos também merece destaque, visto que os

discursos aqui produzidos se relacionam com a história e contextos específicos. As condições históricas e sociais influenciam a construção do discurso, seja ele marginalizado, dominante ou desafiador do *status quo*. Analisar se o discurso inclui ou ignora perspectivas alternativas revela dinâmicas de resistência ou conformidade.

No contexto da BNCC, a educação, sob as abordagens atuais, parece ser vista como um experimento, e não como um sistema. Tal perspectiva pode indicar a ausência de um discurso sólido e consolidado, com consequente falta de subsídios para a realização eficaz das práticas. Em vez disso, o documento estabelece práticas e padrões, e as **tentativas** de condução são vistas como erros, mesmo em um plano que parece bem definido e estabelecido na base teórica. Na prática, contudo, evidencia-se a frustração do sujeito docente. A ideia de "**tentativa de erro**" reflete uma crise nos regimes de verdade relacionados à **BNCC** e ao **Novo Ensino Médio**, sugerindo uma crise legítima, já que o sujeito produz uma verdade a partir de sua vivência na sala de aula. A afirmação "**limitando o impacto positivo da BNCC**" pode ser interpretada como uma crítica ao discurso dominante do aparelho do Estado (Althusser, 1970), representado nos documentos oficiais, sugerindo um ceticismo quanto à efetividade das mudanças ou, caso ocorram, quanto à sua capacidade de trazer melhorias.

O enunciado de P. Tomate Cereja sobre a BNCC revela uma complexa teia de relações entre poder, conhecimento e discurso, passível de análise sob a ótica foucaultiana. O educador explicita a crença no potencial da **BNCC** para **promover equidade e melhorar o ensino** através de um **currículo nacional unificado**. Subjaz a essa afirmação a ideia de que o poder centralizado do Estado, ao definir um currículo comum, seria capaz de mitigar desigualdades educacionais. Contudo, o enunciado revela uma contradição inerente a essa visão. O educador reconhece que a concretização desse **potencial** depende de **investimentos em infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos, especialmente em áreas carentes**. Essa ressalva demonstra que o poder de definir o **currículo nacional** não é suficiente para garantir a equidade e a qualidade do ensino.

Ao retomar Foucault (2012), o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, ou seja, ele não se limita a proibir ou impedir, mas também cria realidades e molda subjetividades. No caso da **BNCC**, o poder do Estado de definir um currículo nacional gera a expectativa de um ensino igualitário, mas a falta de investimentos revela a fragilidade desse poder. O discurso sobre a **BNCC** como promotora de equidade é construído sobre a ideia de que a uniformização do currículo seria suficiente para garantir a igualdade de oportunidades. No entanto, a fala do educador revela que essa promessa esconde uma realidade mais complexa. A **BNCC** não é e não contém uma solução mágica para as desigualdades educacionais.

A implementação de um **currículo nacional unificado** não é suficiente para garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo **conjunto de conhecimentos e habilidades** essenciais. Foucault (2004) destaca a importância de analisar os discursos não apenas em seu conteúdo manifesto, mas também em suas entrelinhas, ou seja, naquilo que é dito implicitamente ou silenciado. No caso da **BNCC**, o discurso oficial sobre a **equidade** e a **qualidade do ensino** pode ocultar as **desigualdades** persistentes na realidade educacional brasileira. O educador, portanto, se coloca como um agente que, ao mesmo tempo em que reconhece o poder do Estado de definir o currículo nacional, também denuncia a falta de condições para que esse poder se traduza em realidade. Sua fala revela a tensão entre o discurso oficial sobre a BNCC e a experiência concreta dos educadores e alunos nas escolas.

Diante do exposto, passamos às considerações finais, retomando nosso objetivo e perguntas de pesquisa, com reflexões e ponderações sobre os dizeres deste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CHÃO DA ESCOLA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGOS E DUELOS CONSTANTES

Esta pesquisa pretendeu compreender e trazer à tona, por um lado, vozes que denunciam questionamentos e incompreensões sobre o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), frente suas práticas diárias, tanto no ensino, quanto no aprendizado; por outro, como se coloca o texto oficial da BNCC, ao afirmarem que não só esse documento pretende transmitir conteúdos, mas formar indivíduos criticamente, por terem uma “educação integral”, que considera as dimensões intelectual, física, emocional e social. Também, os textos midiáticos publicitários, por meio de um discurso persuasivo, pelo uso de verbos nas três formas nominais “ar, er, ir”, como: mudar, transformar, buscar, fazer, ouvir, criar, escolher, mudar, decidir, ganhar, precisar, aprender, construir, garantir, mudar, conhecer, aprender, escolher, optar, terminar, trabalhar, decidir; “você decide”, que promovem o poder pela “cultura do espetáculo, Gregolin (2003).

A partir dos recortes apresentados, emerge um cenário complexo e multifacetado sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permeado por (im)pactos e silenciamentos que modulam os discursos dos sujeitos envolvidos. A análise foucaultiana nos permitiu desvelar as relações de poder, saber e resistência que se entrelaçam nesse contexto, enquanto a perspectiva de Gregolin (2008) nos auxilia a compreender a espetacularização que envolve o discurso sobre a BNCC.

Os recortes revelam a construção de sujeitos diversos, atravessados por diferentes discursos e posições. A estudante Moranga (Recorte 1) personifica a voz da frustração, denunciando a falta de apoio do novo ensino médio para o acesso à universidade e ao mercado de trabalho. Sua fala ecoa a crítica à desarticulação entre as novas matérias e as demandas dos vestibulares, expondo a fragilidade da promessa de um ensino mais eficaz e conectado com a realidade. Em contrapartida, Couve Manteiga (Recorte 2) manifesta uma visão pragmática, valorizando a profissionalização precoce como caminho para o sucesso. Sua fala revela a crença no poder do mercado de trabalho como instância legitimadora do conhecimento, em detrimento de outras dimensões da formação humana. A proposta de substituir as competências socioemocionais por intervenções psicológicas revela uma disputa discursiva sobre a melhor forma de “amenizar os danos” nos adolescentes, evidenciando diferentes concepções sobre o papel da escola e da educação (como expresso nos recorte 3, 4 e 5).

