Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

ATUAÇÕES DE POLÍTICAS DE ALUNOS E PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO SÃO PAULO: construindo práticas discursivas insurgentes no Ensino Médio

Renan Pessina Gonçalves de Lima [1]
renanpessina.geo@gmail.com

Doutorando em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professor da Educação Básica na rede SENAC - Unidade Campinas.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6122-2606

Rafael Straforini [2]
strafo@unicamp.br

Professor Livre Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6122-3297

RESUMO

O artigo tem por objetivo explorar as atuações políticas de resistência de alunos e professores frente a reforma do "Novo" Ensino Médio, utilizando a Teoria do Discurso e as Atuações Políticas como ferramentas analíticas. A partir de observações de campo e entrevistas com professores e alunos do Ensino Médio em duas escolas públicas localizadas em Campinas-SP, destacam-se as formas de resistência, como a subversão dos itinerários formativos e a criação de cursinho pré-vestibular. Professores e alunos demonstram uma percepção crítica dos impactos negativos da reforma, defendendo a preservação de uma educação mais abrangente e disciplinarizada. O estudo sublinha a importância de compreender as reformas educacionais como processos enraizados em práticas sociais e interações cotidianas. Como conclusão, as atuações políticas de resistência dos professores e alunos não apenas desafiam as mudanças estruturais, mas também influenciam o debate público e moldam os significados atribuídos à educação. A análise revela as disputas dos sentidos de escola e conhecimento geográfico escolar a partir das práticas dos sujeitos escolares, destacando o compromisso coletivo com uma educação mais justa e formativa.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Médio; Itinerários Formativos; Políticas Educacionais; Cotidiano Escolar; Ensino de Geografia

[1] O presente texto foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001 e resulta da pesquisa de mestrado intitulada "Os sentidos discursivos da disciplina de Geografia: a atuação política de docentes e alunos frente à "reforma" do Ensino Médio nas escolas estaduais PEI do município de Campinas-SP", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Rafael Straforini. https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2024.1398864

[2] Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa Produtividade (Processo 316208/2023-0).

STUDENT AND TEACHER POLICY ACTIONS IN PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF SÃO PAULO: building insurgent discursive practices in High School

ABSTRACT

The article explores the political acts of resistance by students and teachers against the "New" High School reform, using Discourse Theory and Political Actions as analytical tools. Based on field observations and interviews with high school teachers and students in two public schools located in Campinas-SP, such as the subversion of formative itineraries and the creation of preparatory courses to undergraduate courses. Teachers and students demonstrate a critical perception of the negative impacts of the reform, advocating for the preservation of a more comprehensive and traditional education. As the conclusion, the study emphasizes the importance of understanding educational reforms as processes rooted in social practices and daily interactions. The political acts of resistance by teachers and students not only challenge structural changes but also influence public debate and shape the meanings attributed to education. The analysis reveals the disputes over the meanings of school and school geographic knowledge based on the practices of school community, highlighting the collective commitment to a fairer and more formative education.

KEYWORDS

High School; Training Itineraries; Educational Policies; Daily School Life; Geographic Education.

ACCIONES POLÍTICAS ESTUDIANTILES Y DOCENTES EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE SÃO PAULO: construyendo prácticas discursivas insurgentes en la Enseñanza Media

RESUMEN

Este artículo explora la resistencia política de estudiantes y docentes ante la "Nueva" reforma de la Educación Secundaria, utilizando la Teoría del Discurso y las Acciones Políticas como herramientas analíticas. A partir de observaciones de campo y entrevistas con docentes y estudiantes de secundaria de dos escuelas públicas de Campinas, São Paulo, se destacan formas de resistencia, como la subversión de los itinerarios educativos y la creación de un curso de preparación universitaria. Docentes y estudiantes demuestran una percepción crítica de los impactos negativos de la reforma, abogando por la preservación de una educación más integral y disciplinada. El estudio enfatiza la importancia de comprender las reformas educativas como procesos arraigados en las prácticas sociales y las interacciones cotidianas. La resistencia política de docentes y estudiantes no solo desafía los cambios estructurales, sino que también influye en el debate público y moldea los significados atribuidos a la educación. El análisis revela las disputas sobre los significados de la escuela y el conocimiento geográfico escolar a partir de las prácticas de los sujetos escolares, destacando el compromiso colectivo con una educación más justa y formativa.

PALABRAS CLAVE

Educación Secundaria; Itinerarios Educativos; Políticas Educativas; Vida Cotidiana en la Escuela; Enseñanza de la Geografía

Introdução

O presente artigo objetiva compreender e analisar as atuações de políticas dos alunos e professores de Geografia frente à reforma do Ensino Médio em escolas do município de Campinas. Para tanto, inserir o contexto político em que se implementou tal política, seus alcances e sentidos discursivos mais gerais.

A reforma do Ensino Médio no Brasil, regida pela Lei nº 13.415/2017, se circunscreve no contexto de crises política e econômica iniciadas na década de 2010, com a primeira eleição na Presidenta Dilma Rousseff, acelerada com sua reeleição em 2014 e o seu Impeachment em 2016, que, para Santos (2017, p.17), pode ser compreendido como um "Golpe Parlamentar", uma vez que resultou de uma substituição ilegal da presidenta do governo, orquestrada por membros do parlamento, sem a necessidade do emprego de força militar para tal fim. Para o autor, "todo o processo ocorre dentro do Congresso, conduzido por políticos com mandatos de representação, obedecendo formalmente à letra das leis vigentes no país".[3]

Da votação na Câmara dos Deputados Federais do Impeachment da Dilma (17/04/2016), passando pelo término do processo com a aprovação pelo Senado e da posse definitiva de Michel Temer como Presidente da República (31/08/2016), à Medida Provisória (MP) 746/2016 do "Novo" Ensino Médio, publicada em 22 de setembro de 2016, não se passaram mais do que 30 dias, o que nos revela uma aceleração deliberadamente planejada na forma de instituição de políticas de grandes impactos para a sociedade brasileira. Concordamos com os argumentos de Piolli e Sala (2019), de que após o golpe na Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, rapidamente foi implementado um processo de retrocessos nos ganhos sociais conquistados nos últimos governos, bem como na aceleração de reformas estruturais que até então estavam paralisadas, alinhando-se, agora, às perspectivas mais claramente neoliberais e conservadoras da política e da economia, bem como abrindo caminho para uma série de outras mudanças denominadas "reformas" e defendidas como "necessárias" para o retorno do crescimento

[3] Ver também o trabalho de Limongi (2023), que analisa o Impeachment de Dilma Rousseff considerando o campo das disputas políticas a partir das investigações da Operação Lava Jato. Para o autor, não se tratou de um "golpe" parlamentar, mas de uma crise ou de uma incapacidade da então presidenta em administrar a coalizão política de sua base governista, que já iniciava seu segundo mandato bastante fragilizado, sobretudo com avanço das investigações da Operação Lava Jato, que atingiam, também, os partidos do "Centrão" de então.

econômico do país. Entre essas reformas estão: i) a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017); ii) a PEC do Teto de Gastos Públicos" (PEC 55/2016), que restringiu os três Poderes (União, Estados e Municípios) a limitarem o aumento de investimentos de recursos públicos em saúde, segurança, educação, entre outros, à inflação do ano anterior (IPCA); iii) a própria Reforma do Ensino Médio (inicialmente instituída como Medida Provisória 746/2016); iv) a Reforma da Previdência Social (Emenda Constitucional nº 103/2019).

Alinhado a perspectivas neoliberais e conservadoras, o governo do presidente Michel Temer abriu-se para setores da sociedade também alinhados a estas perspectivas, que se assenhoraram dos altos cargos políticos, dentre os quais os dos Ministérios. No Ministério da Educação (MEC), tal movimento se manifestou a partir da nomeação de representantes de setores empresariais para as principais secretarias, a exemplo da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), exercida por Rossieli Soares da Silva, bem como da Secretaria Executiva, liderada por Maria Helena Guimarães. O mesmo ocorreu no Conselho Nacional de Educação (CNE), com alguns nomes diretamente ligados a Fundação Lemann do Brasil, Fundação Itau, entre outras (Piolli e Sala, 2022).

Tais grupos, também chamados de "Reformadores Empresariais da Educação" não surgiram no cenário político nesse momento de reforma do Ensino Médio, mas ao ganharem protagonismo nos Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, passaram a pautar e, sobretudo, a garantir as aprovações nas instâncias políticas das mudanças ou reformas desejadas por esses setores da sociedade, definindo, assim, o rumo da Educação do país. Para Piolli e Sala (2022), o surgimento desses novos atores, que visam a privatização do setor educacional, passaram a atuar na mudança da legislação com mais força a partir da década de 1990, sobretudo com o advento de uma nova cultura de gestão e governança, a Nova Gestão Pública, a qual dá legitimidade discursiva para maior eficácia e efetividade da Administração Pública.[4]

A política educacional que aqui destacamos e analisamos, a reforma do Ensino Médio, foi introduzida à sociedade por meio da Medida Provisória (MP)[5] 746/2016 e apresentada no Governo Michel Temer como uma de suas primeiras ações políticas, pouco menos de um mês do encerramento do processo de Impeachment de Dilma

[4] A Tese de Doutorado de Anniele Sarah Ferreira de Freitas, intitulada "Base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica : uma análise geográfica para políticas educacionais no território brasileiro", defendida em 2023 no Programa de Pós-graduação em Geografia da Unicamp, também inserida no Grupo de Pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (Apegeo), faz um precioso estudo da atuação política nas políticas de formação de professores desses "reformadores empresariais da educação", a partir da espacialidade que ocupam no campo da política, com destaque para o lugar discursivo que ocupam (Freitas, 2023).

[5] As MPs são atos presidenciais, com força temporária de Lei, editados apenas em casos de urgência e relevância nacionais.

Rousseff. Com pequenas alterações e alguns acréscimos, essa MP foi aprovada em 2017 pelo Conselho Federal de Educação (CNE) e promulgada como Lei n.º 13.415/2017.

Dentre as mudanças introduzidas pelo "Novo" Ensino Médio, destacamos dois dos grandes impactos nas escolas e também na vida dos jovens estudantes. O primeiro, refere-se à ampliação de 800 para 1.000 horas anuais mínimas que o estudante tem que permanecer na escola, com destaque para a ampliação das escolas de tempo integral para esse nível de escolaridade. A segunda mudança, e a que mais nos interessa aqui, refere-se ao currículo, que passou a ser estruturado em dois grandes grupos, a saber: i) o Conhecimento Geral Básico (CGB), em que 1.800 horas são destinadas para as disciplinas "básicas" e "comuns", agora organizadas por áreas de conhecimento; e ii) os itinerários formativos, com carga horária de 1.200 horas, de livre escolhas pelos estudantes, visando sua formação técnica e profissional. Essas horas podem ser organizadas de diferentes formas pelas redes estaduais de ensino, desde que após os três anos do Ensino Médio os alunos tenham cumprido o mínimo de 3.000 horas. Para Freitas *et al*. (2022), fica claro que as próprias redes de ensino devem se estruturar com base nos recursos materiais e profissionais já disponíveis, enquanto a União desempenhará o papel de transferir recursos, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Metodologicamente, partiremos do conceito de "atuações de políticas" dos britânicos Ball, Maguire e Braun (2015) proposto por eles na obra "Como as Escolas Fazem as Políticas: atuações em escolas secundárias". Essa perspectiva tensiona o sentido de implementação de uma política educacional nas escolas, pois cada escola está em um contexto diferente, tem estrutura física, material e de profissionais diferentes uma da outra, logo, a implementação nunca é plena e um padrão em todas elas. Para tanto, os autores desenvolvem o argumento de que as políticas são atuadas de forma diferente nas escolas, a depender de múltiplos contextos e de suas especificidades institucionais, funcionais, locais, etc.

Também nos apoiaremos na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) para a compreensão dos sentidos discursivos presentes tanto nos documentos que tratam da reforma do Ensino Médio quanto nas atuações políticas dos sujeitos educacionais reais, que estão disputando e anunciando, discursivamente, os diferentes sentidos de escola, educação e Ensino de Geografia presentes nas políticas. Empiricamente, a pesquisa se realizou em duas diferentes escolas do município de Campinas-SP, a partir da observação participante em aulas de Geografia e de um

Itinerário Formativo, ambas no Ensino Médio, realizadas semanalmente ao longo do primeiro semestre letivo de 2023.

O texto está dividido em mais 3 seções, além das considerações finais e desta introdução, em que apresentamos uma breve análise das leituras e interpretações do contexto histórico da reforma do Ensino Médio, abordando suas questões políticas e legislativas. Posteriormente, apresentamos os fundamentos metodológicos e procedimentais de pesquisa, onde são discutidos os dois principais fundamentos teóricos que estruturam toda a análise, quais sejam: i) a atuação de política desenvolvido na obra de Ball, Maguire e Braun (2015) e; ii) o sentido de hegemonia a partir da leitura pós-estruturalista desenvolvida por Laclau e Mouffle (2015). Na seção seguinte apresentamos um recorte do contexto das políticas educacionais em São Paulo, evidenciando como a reforma do Ensino Médio encontrou um terreno fértil de políticas neoliberais já implementadas ao longo das últimas décadas. Na sequência, trazemos alguns excertos discursivos extraídos de entrevistas com professores e alunos do, em que analisamos suas diferentes formas de atuação política frente à reforma do Ensino Médio. Destacamos como o discurso de má qualificação ou preparação dos alunos para os exames de ingresso no ensino superior, resultado da ausências das disciplinas escolares regulares que compunham o currículo escolar anterior à reforma, se tornou um ponto nodal ao qual os diferentes sujeitos das escolas analisadas se uniram equivalenciamente, atuando politicamente no "chão da escola" a partir de práticas insurgentes à reforma. Nas considerações finais, além de aprofundarmos os sentidos discursivos que tais atuações de política revelam, também defendemos a importância das pesquisas que revelam as ações insurgentes pelos sujeitos escolares, ainda que tais ações ocorram nas brejas e não consigam, na sua escala, produzir transformações em escalas maiores.

Fundamentos metodológicos e procedimentais de pesquisa

Diante da reforma do Ensino Médio, nossa preocupação central é investigar como essa política se manifesta e como os sujeitos escolares a vivenciam e as praticam nas múltiplas dimensões do cotidiano escolar. Isso inclui as práticas pedagógicas e curriculares das aulas de Geografia, tanto no conjunto de horas dedicadas à Formação Geral Básica quanto nos Aprofundamentos Curriculares dos Itinerários Formativos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Queremos entender como esses sujeitos reais que estão na escola recebem e praticam as políticas, não apenas nas aulas, mas em todos os espaços escolares. Para isso, estudaremos como ocorreram as atuações de

políticas nas escolas acompanhadas, utilizando a Teoria do Discurso como método de análise (Laclau e Mouffe, 2011 e 2015), a fim de compreender os sentidos que emergem dessas práticas e os modos como os sujeitos escolares disputam e reconfiguram os significados atribuídos à educação.

Ainda que os autores não identifiquem o trabalho como pertencente à corrente conceptualista de currículo, como nos ensina Lopes e Macedo (2011), acreditamos que trazem elementos bem marcantes dessa corrente. Costa; Rodrigues e Stribel (2019, p. 90) sintetizam que tal corrente defende,

> que os conhecimentos ditos "oficiais" não são significados igualmente pelos atores, mas são apropriados a partir das experiências carregadas na relação com tais conhecimentos, ao modo como fazem sentido na experiência social cotidiana dos alunos, ao modo como veem possibilidades de responder aos desafios.

Para Ball, Maguire e Braun (2015), as instituições educacionais vão além de simples espaços de transmissão de conhecimento, tornando-se "palcos" onde ocorrem disputas de poder e interesses variados. Os atores diretamente envolvidos nessas instituições – diretores, professores, alunos, pais e membros da comunidade – apresentam diferentes perspectivas e necessidades, influenciando as políticas educacionais por meio de suas ações. Essas interações entre as escolas e o sistema político mais amplo são cruciais para a formulação, tradução e interpretação das políticas educacionais, tais como a de alocação de recursos, a definição de currículos, a avaliação de desempenho dos estudantes e o papel das lideranças escolares nas tomadas de decisões.