A professora Tomate Cereja (Recortes 6 e 7) representa o discurso da adaptação e da resiliência, buscando integrar as competências socioemocionais da BNCC em sua prática pedagógica. Sua fala revela o esforço em promover um ambiente de apoio mútuo e resolução pacífica de conflitos, utilizando metodologias ativas e projetos colaborativos. No entanto, sua fala também revela a tensão entre o discurso oficial da BNCC e a realidade da sala de aula, como evidenciado no Recorte 8, que denuncia a falta de infraestrutura e recursos para a implementação plena do novo ensino médio. A análise dos recortes 9 e 10 revela a intrincada relação entre saber e poder na implementação da BNCC. O discurso oficial do MEC, que exalta o potencial da BNCC para promover a equidade e a qualidade do ensino (Recorte 11), contrasta com a fala dos sujeitos que vivenciam a realidade da sala de aula. A falta de recursos, a infraestrutura inadequada e a formação precária dos professores (Recortes 3, 5 e 8) expõem a fragilidade do poder centralizado do Estado em garantir a concretização das promessas da BNCC.

Nesse contexto, a resistência se manifesta de diversas formas. A estudante Moranga (Recorte 1) questiona a eficácia do novo ensino médio, enquanto Couve Manteiga (Recorte 2) propõe uma alternativa para "amenizar os danos" nos adolescentes. Os professores, por sua vez, adaptam suas práticas pedagógicas (Recortes 6, 7 e 10) e denunciam a falta de condições para a implementação plena da BNCC (Recortes 3, 5 e 8), revelando a capacidade de agência dos sujeitos frente ao poder instituído.

A perspectiva de Gregolin (2003) nos permitiu analisar a espetacularização que envolve o discurso sobre a BNCC. O MEC, ao divulgar a BNCC (por meio de suas publicidades, análises empreendidas no subitem 3.1) como uma solução para os problemas da educação brasileira (Recorte 11), constrói uma narrativa que busca legitimar seu poder e consolidar sua imagem como agente de transformação. No entanto, a análise dos recortes revela que essa narrativa é tensionada pela realidade da sala de aula, onde a falta de recursos e a infraestrutura inadequada dificultam a implementação da BNCC. A fala dos sujeitos, ao denunciar a falta de condições para a implementação plena da BNCC, expõe a fragilidade da espetacularização construída pelo MEC. A resistência manifestada nos discursos revela que a narrativa oficial não é onipresente, e que os sujeitos envolvidos no processo educacional são capazes de questionar e tensionar o poder instituído.

A análise dos recortes revela a complexidade da implementação da BNCC, marcada por (im)pactos e silenciamentos que modulam os discursos dos sujeitos envolvidos. A relação entre poder, saber e resistência se manifesta na tensão entre o discurso oficial do MEC e a realidade do chão da escola, expondo a fragilidade do poder centralizado do Estado

em garantir a concretização das promessas da BNCC.

A perspectiva foucaultiana nos permite compreender como os discursos são construídos e como os sujeitos se posicionam frente a eles, revelando as relações de poder que permeiam o campo educacional. A análise da espetacularização da BNCC, por sua vez, nos alerta para a importância de desvelar as narrativas construídas pelo poder instituído, questionando suas promessas e expondo suas fragilidades. A presente análise buscou, portanto, interpretar os dizeres dos sujeitos envolvidos na implementação da BNCC, desvelando as relações de poder, saber e resistência que se entrelaçam nesse contexto. Espera-se que este estudo contribua para a construção de um debate mais crítico e reflexivo sobre as políticas educacionais, visando a promoção de uma educação mais justa e equitativa para todos.

Emergiram, nas análises, insatisfações, inseguranças e incertezas diante do cenário vivenciado e do futuro que se permeia a partir da conclusão do ensino médio. As escolhas a serem feitas pelos jovens estudantes, tanto para o ingresso no mercado de trabalho quanto para o ingresso no curso superior, são um ponto central, uma vez que o currículo atual não garante que esses jovens estudantes se sintam amparados ou preparados para nenhum dos dois. Apontam-se alguns pontos que se consideram positivos, porém, pelos discursos, escapam os seus não ditos e a incerteza do futuro.

Sobre as questões norteadoras, se há impactos e/ou silenciamentos a partir das mudanças implementadas pelo MEC, notamos, entre os dizeres dos três segmentos pesquisados, certo grau de insatisfação e preocupação com a responsabilidade que a prática docente incute na formação dos estudantes e que quase nada houve, ou não há, subsídios para preparo desses profissionais quanto às novas disciplinas e itinerários formativos. De outra parte, nos dizeres dos documentos oficiais, bem como no que foi veiculado na mídia, prometem-se e geram-se expectativas nos jovens, profissionais do ensino e pais de alunos, enquanto integrantes do lugar de enunciação: o escolar, o chão da escola e a sala de aula.

A respeito dos entremeios entre os dizeres dos pesquisados, o documento oficial e a publicidade do MEC, o proposto nos documentos oficiais não condiz com a realidade, tanto na visão dos professores quanto na dos alunos, pois está longe do real. Dessa forma, tal lacuna talvez justifique o silenciamento daqueles que preferiram não responder ao questionário, tendo em vista que cinco sujeitos-estudantes responderam, o que representa menos de 10% dos estudantes matriculados nas duas séries somadas. É importante considerar, ainda, que tanto nos dizeres dos estudantes quanto dos professores manifestaram certo desconforto quanto ao “Novo” Ensino Médio, que impõe uma padronização, à medida em que foi implementado com

o discurso de “equidade e oportunidades melhores aos jovens estudantes”, tanto para uma conquista no mercado de trabalho quanto para o ingresso no curso superior, provocando que escapem frustrações nesse sentido.