Ball, Maguire e Braun (2015) argumentam que uma política não é apenas implementada nas escolas, mas sim atuada por diferentes sujeitos de formas variadas, afetando tanto os agentes políticos quanto os espaços escolares. Eles destacam que a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política se inscreve nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos nos seus processos distintos de atuação.

As políticas são estratégias discursivas que elevam ao senso comum um conjunto de textos, eventos, artefatos e práticas que se relacionam com processos sociais mais amplos de escolaridade, como a produção do aluno, o propósito da escolaridade e a construção do professor (Ball, Maguire e Braun, 2015). Portanto, as políticas não podem ser simplesmente implementadas como puras verticalidades, a exemplo do que nos ensina Santos (1996), na análise espacial. Ao contrário, elas são influenciadas pelos

contextos e se manifestam de maneira diversificada devido às particularidades espaciais de cada localidade e escola. Isso implica que a "implementação" das políticas é adaptada, levando em consideração as características específicas de cada localidade, em vez de seguir um modelo único que pressupõe igualdade e padronização.

Toda essa interação entre sujeito, política e prática envolve uma interpretação e uma recontextualização da política, na qual o professor interpreta e traduz as superfícies textuais das políticas educacionais em ações, colocando a política "em prática". Ball, Maguire e Braun (2015, p.14) chamam isso de "atuação". Para os autores:

> As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação - colocados "em" prática - em relação à história e ao contexto com os recursos disponíveis.

Assim, o contexto, na leitura educacional dos autores para as políticas curriculares, deve ser considerado como uma força ativa nesse processo de produção e atuação da política. Já a partir dos fundamentos da Geografia, podemos mobilizar os conceitos de sítio e situação geográfica da escola. O sítio, ao mesmo tempo em que apresenta sua dimensão absoluta de localização da escola no território municipal, também carrega as dimensões relativas e relacionais desse objeto espacial – a escola – com outras localidades e dimensões da vida urbana, como trabalho, mobilidade, residência, segurança e temporalidades. A situação geográfica, nesse sentido, carrega diferentes feixes de informações que se espacializam diferentemente em cada localidade escolar ou, como preferem Ball, Maguire e Braun (2015), em contextos específicos. Teramatsu (2020), ao colocar a lupa de geógrafo sobre as políticas de expansão e interiorização das universidades nas décadas de 2000 e 2010, afirma que "políticas educacionais são eventos geográficos".

As políticas encontram a espacialidade da escola e as escalas geográficas de atuação, seja do ponto de vista nacional, institucional ou contextual. Para os autores, o contexto é espacial, convidando-nos a compreender a escola em sua dimensão geográfica de transformação das políticas, que Gomes (2023) chamou de condição espacial da escola. Esses contextos são tanto internos quanto externos à escola, recebendo pressões e expectativas dos pais e da sociedade.

Para Freitas *et al*. (2022, p. 54-55), atuar as políticas significa

> compreendê-las a partir de um movimento dinâmico, além do normativo. É um processo diverso, contestado e traduzido conforme a atuação dos interessados, ao invés de uma implementação direta e incontestada. Em um processo coletivo e colaborativo, a escola faz parte de diferentes trajetórias e argumentos que tensionam a ação política.

Ball, Maguire e Braun (2015) alertam que os sujeitos das políticas têm sua criatividade restrita devido ao direcionamento das avaliações em exames e rankings. A atuação da política exige também uma política de policiamento que vigie como as atuações estão ou não acontecendo. Diferentes tipos de política produzem diferentes tipos de sujeitos, reconhecendo que nem todos os espaços escolares são igualmente alcançados pelas políticas, mas mesmo esses espaços são (re)configurados pela política ao longo do tempo.

A política está sempre em processo de transformação, encontrando resistências e antagonismos que impedem sua completude. Nesse sentido, a política é, portanto, sempre contingente e precária. Dentro da escola, há conflitos e disputas de sentidos de múltiplas e complexas ordens e escalas, em que as atuações dos sujeitos operam com todas elas, independente de juízos prévios de sucesso e/ou insucessos de vitórias e/ou conquistas. Há uma complexidade nos contextos e nos diferentes atores que interagem nesse espaço de disputas. Assim, uma dada política curricular que se hegemoniza na microescala escolar, a exemplo da Programa Inova Educação, é e sempre será precária, pois também está sempre em disputa pelo sentido discursivo que irá assumir a partir da atuação políticas dos seus sujeitos. Posto dessa forma, emerge o entendimento de currículo desenvolvido por Lopes e Macedo (2011), que temos operacionalizado nas pesquisas desenvolvidas no Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (Apegeo)[6]. Para as autoras, o currículo deve ser entendido como "um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de produzir identidades [monolíticas]. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação" (Lopes; Macedo, 2011, p.227).

Para essas atuações de políticas, discursos são produzidos pela e na prática dos sujeitos escolares. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011, 2013 e 2015) definem discursos como mais do que escrita ou fala; "o discurso é uma categoria que une

[6] Ver os trabalhos de Lima (2024); Freitas (2023); Jordão; Straforini (2023); Mendes; Straforini (2023); Dias (2022); Diniz; Straforini (2022); Cecim; Straforini (2022); Cabral; Cecim; Straforini (2021); Santos; Straforini (2019); Ermani (2019); Panutto (2017).

palavras e ações, com natureza material e não mental ou ideal. Discurso é prática" (Mendonça e Rodrigues, 2014, p.49). Assim, fica claro que os artefatos discutidos por Ball, Maguire e Braun (2015) na produção de significados das políticas que visam a "escola ideal", o "bom aluno" e o "bom professor" – artefatos esses presentes nas políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – se tornam a própria prática discursiva da política e da criação dos sujeitos da política. O discurso torna-se a essência do aspecto social, caracterizado por práticas articulatórias em constante conflito e contingentes, sem uma natureza estática (Laclau e Mouffe, 2015).

O sistema educacional sempre revela os discursos hegemônicos de um grupo dominante ou equivalencialmente dominante num determinado tempo, refletindo seus princípios, conceitos e visões de mundo como sendo os universais, isto é, aqueles que "devem valer" para todos, tendo o currículo escolar como sua principal manifestação. Contudo, existem grupos que antagonizam esses discursos hegemônicos, disputando-os, subvertendo-os e resistindo a partir de atuações políticas em diferentes escalas, sendo "chão da escola", uma dessas microescalas de atuação, em que traduzem e interpretam a política hegemônica aos contextos socioespaciais aos quais a escola se insere.

A hegemonia ou processo de hegemonização é uma operação por meio da qual uma particularidade assume a posição de "um significado universal incomensurável" (p.120). Mendonça (2015, p.77) complementa que hegemonia "é um momento em que um conteúdo particular assume, em determinado contexto precário e contingente, a função de representar uma plenitude ausente". Numa relação hegemônica, portanto, é por meio de uma prática articulatória, que uma "diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede" (Laclau, 2015, p. 120-121). Em outro texto, temos:

> Nossa abordagem está fundada no privilégio do momento da articulação política, e a categoria fundamental de análise política é, a nosso ver, hegemonia. Neste caso, como [...] tem que ser uma relação entre os entes para que seja possível uma relação hegemônica? Sua condição é que uma força social particular assuma a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável (Laclau; Mouffe, 2015, p. 37, grifos no original).

Os fundamentos teórico-metodológicos anunciados acima consubstanciaram a empiria da pesquisa, a partir da observação participante nas aulas de dois professores de Geografia, durante um semestre letivo (1° Semestre de 2023), em duas escolas inseridas no Programa de Ensino Integral (PEI) de Campinas-SP. Um dos professores ministrava aulas do componente curricular Geografia para uma turma de 2ª Série, enquanto o outro

ministrava aulas do Componente Curricular Cartografia Social e Afetiva, de um Itinerário Formativo, da 3ª Série, ambas do Ensino Médio. Além das aulas, acompanhamos os professores na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG), em que se tem o trabalho pedagógico coletivo para organização, planejamento e discussão de atividades pedagógicas entre os professores da escola. Entrevistamos ao final do campo os dois professores e também 6 alunos, um de cada série do Ensino Médio de cada escola acompanhada[7]. Com esse arcabouço teórico-metodológico e empírico buscamos analisar as políticas em seus discursos e a atuação dessas políticas nas escolas por parte de seus sujeitos, considerando o contexto da implementação do "Novo" Ensino Médio em 2019 até a posse do atual Governador, Tarcísio de Freitas e de seu Secretário de Educação, Renato Feder, em 2024, que não substituíram as políticas educacionais anteriores, mas atuaram de forma diferente, trazendo novos elementos discursivos que legitimam o controle pedagógico, administrativo e funcional da escola, por meio de uma complexa engenharia de plataformização das ações escolares, traduzindo e atuando as políticas anteriores aos seus interesses e contextos políticos e econômicos, que merecem novos estudos e escapam à pesquisa que realizamos.

Breve contextualização da Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, o "Novo" Ensino Médio foi implementado para todos os alunos do 1° ano da Rede Estadual no início de 2021, alinhando a Lei federal 13.415/2017 aos seus projetos políticos educacionais já existentes, com destaque para o Programa de Ensino Integral (PEI), implementado em 2012 e, em 2019, incorporado aos Programas Inova Educação e Novotec (Ensino Médio articulado à Educação Profissional de Nível Técnico). Nesse sentido, não se pode analisar o contexto de implementação do "Novo" Ensino Médio em São Paulo dissociado das demais políticas educacionais mais amplas e implementadas nesse Estado ao longo das três últimas décadas. Dada a celeridade do processo de elaboração e implementação do "novo" currículo no Estado de São Paulo, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), concordamos com Freitas; Zan; Silva; Moimaz (2022, p. 52) de que "a atual reforma no Estado faz parte de um processo que já estava em curso [... e que tal processo] se inicia antes mesmo da promulgação da Lei Federal. Ações tomadas pelo governo de São Paulo anteriores a 2017 têm contribuído

[7] Parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 29/04/2023, número CAAE: 60420022.5.0000.8142.

para a agilidade na efetivação da reforma do Estado", logo, já estava em processo de implementação muito antes da Resolução SE 2/2019, que dispõe sobre a organização de cursos de Ensino Médio articulados à Educação Profissional em Ensino Médio no Estado de São Paulo.

Para Goulart e Alencar (2021), as políticas educacionais paulistas, respaldadas por um contexto político de 28 anos de governo sob o mesmo partido – o PSDB – têm conseguido implementar uma privatização de "sentido amplo", marcada por uma completa revisão entre os atores do setor público e privado, sobretudo por uma complexa e intrincada rede de sujeitos, com destaque para os institutos, associações e agentes privados na formulação de responsabilidades nas políticas educacionais. Nesse mesmo sentido, Shiroma (2020, p. 6-7), afirma que essas redes "atuam como intelectuais orgânicos a serviço da expansão da economia de mercado e do engajamento do setor privado na governança da Educação, disseminando a visão de Estado ineficaz, burocrático e, portanto, fadado a fracassar em suas principais atividades". Concordamos, também, com conjunto de autores e manifestos que situam as políticas educacionais recentes, tanto na escala estadual paulista quanto na nacional, na nova ofensiva de hegemonização neoliberal, em que a educação passou a ocupar certa centralidade em virtude da sua potência na constituição das identidades sociais (Giordani; Giroto, 2021; Albuguerque, 2021).

No portal do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, em 2021, o discurso oficial informava que o "novo" currículo "aproxima[ria] o estudante das transformações da sociedade e do mundo do trabalho, permitindo ter todos os conhecimentos básicos, e ainda poder escolher as áreas de maior interesse, para aprofundar e ampliar seus estudos, sem precisar ficar mais tempo na escola" (São Paulo, 2021, s/p.).

Respaldado pela Lei do "Novo" Ensino Médio e pela organização curricular a partir da BNCC, o Currículo Paulista (homologado em 2020) criou as condições curriculares de esvaziamento disciplinar com a diminuição da carga horária das disciplinas ou componentes curriculares que compunham o currículo, como até então conhecíamos e as escolas atuavam, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, liberando carga horária para serem destinadas aos itinerários formativos, dentre os quais a formação profissional e as disciplinas que englobam o Inova Educação, a saber: Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Eletivas.

A carga horária total do "Novo" Ensino Médio da rede estadual paulista, até 2024, variava de acordo com os turnos e modalidades de curso: diurno (matutino e

vespertino), noturno e integral de 9 horas e integral de 7 horas, podendo chegar a 3.150 horas, ultrapassando o mínimo exigido de 3.000 horas pela Lei Federal. As disciplinas de Formação Geral Básica tinham ao mínimo 1.800 horas distribuídas nos 3 anos do Ensino Médio de forma diferenciada e decrescente do primeiro para o terceiro ano; começando com 900 horas no primeiro ano (30 aulas semanais); diminuindo para 600 horas no segundo ano (20 horas semanais) e, por fim, reduzindo ainda mais para 300 horas no terceiro ano (10 horas semanais). Já para os Itinerários Formativos – de 1.200 horas previstas na Lei Federal – a carga horária atingiu em São Paulo 1.350 horas, e também foi distribuída diferenciadamente, porém de forma crescente na grande. No primeiro ano, eram destinadas 5 horas aulas semanais para o Programa Inova Educação (2 horas/aula para Projeto de Vida; 2 horas/aula para as disciplinas Eletivas e 1 hora/aula para Tecnologia e Inovação). No segundo ano eram destinadas 300 horas para os Itinerários Formativos (10 horas/aulas semanais) mais 5 horas aulas para o Inova. Para o terceiro ano atingiam 600 horas (20 horas/aulas semanais) mais 5 horas aulas para o Inova. De acordo com o discurso oficial da Secretaria Estadual de Educação, os alunos tinham ofertas e opções de escolhas de qual itinerário desejavam construir em sua formação, podendo ser os aprofundamentos curriculares, o Novotec Expresso ou Integrado.

Foram criados onze Itinerários Formativos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), chamados de Aprofundamentos Curriculares, para "livre" escolha dos alunos, dos quais dez estavam relacionados às quatro grandes áreas de conhecimento e um à formação técnica e profissional. As matrizes dos Itinerários Formativos constituíam-se numa complexa engenharia organizacional, uma vez que havia um itinerário específico para cada grande área de conhecimento, a saber: 1) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 2) Linguagens e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; 4) Matemáticas e suas Tecnologias; mais seis arranjos de integração curricular em que cada área se integrava às outras três grandes áreas e, por fim, um itinerário específico para formação técnica e profissional. Cada Itinerário estava subdividido em seis Unidades Curriculares, que eram também subdividas em Componentes Curriculares, que representa exatamente as temáticas que os professores ministrariam e que os alunos teriam aulas. Nessa complexa engenharia curricular, somente para a área de Ciências Humanas eram previstos oitenta e oito novos componentes curriculares, dos quais vinte poderiam ser ministrados por professores com "licenciatura prioritária em Geografia". Em nenhum momento, na matriz curricular desses Itinerários, se utilizava os nomes dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, como conhecemos: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Evidentemente, nas condições de precariedade material e de desvalorização da carreira docente e às quais as escolas da Rede Estadual de São Paulo vêm padecendo ano a ano nas três últimas décadas, a possibilidade de oferta desse quantitativo de componentes curriculares nas escolas passou e passa ao largo das possibilidades de "escolhas" que foram prometidas aos alunos, estando limitados a escolhas a partir das poucas possibilidades de arranjos do quadro docente escolar.