Finalmente, é possível assegurar que a insegurança e o desconforto dos sujeitos pesquisados em relação às mudanças e à implantação do suposto "novo" ensino médio podem ser atribuídos a vários fatores, conforme pontuados a seguir: 1. Falta de clareza nas diretrizes, uma vez que, muitas vezes, as mudanças no currículo e nas metodologias não são claras nos documentos oficiais, gerando dúvidas sobre como são aplicadas na prática; 2. Resistência à mudança, tendo em vista que tanto alunos quanto professores, acostumados a um modelo tradicional de ensino, destacam que a transição para novas abordagens pedagógicas são desafiadoras e geram insegurança; 3. Preocupações com a avaliação, em razão de que as novas formas de avaliação, a mais “espetacularizada” no momento, são as metodologias ativas. Além disso, a flexibilização curricular pode gerar, nos alunos e professores, inseguranças sobre como o desempenho será medido e comparado; 4. Capacitação insuficiente, é seguro que professores não recebem ou receberam formação adequada para implementar as novas metodologias e disciplinas do novo currículo, o que acarreta desconforto em suas práticas pedagógicas; e, por fim, o último, 5. Expectativas dos alunos, que se preocupam com as avaliações externas, uma vez que as adequações das disciplinas bases para isso e os itinerários formativos não contribuem para minimizar tal expectativa, gerando inquietação e ansiedade quanto ao resultado positivo do alvo, bem como para ingresso no mercado de trabalho.

Isso posto, é salutar destacar que o conceito de autoria (Coracini, 2011) e função autor (Foucault, 2006) denotam o exercício de inscrição na ordem do discurso, assumindo, para além dos gestos de resistência, apropriam-se de relações de forças presentificadas na junto ao saber-poder que os envolvidos no chão da escola detem. As tensões que constituem tais inseguranças, que subjazem nos entremeios dos ditos e não ditos, são fundamentais para compreender que promover espaços de diálogo entre alunos, professores e gestores, além de oferecer formação continuada e apoio na implementação das mudanças, bem como adequar e reestruturar todo um sistema educacional, além do currículo do ensino médio, e também promover de forma ampla as assembleias e discussões para os sujeitos envolvidos nas discussões, que ainda caminham para novas adequações no currículo, são propostas e/ou sugestões dessa professora-pesquisadora que busca contribuir e entender, a partir do chão de uma escola agrícola no interior do estado de São Paulo, as inquietações e tensões que perpassam a partir do novo currículo que a Base Nacional Comum Curricular traz.

Destacamos que esses resultados não objetivam a generalização de dados, uma vez que

se referem, especificamente, a uma escola técnica agrícola no interior do estado de São Paulo e suas dinâmicas internas, povoada por sujeitos-estudantes-professores-coordenação, que no decorrer do túnel do tempo enfrentam silenciamentos, saberes, poderes, resistências, entremeios, ditos e não ditos, a partir da análise dessa professora-pesquisadora, que também pisa o chão da sala de aula na mesma instituição que esses sujeitos. Ou seja, alguém que está também assujeitada às mesmas condições e realidades, segundo postula Baronas (2011, p. 197) “Não se trata, todavia, de qualquer ato discursivo: enunciados do cotidiano, por exemplo, mas de “atos discursivos sérios”, isto é, enunciados que manifestam uma incessante “vontade de verdade”.

E, como manifestação de autoria da e na ordem discursiva, referendo o imenso amor que possuo pela educação, sobretudo das atividades realizadas pela escola agrícola. Pois, é extremamente prazeroso ter, atualmente, como companheiro de trabalho, o docente e mestre em veterinária, ex-aluno da instituição pesquisada. Em maio completo 20 anos de sala de aula e esse mês fiz 14 anos de escola agrícola, eu me realizo demais fazendo o meu trabalho. E cheguei a questionar minha contribuição ali nesse processo do mestrado, frente a tantos desafios e imposições advindos das mais diversas frentes. Por isso, compartilho: tenho muito amor pelo chão da escola, pela minha escola, pelos meus alunos. Felicidade em experienciar um ex aluno que realizou defesa de dissertação pela Unesp, é veterinário e, atualmente, trabalha conosco na Etec é inenarrável. Olhar caminho maravilhoso que ele trilhou, um ex aluno tão querido, e hoje colega na profissão e dando aula onde estudou, serve para os alunos atuais como referência e representatividade. E eu amo poder falar sobre isso para os que estão sentados ali com os olhos brilhando pensando no futuro...

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE). 2. Ed. Trad. Walter J. Evangelista; Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Tradução: Celene Cruz e W. Geraldi. Caderno de Estudos Linguísticos, n. 19. Campinas: Editora Unicamp, 1990, p. 25-42.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de R. C. F. de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. BNCC, *Base Nacional Comum Curricular*, Produção Editorial – Fundação Carlos Alberto Vanzolini e Gestão de Tecnologias em Educação.
- BARONAS, R. L. *Análise do Discurso*: Apontamentos para uma História da Noção-Conceito de Formação Discursiva. Pedro & João Editores, 2011.
- COSTA, M. D. O., & Silva, L. A. D. (2019). *Educação e democracia*: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 24.
- CORACINI, M. J. F. *Um fazer persuasivo*: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: EDUC; Campina, SP: Pontes, 1991.
- FERNANDES, C., & Vinhas, L. I. (2019). *Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico*: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, 19, 133-151.
- FOUCAULT, M. (1988), *A História da Sexualidade-Vontade de Saber*, Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ética, sexualidade e política*, por Michel FOUCAULT, 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, M. (2005). *A arqueologia do saber* (7ª ed.). Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2005a). *A ordem do discurso* (12ª ed.). Edições Loyola.
- FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, M. (2012). *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FOUCAULT, M. Estratégia, Poder - Saber. In: MOTTA, Manoel B. Da (Org.). *Ditos & Escritos IV*. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. 2. ed, Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- FOUCAULT, M. (1971b). *A Ordem do Discurso*. Editora Universidade de São Paulo.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- GREGOLIN, M. R. *Discurso e Mídia a cultura do espetáculo*. São Carlos: Editora Claraluz, 2003.
- GREGOLIN, M. R. *Análise do Discurso: Heranças, métodos e objetos*. Editora: Claraluz, 2008.
- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. 2ª ed. São Carlos, ClaraLuz, 2016.
- HEINSFELD, B. D., & SILVA, M. P. R. N. D. (2018). *As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos*. Currículo sem Fronteiras, 18(2), 668-690.
- NÓVOA, A. (2018). *O Futuro da Educação: Políticas e Práticas*. Editora Cortez.
- ORLANDI, E. (2007). *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. Editora Contexto.
- ORLANDI, E. P. (2015). *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos* (12ª ed.). Pontes Editora.
- ORLANDI, E. (2007). *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. Editora Contexto.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: Estrutura e Acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. (1988). *Análisis de Discurso: Introducción a una teoría de la ideología*. Ediciones Siglo XXI.
- SAVIANI, D. (2019). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil: Formação, Tradições e Inovações*. Editora Autores Associados.
- SILVA, J. (2018). *O Chão da Escola: Espaços de Aprendizagem e Identidade*. São Paulo: Editora Educação.