Atuação de políticas de docentes e alunos: quando o projeto de futuro dos estudantes é um campo de disputas

Para compreender como as políticas educacionais da reforma do Ensino Médio são vivenciadas e atuadas no cotidiano escolar, é essencial analisar as práticas e perspectivas dos professores e alunos que estavam diretamente envolvidos nesse processo. Os estudantes e os docentes, em nossa análise aqui, os de Geografia, desempenharam um papel crucial na atuação política do "Novo" Ensino Médio em ambas as escolas. Destacaremos, a partir das entrevistas aplicadas tanto a dois professores quanto a um grupo de alunos de escolas públicas de Campinas-SP, como na atuação de política, ambas as escolas traduziram e implementaram os Itinerários Formativos à luz de seus projetos e sentidos discursivos do papel e do lugar que os jovens estudantes de escolas públicas disputam ocupar com a sociedade, sobretudo com aqueles que detém os recursos e os meios discursivos de se reproduzirem como elite via acesso ao ensino superior. A seguir, apresentamos as experiências e atuações dos professores e alunos acompanhados durante nossa pesquisa, no primeiro semestre de 2023, explorando como eles interpretavam, adaptavam e atuaram politicamente no "Novo" Ensino Médio em suas práticas pedagógicas e em suas experiências escolares como estudantes do Ensino Médio.

Na Escola A, acompanhamos a Professora de Geografia Ana e os estudantes Fabio, Eduarda e Débora[8]. A Escola A se localiza próxima ao centro de Campinas-SP; mas parte significativa dos estudantes residiam em bairros afastados a ela, tampouco da região central de Campinas. Trata-se de uma escola pública que participa do Programa de Ensino Integral (PEI) desde antes da reforma do Ensino Médio. Em comum acordo entre coordenação, direção, professores e alunos, foi decidido que os itinerários formativos

[8] Serão adotados nomes fictícios para os sujeitos escolares de ambas as escolas, aqui destacados, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciência Humanas da Unicamp (CEP-CH).

seriam “subvertidos” para o ano de 2023, ou seja, não seriam aderidos/seguidos, como prescritos no Currículo Paulista.

Na Escola B acompanhamos o Professor João de Geografia e as estudantes Catarina, Beatriz e Alice. A Escola B está situada na periferia de Campinas-SP, e aderiu ao PEI no ano de 2021, já no contexto da reforma do Ensino Médio. Na Escola B, os alunos, em conjunto com a coordenação e alguns professores, se voluntariaram e começaram a realizar um Cursinho Pré-Vestibular aos sábados de manhã, com o objetivo de “recuperar” as aulas perdidas das disciplinas da Formação Geral Básica a partir da entrada dos itinerários formativos.

Na escola A, tanto a organização quanto a distribuição dos alunos por salas de aula eram feitas como se os itinerários tivessem sendo seguidos em conformidade com o Currículo Paulista, no entanto, ao invés dos alunos terem aulas dos Componentes Curriculares dos itinerários, os professores que assumiam essas aulas ministravam aulas das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB). Assim, a Professora Ana, ao invés de lecionar o Componente Curricular Cartografia Social e Afetiva, que pertencia ao Itinerário Formativo destinado a 3° série, lecionava Geografia para a turma, que era a sua matéria de origem e de sua formação.

Dessa forma, os alunos e professores em conjunto preferiam que as disciplinas “tradicionais” da Formação Geral Básica fossem lecionadas, pois “se perderia” menos do que com as matérias dos itinerários. Vale ressaltar que a Escola A possui um histórico significativo de alunos ingressantes em universidades por meio de vestibulares e do ENEM, e os Itinerários Formativos estavam incomodando a todos, porque representava aos seus alunos do ensino médio uma ameaça ao acesso ao ensino superior. Para o lugar de Cartografia Social e Afetiva, a Professora Ana preparou uma disciplina de Geografia Física, e para sua outra matéria do itinerário formativo (a qual não acompanhamos), ela trocou por Geografia da América Latina e Geografia da África. Vejamos os argumentos discursivos da professora e dos estudantes:

> **Entrevistador** - E como foi esse processo de subverter esses itinerários? Vocês conversaram com os alunos ou os alunos pediram?
> **Professora Ana** - Olha, nós ficamos muito preocupados com a questão do vestibular. A gente aqui tem uma tradição [de ter bons resultados nos vestibulares], como no ano passado em que muitos alunos entraram no ensino superior. E aí a gente ficava assim, se perguntando: “E aí? Vai ficar sem Geografia? Vai ficar sem História? Vai ficar sem isso aqui? Como é que vamos fazer?” E aí foi um combinado interno da escola. [...] Então, foi uma opção nossa, dos professores, ao sentir a grande reclamação dos alunos do ano passado.

E sobre as temáticas que entraram no lugar das aulas de itinerário formativo – Geografia da América Latina e África e Geografia Física -, a Professora Ana explica que foi ela quem escolheu, mas mostrava aos alunos as justificativas dessas escolhas.

> **Entrevistador** - E os conteúdos que entraram, por exemplo, Geografia Física, Geografia da América Latina, vocês conversaram para eles [alunos] saberem qual disciplina entrar ou vocês professores que escolheram?
> **Professora Ana** - Não, a Geografia Física eu mesma coloquei. Agora voltou para a segunda série do Ensino Médio, mas não tinha [naquele momento]. Eles não estavam vendo nada [de Geografia Física], aí foi opção minha. E nesse semestre eu peguei pelo *site* da COMVEST[9] quais assuntos que caem no vestibular da Unicamp de Geografia Física. Olhei os que a gente já trabalhou e os que precisava trabalhar.
> **Entrevistador** - Você escolheu esses temas?
> **Professora Ana** - Sim, mostrei pra eles [os alunos] de onde eu tinha tirado.

Organizar quais conteúdos devem ser alocados no lugar dos Itinerários Formativos — considerando os professores que estão subvertendo os itinerários na Escola A — não deveria ser uma tarefa exclusiva do professor. No entanto, ao assumir tal responsabilidade para, em seguida, compartilhá-los com os discentes, que prontamente aprovaram, revela-se mais uma marca dessa cadeia de equivalência entre os sujeitos escolares no processo de antagonização do currículo a partir da reforma do Ensino Médio.

Já na Escola B, ao questionarmos o Professor João sobre a movimentação dos alunos, que estudavam a semana toda em tempo integral e, ainda assim, reivindicavam estudar aos sábados no Cursinho, ele disse:

> **Professor João**: O que a gente percebe é o seguinte: aqueles que estavam antes da reforma saíram um pouco mais bem qualificados, e depois da reforma, houve uma queda, e isso até os alunos têm certeza disso. Eles sentem falta das disciplinas. Querem o tradicional. Hoje, sentem falta desse conhecimento. Se você me cobrar para eu fazer um arroz, eu terei que me levantar, lavar o arroz, temperar e colocar no fogo e esperar cozinhar. Você vai ter como resultado o arroz cozido. Bem, isso é saudável. Agora, e, se em vez de eu colocar água, eu colocar vinagre? Não tem arroz. Não tem sentido esse vinagre. E é isso essa reforma. Se cobra as matérias para entrar no vestibular, você tem que cobrar as matérias na escola. Que são Português, História, Filosofia, Geografia e etc (…) Como é que isso vai mudar?

Questionamos os alunos da Escola B se o cursinho aos sábados tinha alguma correlação com a reforma do Ensino Médio, e tivemos como respostas:

> **Catarina** - Sim, porque as aulas acabam ficando muito rasas, e a gente não consegue estudar só por aquilo. Estudar sozinho é uma coisa que eu não gosto de fazer. Eu prefiro estar na sala de aula com colegas e professores. Eu prefiro mil vezes vir para o cursinho que tem que acordar cedo em um

[9] COMVEST - Comissão Permanente p/ os Vestibulares da Unicamp, é a organizadora do vestibular da Unicamp.