APÊNDICE

TRILHANDO DIZERES SOBRE MIM

Filha de mãe solteira que aos oito meses de nascida passei a ser criada por ela com auxílio da família, uma família de mulheres fortes e independentes tendo como matriarca a Vovó Dita (*in memorian*) que foi por toda minha vida uma grande incentivadora. Cresci em um lar de cuidado, acolhimento e amor, neta única até os meus dez anos em um quintal imenso, cheio de culturas de frutas, horta, plantas e espaço para brincar. Ali surgiu meu primeiro interesse pela sala de aula, ainda muito pequena, brincava de escolinha dando aula para as plantas da Vovó Dita, precoce na escrita e leitura, aos seis anos já escrevia na lousa feita pela Vovó para brincar reproduzindo os dizeres ouvidos em sala de aula pela minha primeira Professora e alfabetizadora, Dona Fátima Dos Anjos, na Escola Municipal Ondina Hofig de Castilho, no Município de Andradina.

Sempre fui uma menina tímida, de poucas palavras que tinham tanto a dizer e apesar de todo incentivo, estímulo, muito retraída e de poucos amigos ouvia constantemente: “*Como vai dar aula se você não conversa?*”. Mas prevaleceu o sonho que nasceu em mim tão naturalmente e, com o incentivo da minha avó que, apesar de analfabeta, valorizava muito a educação e o esmero com a leitura, por isso aconselhava: “*Coma as letras*”. Seu jeito simples de dizer para sempre estudar.

Aos quatorze anos escolhi, com apoio da minha mãe, cursar o magistério integrado ao ensino médio no extinto projeto CEFAM_ “Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério”, em Andradina, onde nasci, resido maior parte da minha vida. Cursando o magistério tinha, a cada ano, a certeza dentro de mim que era exatamente o que gostaria de fazer para o resto da vida. Constitui-me docente ainda jovem, frequentando os estágios supervisionados nas escolas de educação infantil em Andradina, desde creches, educação infantil e ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano.

Findado o magistério e ingressando no ensino superior, escolhi cursar Pedagogia, boa parte por influência daqueles que me formaram, professores do magistério, mas logo me decepcionei com o currículo do curso, porque tinha a sensação de que estava (re)vivendo o magistério em um cenário novo, novos colegas e outros professores. Resolvi, então, trancar no final do segundo período e, neste momento, já constituindo família, me casei após três anos de namoro e fui mãe, em 2002 do meu primeiro filho. Mudamos para Birigui, em virtude de uma transferência de agência do então meu esposo e pai do meu filho e lá vivemos por um ano, ano em que me dediquei apenas à família.

Ao retornar para Andradina aos dezenove anos, retomo à faculdade onde decidi cursar Letras, já que o ensino infantil e a alfabetização não eram áreas do meu interesse. Conclui a Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Estrangeira Moderna Inglês em 2007 na Firb “Faculdades Integradas Rui Barbosa”, mas desde 2005 já ministrava aulas eventualmente em duas escolas estaduais em Andradina, em virtude de um projeto de reforço escolar que constituía a grade e não havia professores já licenciados interessados por se tratar de uma “turma problema” de 6 alunos. Nesta oportunidade e grande desafio iniciei minha trajetória em sala de aula já grávida do nosso segundo filho pisando o chão que me constituiu docente em 17/05/2005 pela primeira vez.

Formada em 2007 e já dado à luz ao nosso caçula, que participou da minha formatura com oito meses de nascido, celebram-se ali duas das minhas maiores paixões, a maternidade e a docência. Dediquei-me, então, por dez anos aos cuidados da minha família, à educação dos meus filhos, ao casamento e à sala de aula. Mas ainda tinha interesse por mais. Não tardei os sonhos, apenas os nutri. E, em 2017, iniciei minha primeira pós graduação, com maior autonomia dos meus filhos para com os estudos, e já divorciada do pai deles, em uma nova jornada também na área profissional que se deu em 2011, com o ingresso na escola técnica agrícola, onde atuo hoje como professora do ensino médio e técnico integrado ao curso de agropecuária e também como coordenadora de classe descentralizada em uma extensão urbana desta sede rural em que oferecemos cursos técnicos modulares para toda a população de Andradina e região, atendendo alunos das cidades de Castilho, Nova Independência, Guaraçaí e Murutinga do Sul.

Conclui minha pós graduação em nível de especialização em Docência no Ensino Técnico e Superior, pela FIU_ “Faculdades Integradas Urubupungá”_ na cidade de Pereira Barreto. Iniciei o Curso de Pedagogia como segunda graduação e formação complementar para atualização necessária diante do cenário atual: crianças e jovens com transtornos que recebemos na escola e a necessidade de me capacitar para melhor lidar com essa nova realidade. Finalizo em 2019 o curso e estou enlutada com o falecimento de minha avó Dita, amada incentivadora, maior orgulhosa da minha história até ali.

Em 2020, alguns sonhos tardaram diante do cenário mundial, (re)organizar a vida, sobreviver ao caos e tentar manter a sanidade foram os desafios. Perdemos uma tia amada para o COVID19, minha mãe ilhada em Maceió, onde estive com seus 6 irmãos, se reunindo pela primeira vez onde nasceram e passaram parte de suas infâncias, por conta do fechamento dos aeroportos. Caos, medos e inseguranças nos tomavam naquele momento. Aguentamos firmes até o retorno que logo foi possível.

Enfim, em 2021, resolvi me candidatar a uma vaga no mestrado na UFMS como aluna especial no PROFLetras e tive o maior prazer em cursar uma disciplina ministrada pelas Professoras Dr^{as} Celina e Silvelena, em parceria com minha grande amiga Francislene. Participei dos encontros remotos pelo *GoogleMeet*, na disciplina “Texto e Ensino”, que muito contribuíram para minha formação docente e também pela decisão de conhecer o PPGLetras, no segundo semestre daquele ano. Disso, cursei a disciplina ofertada pela professora Dr^a Vânia Guerra, nosso primeiro contato com a Análise do Discurso mais diretamente, construto decisivo para tentar o ingresso ao Programa em 2022. Classificada, cheguei até aqui.

Neste ano do ingresso, já inquietava com tudo o que estava à tona nas informações sobre o Novo Ensino Médio que, na unidade onde leciono, ETEC agrícola, seria o ano de início da implantação, que era inclusive o ano limite para atendimento às novas diretrizes da educação do Novo Ensino Médio. Atribuídas a mim 3 das 4 novas disciplinas que compunham os Itinerários Formativos, inquieto-me diante de toda insegurança instaurada, visto que, sem nenhuma formação ou orientação advinda das instâncias superiores (gestão escolar e gestão governamental), além dos documentos já publicados, penso nesse enfoque como principal tema desta pesquisa.

Além disso, como mãe de aluno em escola particular que no ano seguinte, teria também na sua base curricular um curso de Nível Técnico a ser escolhido para que também fosse atendida às necessidades do novo currículo, a diminuição e ou até a extinção de algumas disciplinas, bem como na escola pública onde leciono, torna-se ponto de imensa tensão ao preocupar-me com as novas diretrizes empreendidas pelo sistema político educacional. Nesta jornada desafiadora, com muitas inquietações, grandes obstáculos pessoais transpostos com a ajuda de Deus, minha mãe, alguns amigos de oração e muita compassividade da Prof^a Celina, a quem manifesto minha eterna gratidão por tudo, enfrento-me como mãe e educadora.

Minha história não termina aqui, sua continuidade a partir daqui soma-se, de modo muito mais consciente, às responsabilidades no chão da escola, melhorando como ser humano, mãe, filha, sobrinha e amiga que valoriza a presença daqueles que se fizeram fundamental nesta jornada.

Compreendo minhas ausências e dedicação àquilo que era tido como uma prioridade, bem como à dedicação ao mestrado no que tange o cumprimento das normas do programa participando das disciplinas obrigatórias: inicialmente, no 1º semestre de 2022 cursando “Teorias da Linguagem”, disciplina ministrada pelo Professor Dr^o Michel Gustavo Fontes e a disciplina optativa “Linguística Aplicada”, ministrada pelas Professoras Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Dr^o Claudete Cameschi de Souza, ambas muito importantes

para minha pesquisa.

No 2º semestre do ano de 2022, cursei mais duas disciplinas optativas, sendo uma delas “Tópicos Especiais: Linguística Cognitiva: Perspectiva de Pesquisa com Metáforas e Metonímias”, ministrada pelo Professor Drº Marcelo Sappas e a disciplina “Tópicos Especiais em Estudos Linguísticos”, ministrada pela Professora Drª Vanessa Hagemeyer Burgo.

No 1º semestre de 2023, cursei a última disciplina que também era optativa e ministrada pelo Professor Drº Renato Rodrigues Pereira intitulada “Seminários Avançados em Linguística Aplicada”. Elenco, neste momento, a importância da disciplina cursada no PROFLetras, como aluna especial, no ano de 2021, a saber: “Tópicos Especiais: Texto e Ensino”, ministrada pelas Professoras Drº Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Drª Silvelena Cosmo Dias, em que ainda trago em mim os seminários que participamos na ocasião. E, no 2º semestre de 2021, no PPGLetras, também como aluna especial a disciplina “Análise do Discurso”, ministrada pela Professora Vânia Maria Lescano Guerra.

Essas oportunidades como aluna especial foram de grande valia para uma iniciação ao mundo acadêmico de pesquisa e, inclusive, para a decisão do Pré-projeto de pesquisa e a submissão para tentativa de me tornar uma aluna regular na UFMS no PPGLetras. Disso, foi possível o aproveitamento de créditos dessas disciplinas como aluna especial.

No atendimento ao regulamento do PPGLetras, referente aos créditos complementares, realizei duas apresentações de trabalho: IV ENAEL – Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários e II ENIPEL – Encontro Internacional de Pesquisas em Letras, em maio de 2023, de forma remota pela plataforma *Google Meet*, apresentando o trabalho realizado junto à também mestranda Luzinete Cosmo de Noronha com o título: “UM NOVO OLHAR DA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA À LUZ DA LÍNGUA EM FUNCIONAMENTO”. Ainda neste evento, participei como ouvinte nas apresentações de outros trabalhos. Pude participar de algumas palestras no GELP – UFCG com temas e áreas de pesquisas variadas, além de publicar em parceria com mais três colegas autoras, sendo uma delas também mestranda, outra já doutorada em que sua área primária é Agronomia e outra especialista também em Linguística. As obras produzidas são: “O PAPEL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE ANDRADINA”, sendo uma área de imenso interesse, uma vez que nossa ETEC é a única do Estado de São Paulo que oferece o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária na modalidade Alternância, e “ESCOLA & FAMÍLIA: PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA”.

São alguns anos dedicados até esse momento, contando meu período como aluna especial, como aluna regular, as disciplinas obrigatórias e optativas somadas às 40 horas semanais trabalhadas acumulando duas funções na ETEC, além da maternidade que é minha maior prioridade nos cuidados com a família. Só gratidão a todos e tudo até aqui!

QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO E RESPOSTAS

Abaixo os *prints do forms*, já mencionados, do roteiro semiestruturado de pesquisa aplicado aos alunos, professores e coordenadora do ensino médio de uma escola agrícola no interior de São Paulo, e links dos vídeos que também serviram como dispositivo de análises para esse trabalho de pesquisa.

1. Como você vê as disciplinas que integram os itinerários formativos, ou seja; as disciplinas do Novo Ensino Médio em relação ao mercado de trabalho? Por quê, pode exemplificar.