> sábado, ralar agora, para conseguir ter a chance de conseguir passar na Unicamp ou na USP [1° série - Escola B].
> **Beatriz** - Acho que sim, por conta dos itinerários formativos. Nós nos sentimos muito prejudicados e queremos ter aulas aos sábados das disciplinas que deixamos de ter. Eu tenho um exemplo de um amigo da terceira série, e ele não tem aulas de Sociologia, Filosofia, História, e não são materiais que vão ser retirados do ENEM. Então, principalmente eles, se sentiram pressionados a isso [2° série - Escola B].
> **Alice -** Tem. O cursinho é para termos justamente as aulas que a gente deveria ter e não temos mais, pois a "reforma" retirou. No cursinho, temos aula de Geografia, História, aulas extras de Matemática e Português, porque temos só duas aulas de Português e Matemática na semana, que é muito pouco. Principalmente para quem tem dificuldade. Participamos do cursinho aos sábados para repor e para ter o que não tem mais e deveria [no currículo] [3° série - Escola B].

Na Escola B, os alunos se engajaram politicamente em formas de resistência contra a reforma do "Novo" Ensino Médio ao organizar manifestações fora da escola e ao estabelecer um cursinho popular aos sábados de manhã. Essas iniciativas são uma resposta direta às lacunas percebidas nos Itinerários Formativos, que resultam em aulas mais superficiais e na exclusão de disciplinas essenciais, segundo suas falas.

A análise das falas dos professores e dos alunos revela uma insatisfação generalizada dos sujeitos escolares em relação à reforma do Ensino Médio. João observava que os alunos que foram educados antes da reforma estavam mais bem preparados academicamente, e a mudança nas políticas educacionais e curriculares no "Novo" Ensino Médio resultou em uma queda na qualidade do ensino. A metáfora do arroz ilustra a ideia de que a reforma interrompeu um processo educativo anteriormente bem-sucedido, introduzindo elementos alheios a ele e que comprometem o resultado final. Os alunos, sentindo a falta de disciplinas tradicionais, reconheceram que o Currículo Paulista, que instituiu a reforma do Ensino Médio e a BNCC em suas escolas, não atende às suas necessidades, especialmente no contexto da preparação para os vestibulares. A demanda por estudar aos sábados no Cursinho reforça a percepção de que o Currículo Paulista do Ensino Médio é insuficiente para os seus objetivos enquanto juventude, levando-os a buscar conhecimentos adicionais fora do ambiente escolar regular.

Ao questionarmos os estudantes da Escola A sobre essa atuação de política de substituição dos Componentes Curriculares dos Itinerários Formativos pelas aulas das disciplinas que existiam antes da reforma, foram todos enfáticos na aprovação, vejamos:

> **Fábio** - Acho uma ideia muito boa, pois a maioria dos alunos, quase todos da escola, não gosta dos itinerários formativos. Isso ajudou bastante e até aumentou os projetos de vida de alguns alunos. Porque tem aluno que nem sabe o que fazer da vida ainda e o itinerário formativo ia prejudicar muito a escolha da pessoa no futuro [1° série - Escola A].

> **Eduarda** - Certíssimo. Eu os entendo [referindo-se aos professores], porque o Governo dá o material para os professores que passam os itinerários, mas é muita coisa que realmente não é da formação deles, o que faz com que esses professores percam muitas aulas naquela série. Os professores preferem usar essas aulas que seriam de itinerário formativo para ajudar os alunos nas matérias do currículo básico [referindo-se aos componentes curriculares da Formação Geral Básica], e provavelmente é uma opção melhor do que seria seguir à risca do que estava pedindo em um itinerário formativo [2° série - Escola A].

Questionamos os estudantes da Escola A e B sobre suas percepções gerais da reforma do Ensino Médio. Também obtivemos como respostas enunciados discursivos que revelam a preocupação desses jovens estudantes com os seus futuros profissionais, associados a um processo de formação no ensino superior, em que a reforma, se seguida conforme prescrita no Currículo Paulista, poderá inviabilizá-los ou impedi-los de disputá-los com setores da elite brasileira. Vejamos:

> **Fábio** – Ao mesmo tempo que me sinto ajudado, por poder escolher [as disciplinas], também me sinto prejudicado, porque, como falei sobre o itinerário formativo, agora temos duas escolhas. Isso tira bastante das aulas que eu tinha. Se eu quiser fazer, por exemplo, Empreendedorismo [itinerário formativo], que estava nas Exatas, não vou aprender nada das Humanas, que foi o que eu escolhi. Então, você tem que fazer uma escolha e acaba sempre perdendo algo que deseja [1° série – Escola A].
> **Eduarda** – Com a reforma se pode escolher um caminho, mas isso pode ser um caminho sem volta também, caso você não goste. Caso você não se identifique com o itinerário, vai ser um grande problema. Pode acabar te levando para outro caminho [2° série – Escola A].
> **Débora** - Sinto-me prejudicada, pois mesmo que eu queira seguir uma área específica, que é Artes, no vestibular ainda caem Biologia, Física, Química, e no ENEM caem todas as matérias que não estou tendo. Uma aula por semana de Biologia, Física, Química não é suficiente para cobrir tudo o que é necessário nesse período curto. Outra coisa, sinto que posso estar perdendo a oportunidade de descobrir algo que eu goste muito. Eu amo Artes, sei o que quero fazer no Ensino Superior, mas isso não significa que eu não queira a chance de descobrir outras paixões. O "Novo" Ensino Médio atrapalhou muito essas experiências que eu poderia ter [3° série – Escola A].
> **Catarina** – Impacta sim. Pelo meu medo de não conseguir passar nos vestibulares, eu já fico pensando que se eu não conseguir passar na universidade, eu vou ter que arranjar um trabalho qualquer. Fico ansiosa pensando que talvez eu desista de ser professora, talvez eu vá atrás de outra coisa [1° série – Escola B].
> **Beatriz -** Eu acho que pode, mas não de uma maneira positiva. Eu acho que na escola, na minha visão de aluna, nós não conseguimos expressar suficientemente, que nós não temos o direito de exigir as coisas, apenas temos que obedecer. Eu acho que isso vai influenciar no futuro, em que a gente vai ter medo de debater com as pessoas por algo que não gostamos, porque não tivemos a oportunidade de ser ouvidos e de aprender essa habilidade [2° série – Escola B].
> **Alice** - Eu acho que tudo que a gente faz no Ensino Médio afeta o futuro. As aulas que você mais gosta, as aulas que você menos gosta, as que mais chamam a sua atenção. Eu, por exemplo, quero fazer Artes Visuais, mas a aula que mais me chama a atenção são as de Sociologia e Filosofia, não é a de Arte [3° série – Escola B].

Essas respostas destacam a complexidade das ramificações da reforma do Ensino Médio nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos alunos, ilustrando como as

mudanças no sistema educacional podem influenciar não apenas o aprendizado, mas também as escolhas e perspectivas para o futuro dos estudantes, sobretudo os de escolas públicas. As preocupações e percepções expressas pelos alunos servem como um ponto de partida essencial para entender como as decisões sobre os itinerários formativos foram moldadas.

Essa situação sublinha a desconexão entre as políticas educacionais implementadas pela reforma e as realidades e necessidades dos alunos e professores das escolas públicas. A insistência dos alunos em retornar aos conteúdos “tradicionais” destaca a importância dessas disciplinas para uma formação menos especializada nessa etapa de estudos e para a preparação para o ensino superior. A crítica de João aponta que a reforma, ao tentar modernizar e flexibilizar o currículo, negligencia a necessidade de um conhecimento estruturado e disciplinar, essencial para o desenvolvimento intelectual dos estudantes para acessarem o Ensino Superior. Essa análise revela que as reformas educacionais, quando não consensuadas numa cadeia de equivalências com os projetos e demandas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, podem gerar resultados adversos e produzir atuações políticas insurgentes à política educacional prescrita na escala escolar, a exemplo da negação completa dos itinerários formativos ou do estabelecimento de cursinhos preparatórios em contraturnos ou aos finais de semana.