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	As novas matérias não nos auxiliam principalmente para quem busca uma faculdade, muitas das matérias essenciais em vestibulares temos que estudar em casa pois não tem nos itinerários, então até o momento o novo ensino médio não me auxiliou em nada, muito menos a alcançar boas vagas no mercado de trabalho.
2	anonymous	Ajudam muito, pois gera mais experiências, trabalho em equipe e aprendizado.
3	anonymous	Sinto esta sendo prejudicado, com algumas novas disciplinas, e perdendo outras mais importantes.
4	anonymous	Que elas não agregam muito ao mercado de trabalho, na minha opinião devíamos ter educação financeira, que, basicamente a base é matemática, que foi reduzida por conta do novo ensino médio, assim como a língua portuguesa.
5	anonymous	Seria muito bom, mas não para se passar em uma faculdade já que tira muitas outras matérias que são importantes pra ir bem nas provas de vestibular

2. A mudança que flexibilizou o currículo, integrando a educação profissional, com ênfase nas competências socioemocionais, na sua opinião, pode contribuir para o ingresso no...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Foi uma boa mudança se for observada pelo ângulo profissional, por que quanto mais cedo as pessoas se profissionalizarem maiores são suas oportunidades na vida, obviamente as emoções são importantes pois somos humanos, porém não foi a melhor forma de tentar amenizar os danos nos adolescentes, sendo assim proponho que a intervenção de psicólogos nas escolas seria a melhor solução em vez de competências sócio emocionais
2	anonymous	Sim pode, pois ensina e prepara para os desafios encontrados no ensino superior
3	anonymous	Algumas disciplinas, promovem desenvolver competências mais complexas em determinadas áreas, como PRATICAS DE EMPREENDEDORISMO.
4	anonymous	Sim, ela pode contribuir , pois faz com que os alunos tenha sucesso na sua vida acadêmica e profissional, os tornando bom lideres, trazendo um bom trabalho em equipe, uma inteligência emocional e diminuição com os problemas de comunicação, pois se tornam mais preparados para lidarem com os desafios que estão por vim na jornada acadêmica.
5	anonymous	Não, pois os vestibulares não se adaptaram as novas matérias.

3. Você entende que houve avanços na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio. Quais? Como? pode falar sobre?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Sim. Em nossa escola foram reformadas salas para serem usadas como laboratórios, e são muito úteis porém sinto falta de um laboratório de química, pois não temos nem uma bancada para nossas aulas o que só dificulta o trabalho dos professores e o entendimento dos alunos em relação a matéria
2	anonymous	Sim, laboratório de informática, elas de estudo com televisão, tomadas Wi-Fi entre outras tecnologias.

3	anonymous	Houve alguns avanços, mais para que isso fosse possível, tivemos de perder de outro lado.
4	anonymous	Sim, pois estão proporcionando ao estudantes uma formação mais completa, prática e conjunta as exigências da sociedade, preparando os melhores tanto para os ensinos superiores quanto para o mercado de trabalho. Alguns dos avanços que posso citar é os Espaços maker e de inovação, Formação dos professores através de cursos inovadores, laboratórios mais modernos e a integração da tecnologia na educação.
5	anonymous	Não sei responder essa pergunta

1. Conhecedor da estrutura da organização do currículo da BNCC e das diretrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária, você considera que interfere no ensino,...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei responder
2	anonymous	Sim, conhecer a estrutura da BNCC e as diretrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária interfere no ensino, mas nem sempre permite um alinhamento perfeito. Por exemplo, a BNCC pode enfatizar competências socioemocionais e projetos interdisciplinares, enquanto as diretrizes técnicas exigem foco em habilidades específicas do campo agropecuário, como manejo de máquinas agrícolas. Isso pode criar desafios para equilibrar o ensino teórico e prático, exigindo adaptações e criatividade dos educadores para atender a ambos os requisitos.
3	anonymous	A família do aluno, por exemplo, se a família não valoriza o estudo o aluno não aprende
4	anonymous	Nos projetos de aprofundamento e nas aulas de cálculos de ração, topografia cálculo de geométricos, química com saúde e manejo de pequenos animais e outras.
5	anonymous	Quando há contextualização entre as teorias e suas práticas, nos professores precisamos associar os temas a realidade técnica profissional.

2. Dê sua opinião sobre as capacitações e formações pedagógicas direcionadas à orientação e suporte ao trabalho com as novas disciplinas do novo Ensino Médio. Pode dizer como...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei responder
2	anonymous	As capacitações e formações pedagógicas direcionadas ao novo Ensino Médio são essenciais para orientar e dar suporte aos professores na implementação das novas disciplinas. Essas formações deveriam nortear os docentes, sobre metodologias ativas e integradoras, facilitando a adaptação às novas exigências curriculares. O resultado em sala de aula não é positivo, pois as capacitações em sua maioria nos fornece somente links de vídeos, recortes de outros materiais, e assim por diante. Em sua maioria a eficácia dessas formações são positivas.
3	anonymous	Não concordo com o novo ensino médio
4	anonymous	Capacitações são muito fracas, quem realmente está no projeto este sim tem competência para dar alguma orientação.
5	anonymous	Pouco faz diferença, pois momento apresentam legislação e poucas experiências boas para nós docentes

3. Um dos principais objetivos da BNCC é a garantia de uma educação integral, que considera o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física,...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei responder
2	anonymous	Em minhas aulas procuro desenvolver essas dimensões promovendo debates literários e discussões críticas para estimular o pensamento intelectual. Utilizo atividades de escrita criativa e interpretação de textos para desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos. Abordo a dimensão emocional com leituras que tratam de questões humanas e sentimentos, e crio um ambiente de apoio e empatia. Para o desenvolvimento social, incentivo trabalhos em grupo e projetos colaborativos, enfatizando a ética e a responsabilidade nas discussões sobre temas sociais e culturais.

3	anonymous	Quando o novo ensino médio foi implantado as aulas de matemática diminuíram então fica difícil desenvolver um trabalho de excelência
4	anonymous	A educação global vai além dos conteúdos e temas assimila dos nas aulas, deve ser praticados e assim vistos como significante .
5	anonymous	Hj na sala de aula, através da tecnologia encontramos meios de dar foco em uma aprendizagem global

4. Em relação às competências socioemocionais previstas na BNCC, pode descrever como procede para integrá-las em seu planejamento e à sua prática?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não tenho um análise defendida sobre assunto
2	anonymous	Integro as competências socioemocionais da BNCC no meu planejamento busco promover atividades que incentivam a autorreflexão e o autoconhecimento, como relatos sobre experiências pessoais e dos alunos. Estimulo a empatia e o respeito por meio de leituras e discussões de textos que abordam diferentes perspectivas culturais e sociais. Além disso, desenvolvo habilidades de comunicação e colaboração com trabalhos em grupo e debates, criando um ambiente de apoio mútuo e resolução pacífica de conflitos.
3	anonymous	Desenvolver aulas com pouca pressão aos alunos
4	anonymous	Através da empatia e respeito. Somente com esses dois quesitos as competências sócio emocionais serão atingidas. E complicado. Mas é necessária amar e respeitar os diferentes.
5	anonymous	Na prática é complicada, jovens muitos com transtornos e docentes despreparados .

5. Você entende que houve avanços na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio. Quais? Como? pode falar sobre?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não houve
2	anonymous	Não houve avanços significativos na infraestrutura de novas tecnologias e laboratórios com a implementação do Novo Ensino Médio na nossa escola. A falta de novos materiais, a internet ruim e as condições socioeconômicas dos alunos limitam a aplicação de metodologias inovadoras e tecnologias avançadas, pois nem a escola, e nem os alunos possuem equipamentos adequados para a implementação de novas metodologias. Isso demonstra a necessidade urgente de investimentos concretos para que todos os alunos possam se beneficiar das melhorias propostas pelo novo currículo.
3	anonymous	Não
4	anonymous	Não diagnostiquei os investimento estrutural.
5	anonymous	Não houve implementações. Estamos ainda com lousa verde e giz.

6. O uso de tecnologias digitais como ferramentas de ensino, na sua opinião, pode contribuir para o aprendizado do aluno, Como?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não é só ler novas publicações sobre .
2	anonymous	Sim, o uso de tecnologias digitais pode contribuir significativamente para o aprendizado do aluno. Ferramentas digitais facilitam o acesso a uma vasta gama de recursos educativos, como vídeos, simuladores e plataformas interativas, que tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Elas também permitem a personalização do ensino, adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, e promovem a colaboração e a comunicação, tanto dentro quanto fora da sala de aula, através de atividades online e projetos em grupo.

3	anonymous	Poucoava
4	anonymous	Se tiver internet e equipamentos eficaz sim
5	anonymous	As vezes ajuda se a internet for boa, mas há defasagem em prática de leitura e escrita

7. Como você vê o processo de acompanhamento e avaliação da BNCC na escola em que trabalha. Pode explicar ou dar exemplos?

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não sei como foi realizado o trabalho
2	anonymous	O acompanhamento e a avaliação da BNCC na escola onde trabalho ainda enfrentam desafios. Sem recursos adequados, a implementação plena das diretrizes é limitada. No entanto, fazemos adaptações como avaliações contínuas, uso de projetos interdisciplinares e feedback constante para monitorar o desenvolvimento das competências previstas. Por exemplo, utilizamos trabalhos em grupo para avaliar a colaboração e a comunicação, e relatos para medir o pensamento crítico e a expressão escrita, buscando alinhar o máximo possível com os objetivos da BNCC.
3	anonymous	Avaliação contínua
4	anonymous	Ainda falha. Creio que o vício de tabular erros ainda estão presentes. Avaliar todos com mesmos instrumentos também não funciona.
5	anonymous	Mais cauteloso. Porém ainda nos professores avaliamos todos com a mesma atividade e muitas vezes esquecemos dos transtornos dos estudantes.

8. Tendo a vista a implementação da BNCC, uma vez que essa pretende “promover a equidade e melhorar a qualidade de ensino no país, e também reduzir as desigualdades...

5 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Estão trabalhando com educação como fosse um projeto de tentativa e erro. Não tenho esperança nas novas mudanças.
2	anonymous	A implementação da BNCC pode até ter potencial para promover equidade e melhorar a qualidade de ensino ao estabelecer um currículo nacional unificado que todos os alunos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, devem seguir. Isso pode ajudar a reduzir as desigualdades educacionais ao garantir que todos tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais. No entanto, para que essa promessa se realize plenamente, é crucial que haja investimentos adequados em infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos, especialmente em áreas carentes. Sem esses suportes, a disparidade pode persistir, limitando o impacto positivo da BNCC.
3	anonymous	Não acredito que o novo ensino médio promove a equidade, a melhora da qualidade e reduzir as desigualdades
4	anonymous	Se fomentar investimento estrutural, salarial e capacitação em longo prazo talvez .
5	anonymous	Há longo prazo. Porém creio que há fico em melhorar a matriz.