Nesse sentido, é possível refletir que, apesar de cientes das diversas críticas e problemas relacionados à organização curricular e às condições estruturais do "antigo" Ensino Médio, as Escolas A e B, em equivalência com os professores e alunos, decidiram retomar as matérias ou disciplinas anteriores, seja na grade regular de aula ou como atividade extracurricular e no contraturno. Isso ocorreu porque os alunos se sentiram prejudicados pelos itinerários formativos. Embora reconheçamos e defendamos que o modelo disciplinarizado do "antigo" Ensino Médio não seja considerado ideal para a formação dos jovens contemporâneos, e que o seu objetivo colocado à aprovação de vestibular e/ou Enem simplificam o processo de formação intelectual dos jovens estudantes dessa etapa de escolarização, ele uniu diferentes sujeitos escolares — alunos, professores e gestão escolar — constituindo um ponto nodal em que se estabeleceu uma cadeia de equivalências de suas pautas específicas. Para os alunos, isso representou a defesa dos conteúdos disciplinarizados, presentes nos exames de seleção para o ensino superior; para os docentes, garantiu-se a possibilidade de ministrar disciplinas que correspondem à sua formação original, à tradição pedagógica e curricular, e, principalmente, a manutenção de sua grade de horários numa única escola.

Nas escolas, foram observados movimentos conjuntos de alunos, professores e até mesmo membros da gestão escolar que se mobilizaram em prol do retorno à grade curricular anterior à reforma do Ensino Médio. Durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e Geral (ATPCG), reuniões do grêmio estudantil e outras reuniões, esses grupos expressaram suas preocupações e demandas pela preservação das disciplinas existentes antes da reforma, destacando a importância desses conteúdos para uma formação mais abrangente e qualificada, bem como aos interesses dos alunos. Além disso, houve manifestações de alunos secundaristas no município e na própria escola, com a elaboração de cartazes e a organização de debates públicos para sensibilizar a comunidade escolar e as autoridades educacionais sobre a necessidade de rever as políticas curriculares implementadas pela reforma.

Por fim, ambos os docentes ressaltaram a importância da Geografia para entender a reforma do NEM, pois para ambos ela também é espacial e os alunos perdem bastante com a diminuição da carga horária da matéria.

> **Professor João**: Se você for fazer essa pergunta para o Milton Santos, eu acho que ele ressuscita! (risos) A Geografia lê o mundo, lida com tudo. Quem tem um certo conhecimento de Geografia, mesmo que ele não siga na área, sabe por onde vai, a localização [das coisas], o espaço, o que era antes, o que foi feito depois, enfim, tem a parte histórica e geográfica.
> **Professora Ana** - Eu acho que a Geografia, sendo crítica, é de extrema importância para reflexão e principalmente na transformação da sociedade. Quem pode transformar a sociedade? O aluno da escola pública e não o da escola particular. Quem vai mudar o que nós estamos vivendo? Então, eu acho que a Geografia é fundamental.

As falas do Professor João e da Professora Ana destacam a importância da Geografia como disciplina capaz de produzir uma forma de pensar o mundo, em que a clareza explicativa espacialidade de fenômenos espaciais é importante para a explicação crítica do mundo em que vivemos. O Professor João ressalta que a Geografia, conforme a visão do renomado geógrafo Milton Santos, é capaz de ler o mundo e lidar com uma ampla gama de temas. Ele enfatiza a relevância do conhecimento geográfico, mesmo para aqueles que não seguem na área, pois oferece uma compreensão abrangente do espaço, localização e mudanças históricas e geográficas ao longo do tempo.

O desafio identificado pelos professores vai além da redução da carga horária da Geografia, abrangendo também a falta de oportunidades para os estudantes exercitarem o raciocínio geográfico em contextos interdisciplinares. A interação entre as diferentes áreas do conhecimento, especialmente no que diz respeito às Ciências Humanas, parece

estar em risco, comprometendo a formação de indivíduos capazes de analisar criticamente a complexidade do mundo à sua volta.

Dessa forma, a reflexão proposta pelos docentes destaca não apenas a importância intrínseca da Geografia, mas também a necessidade urgente de preservar e promover o raciocínio geográfico como uma habilidade fundamental para compreender e transformar a sociedade. Essa análise ressalta a preocupação dos professores não apenas com a disciplina em si, mas com o impacto mais amplo na formação dos alunos e na construção de uma visão crítica e integrada do mundo.

As atuações políticas dos professores e alunos, conforme observadas nas falas de João e Ana e dos alunos entrevistados, revelam um comprometimento profundo com a preservação da qualidade educacional, a formação crítica e a consciência por parte dos alunos de que o “Novo” Ensino Médio interdita a projeção de futuro a partir de seus desejos e anseios próprios. Ao resistirem às imposições curriculares da reforma do Ensino Médio e promoverem uma reflexão crítica sobre as disciplinas, esses educadores e alunos não apenas defendem as disciplinas escolares, mas também lutam pela manutenção de um ensino que prepara os alunos para compreenderem e transformarem a realidade social. Em ambas as escolas a implementação da reforma não é plena e encontra atuações políticas de resistências dos alunos e dos professores a ela.

Considerações finais

A análise das atuações políticas de resistência dos professores em resposta à reforma do "Novo" Ensino Médio, fundamentada na Teoria do Discurso e nas Atuações Políticas, revela a complexidade e a profundidade das dinâmicas sociais e educacionais em jogo. Os alunos, juntamente com os professores, são os principais afetados pela reforma do Ensino Médio, com os alunos sofrendo um impacto ainda maior, pois são afetados diretamente no processo de formação intelectual necessário para suas futuras atuações na vida social. Em ambas as escolas acompanhadas, havia um consenso equivalencial de que a reforma do “Novo” Ensino Médio (NEM) era prejudicial e que algo precisava ser feito, a exemplo das ações de subversão dos itinerários formativos na Escola A e da criação do cursinho aos sábados, na Escola B. Tais ações são compreendidas como práticas discursivas e não como meras reações superficiais, mas sim expressões significativas de um movimento coletivo que busca reconfigurar os

sentidos discursivos atribuídos à educação e das disputas dos jovens estudantes na sociedade brasileira.

Nas manifestações ocorridas, percebemos claramente a articulação dos participantes na busca por uma hegemonia discursiva distinta, capaz de desafiar a narrativa oficial da reforma. Esses movimentos coletivos não apenas contestam, mas também contribuem para a reconfiguração dos sentidos atribuídos à educação, tornando-se expressões de resistência que transcendem o mero discurso. Isso não é apenas uma resposta reativa, mas também uma estratégia proativa na tentativa de influenciar as políticas educacionais maiores.

Na Escola A, os alunos, em conjunto com os professores e a gestão escolar, decidiram subverter os itinerários formativos, substituindo seus conteúdos pelos conteúdos disciplinares anteriores à reforma. Na Escola B, os alunos se organizaram com apoio dos professores e da gestão para criar um cursinho pré-vestibular na própria escola aos sábados, pois sentiam que estavam perdendo conteúdos importantes para os vestibulares. Em ambas as escolas, ficou evidente uma resistência aos itinerários formativos prescritos, principalmente por meio das ações políticas dos professore e alunos, que se articularam em torno de um ponto nodal capaz de construir equivalências de interesses e pautas diversas do universo juvenil do Ensino Médio: a defesa de uma boa preparação para os vestibulares, condição que, discursivamente, só pode ser acessada pelos conhecimentos disciplinarizados em conforme com a organização curricular anterior à reforma do Ensino Médio.

Os professores, ao desafiarem as diretrizes da reforma, demonstram um compromisso com a preservação de uma formação escolar que consideram mais completa e adequada às necessidades dos alunos. A crítica ao modelo imposto e a defesa de uma estrutura curricular "tradicional" refletem uma preocupação com a qualidade do ensino e a preparação dos estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais futuros. As entrevistas revelam uma percepção clara de que a reforma trouxe prejuízos significativos, tanto em termos de conteúdo quanto de organização pedagógica, impactando negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos, por sua vez, se destacam como agentes ativos na resistência à reforma, articulando-se politicamente para defender uma educação que atenda melhor às suas expectativas e necessidades. As manifestações escolares e a criação do cursinho pré-vestibular evidenciam práticas discursivas de insatisfação com a superficialidade acadêmica e intelectual dos itinerários formativos e a exclusão de disciplinas essenciais.

Essas práticas discursivas revelam uma visão crítica sobre os efeitos da reforma e demonstram uma disposição para lutar por uma formação mais sólida e diversificada.