FOTOS ESTUDANTES NA/PELA PRODUÇÃO NA HORTA ORGÂNICA DA UNIDADE ESCOLAR

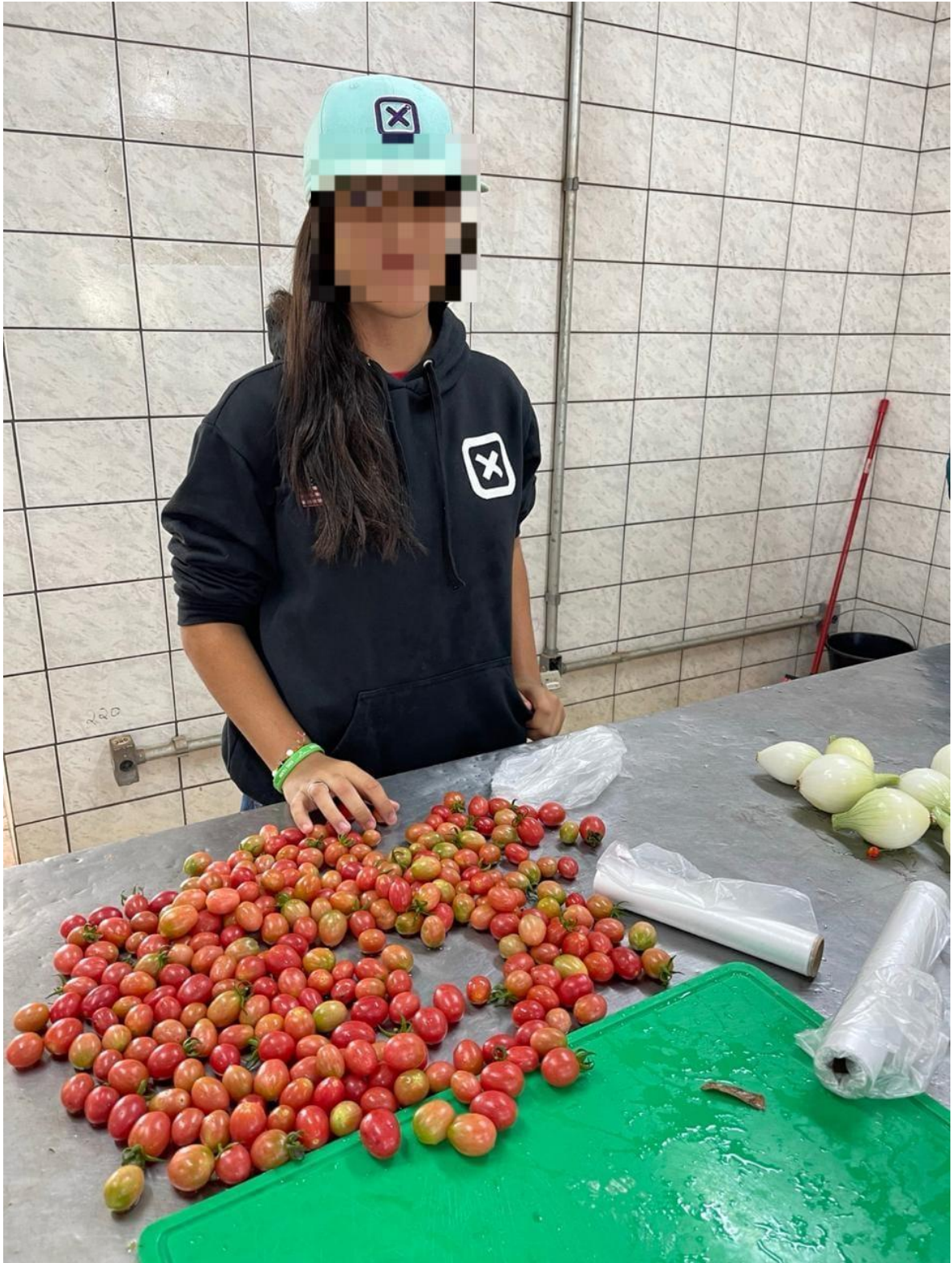
Fonte: fotos de arquivo da pesquisadora

























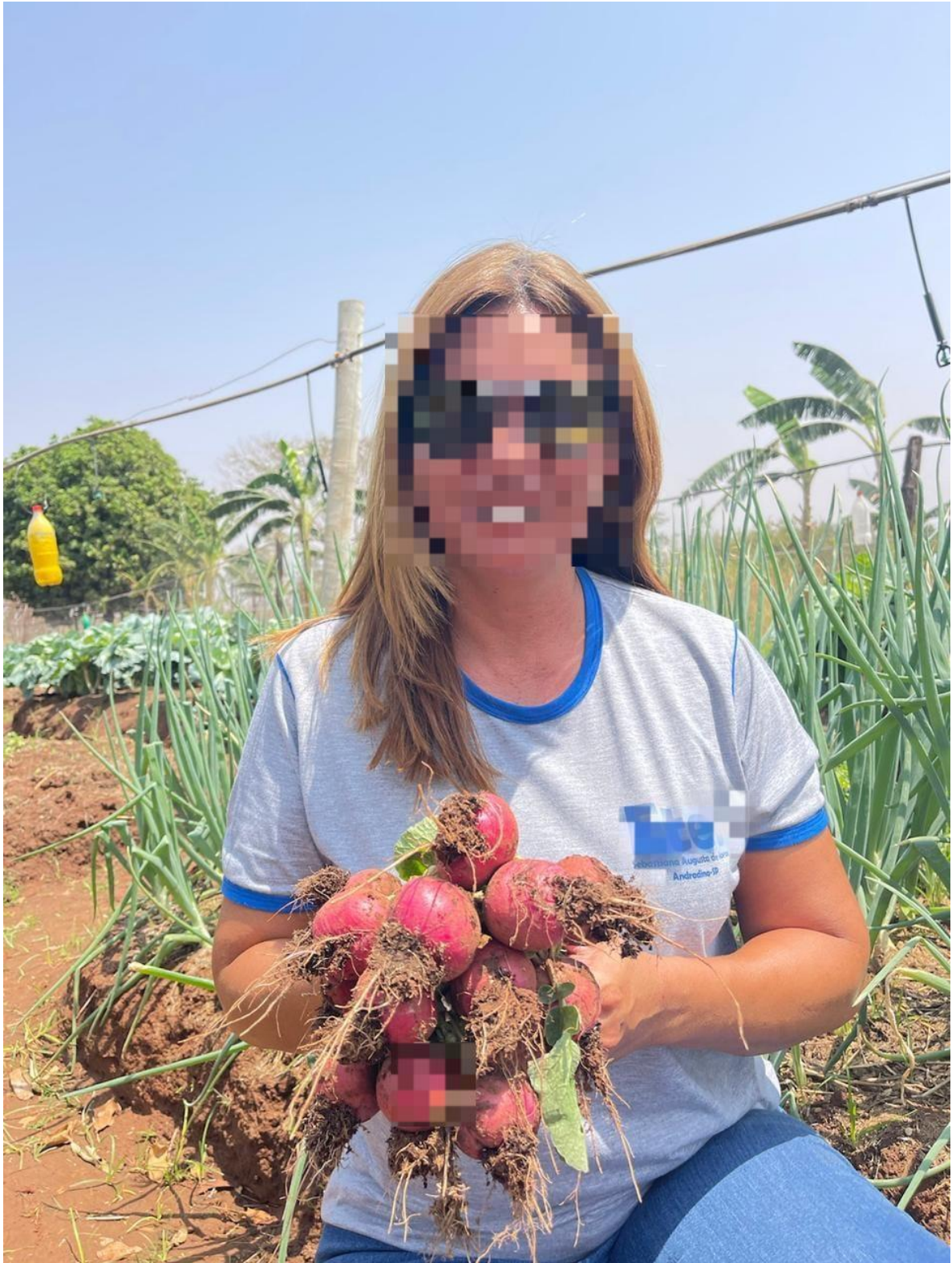














































































ANEXOS

AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Ofício No 032/2024

Etec Sebastiana Augusta de Moraes – Andradina – SP

Márcio A. S. Torrente

Diretor de ANEXO Escola Técnica

Etec Sebastiana Augusta de Moraes