Através da lente da Teoria do Discurso, observamos como os sentidos atribuídos à reforma são contestados e ressignificados pelos atores envolvidos. A hegemonia discursiva buscada pelos proponentes da reforma é desafiada por práticas discursivas antagônicas que emergem das experiências concretas de professores e alunos em cada escola. A construção de uma cadeia de equivalências em torno da defesa de uma educação de qualidade revela a articulação simbólica entre diferentes demandas e perspectivas, reforçando a resistência coletiva.

Durante as entrevistas, observamos a emergência dos sentidos discursivos, conforme proposto por Laclau e Mouffe, como uma lente analítica para compreender as variadas perspectivas dos entrevistados em relação à reforma do Ensino Médio. Os participantes, influenciados por suas experiências e contextos específicos, construíram interpretações distintas, evidenciando a plasticidade dos sentidos atribuídos à educação. Essa multiplicidade de vozes reflete a dinâmica complexa e heterogênea que permeia o discurso educacional. Ao examinar a atuação política dos professores e alunos, percebemos uma interseção essencial entre a busca por influência na esfera pública e a construção de uma hegemonia discursiva. Esses atores não apenas atuam politicamente em resposta à reforma, mas também buscam moldar os sentidos discursivos que predominam na discussão educacional, destacando a interconexão intrínseca entre a ação política e o domínio discursivo.

A interseção entre ação política e construção discursiva destaca a importância de compreender as reformas educacionais não apenas como mudanças estruturais, mas como processos profundamente enraizados em práticas sociais e interações cotidianas. As atuações políticas dos alunos e professores, ao se engajarem na resistência e na proposição de alternativas, demonstram a capacidade de influenciar o debate público e de moldar os sentidos atribuídos à educação.

A equivalência discursiva formada em torno da volta dos componentes curriculares "tradicionais" à grade curricular teve diversas implicações para a mobilização social e a construção de políticas públicas nas escolas pesquisadas. Todavia, não se trata de uma atuação política escolar de respostas perenes e, tampouco isoladas no contexto do Estado de São Paulo e nacional. A equivalência de diferentes grupos políticos em torno da revogação da Lei do "Novo" Ensino Médio se fortaleceu em escala e ampliou seu alcance, pressionando as autoridades por mudanças. A equivalência discursiva em escala nacional contribuiu para a construção de um discurso coletivo sobre

a educação, evidenciando as necessidades e os anseios da comunidade escolar, sobretudo dos jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas. Esse discurso serviu como base para a formulação de propostas e políticas públicas que visavam atender às demandas dos diferentes grupos envolvidos na educação. Como resultado, o 3º governo de Luis Inácio Lula da Silva, iniciado em 2024, e seu Ministério da Educação suspenderam a Lei Federal 13.415/2017, sem encontrar grandes resistências por parte dos governadores e demais políticos do Congresso Nacional (Deputados e Senadores).

Em suma, este estudo evidencia a vitalidade das comunidades escolares ao enfrentarem reformas educacionais que possam trazer prejuízos formativos e profissionais a si próprias. As atuações políticas dos professores e alunos, analisadas por meio da Teoria do Discurso, sublinham a importância de considerar as vozes e experiências daqueles que estão diretamente envolvidos no processo educacional. A resistência à reforma do "Novo" Ensino Médio revela um compromisso coletivo com a defesa de uma educação mais justa, inclusiva e formativa, destacando a interconexão entre práticas políticas, significados discursivos e a luta por uma hegemonia educativa que atenda verdadeiramente às necessidades da sociedade contemporânea.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. A. [*et al*]. **Manifesto:** Crítica às reformas neoliberais: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

BALL, S. J; MAGUIRE, M; Braun, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio -** perguntas e respostas. Site Oficial: Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361 . Acesso em 20 jul. 2023.

CABRAL, T. M.; CECIM, J. S. R.; STRAFORINI, R. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. 1-22, 2021. https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e184

CECIM, J. S. R.; STRAFORINI, R. O conhecimento geográfico escolar e as articulações entre a realidade do aluno e o conteúdo de atualidades. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 42, p. 1-20, 2022. https://doi.org/10.5216/bgg.v42.64578

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria Curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 86–108, 2019. https://doi.org/10.46789/edugeo.v9i17.578

DIAS, G. K. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na construção da identidade do professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Geografia). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, 2022.

DINIZ, V.; STRAFORINI, R. Currículo de Geografia de Timor-Leste: língua portuguesa como estratégia geopolítica e a significação de uma identidade nacional recente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-20, 2022. http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/diniz-straforini.pdf

ERMANI, G. **Disputas em torno do sentido de qualidade educacional no currículo do Estado de São Paulo**: os cadernos de Geografia e as práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, 2019

FREITAS, A. F; ZAN, D.; DA SILVA, F. D.; MOIMAZ, R. S. Primeiros passos da reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. *In*: KRAWCZYK, N; ZAN, D. (org.) **A Reforma do Ensino Médio em São Paulo:** A continuidade do projeto neoliberal. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p.45-77.

FREITAS, A. S. F. de. **Base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica:** uma análise geográfica para políticas educacionais no território. Tese (doutorado em Geografia), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, 2023.

GIORDANI, A. C. C.; GIROTTO, E. D.. A educação pública como um direito territorial: notas para o debate. In: OLIVEIRA, Márcio Pinõn de; HAESBAERT, Rogério; RODRIGUES, Juliana Nunes. (Org.). **Ordenamento territorial urbano-regional: territórios e políticas**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 251-272, 2021.

GOMES, M. V. S. **Geografias da Educação**: em defesa de um subcampo e pela construção de um outro olhar para a educação escolar. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2023.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v.13, n.1, p.337-366, 2021. https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759

JORDAO, G. F.; STRAFORINI, R. Ensino de geografia, cidadão e cidadania: disputas discursivas na Base Nacional Comum Curricular. **GEO UERJ**, v. 43, p. 1-21, 2023. ENSINO DE GEOGRAFIA, CIDADÃO E CIDADANIA: disputas discursivas na Base Nacional Comum Curricular | Geo UERJ

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Renan Pessina Gonçalves de. **Os sentidos discursivos da disciplina de geografia:** a atuação política de docentes e alunos frente à "reforma" do Ensino Médio nas escolas estaduais PEI do município de Campinas-SP. 2024. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/21409. Acesso em: 15 ago. 2025. https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2024.1398864

LIMONGI, F. **Operação impeachment:** Dilma Rousseff e o Brasil da Lava Jato. São Paulo: Todavia, 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

MENDES, R. A.; STRAFORINI, R. Articulações discursivas em torno do significante juventude. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 12, p. 287-304, 2023. https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2869

MENDONÇA, D. de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (orgs). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 73-92.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. *In:* MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P. (orgs). (Org.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014. p.27-46.

PANUTTO, S. R. **Os Cadernos do Estado de São Paulo como contexto de produção de currículo no ensino de geografia**: desvelando ambivalências entre a proposta e uso de tecnologias educacionais. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, 2017.

PIOLLI, E.; SALA, M. O Novotec e a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 183-198, 2019. https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/424

PIOLLI, E; SALA, M. A Reforma do Ensino Médio e as Reformas Empresariais na educação. **Eccos Revista Científica** (ONLINE), v. 1, p. 1-20, 2022. https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197

SANTOS, I. S.; STRAFORINI, R. Estágio supervisionado em Geografia: questões curriculares e antagonismos na construção do saber geográfico docente em formação. **Revista Terra Livre**, v. 2, p. 292-324, 2019. https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/1533

SANTOS, W. G. dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista:** Etapa do Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação; Secretaria de Desenvolvimento Econômico, 2020.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 5 dez. 2019. https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425

TERAMATSU, G. Políticas Públicas Educacionais são eventos Geográficos: uma contribuição à Geografia da Educação. In: STRAFORINI, R.; CABRAL, T,M.; CECIM, J.; FREITAS, A; TERAMATSU, G.. (orgs.). **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia**: Sentidos de currículo, práticas e formação docente. Jundiaí, Paco Editorial, 2020.

Recebido em 25 de fevereiro de 2025.

Aceito para publicação em 12 de setembro de 2025.