

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

ANA CAROLINA DA SILVA OLIVEIRA

**ANÁLISE DISCURSIVA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO FÓRUM NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CONSULTA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO
REALIZADA NO ANO DE 2023**

INHUMAS – GO

2025

ANA CAROLINA DA SILVA OLIVEIRA

**ANÁLISE DISCURSIVA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO FÓRUM NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CONSULTA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO
REALIZADA NO ANO DE 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Camila Grassi Mendes de Faria.

ANA CAROLINA DA SILVA OLIVEIRA

**ANÁLISE DISCURSIVA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO FÓRUM NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CONSULTA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO
REALIZADA NO ANO DE 2023**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito para a defesa no curso de Mestrado em Educação, aprovada em oito de fevereiro de 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira (PPGE-UEG)
Orientadora / Presidente

Profa. Dra. Camila Grassi Mendes de Faria UFPR /
Coorientadora

Prof. Dr. Wesley Carvalhaes (UEG) / Membro Interno

Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR) / Membro Externo

*Aos meus pais, pelo amor incondicional,
pela compreensão constante e por serem
minha maior inspiração e meu único
motivo de nunca desistir.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás, que me acolheu desde a graduação em Letras Português-Inglês, proporcionando um grande crescimento pessoal e profissional. Aqui, aprendi não só o conteúdo acadêmico, mas também a valorizar a diversidade de experiências. Fui desafiada a repensar minha prática e a entender a importância do ensino público na formação crítica dos cidadãos.

Sou grata aos meus professores da graduação, que despertaram em mim o amor pela linguagem. Agradeço à minha orientadora, Valdirene Alves de Oliveira, que, com empatia, sempre me apoiou e acreditou em mim. À minha coorientadora, Camila Grassi, que além de apoio emocional e profissional, me inspirou a ser melhor, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Sou imensamente grata ao meu pai, que me ensinou a sonhar e a acreditar na realização desses sonhos. A ele devo minha força para seguir adiante. Também sou grata à minha mãe e à minha irmã, que moldaram os alicerces desses sonhos e me guiaram com amor e dedicação.

Agradeço ao meu companheiro, que esteve ao meu lado, compartilhando os altos e baixos dessa trajetória. Seu apoio incondicional foi essencial para que eu superasse os desafios.

Aos professores e a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha caminhada, sou eternamente grata. Cada conselho, cada aula e cada gesto de apoio foram importantes para minha jornada.

Agradeço também à vida, que, apesar das dificuldades, me fortaleceu e me trouxe até aqui, pronta para os próximos passos. Cada obstáculo foi uma oportunidade de aprendizado e superação.

"Aquele que tem um porquê para viver pode suportar quase qualquer como."

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A presente dissertação investiga as dinâmicas discursivas e as tensões presentes na audiência pública do Fórum Nacional de Educação (FNE), realizada no contexto da Consulta Pública, instituída pela Portaria nº 399/2024, para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. O trabalho teve como foco formações discursivas (FD) selecionadas que visavam demonstrar diferentes perspectivas acerca da Reforma. Como a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, gerou intensos debates, a pesquisa busca compreender como essas FD se manifestaram nas audiências de 2023. Para tanto, a dissertação adota uma análise discursiva fundamentada nos estudos de Michel Foucault e seus estudiosos, especificamente nos conceitos de saber-poder e regimes de verdade, a fim de identificar as FD emergentes. A metodologia utilizada inclui a análise de documento e vídeo da audiência pública, permitindo uma compreensão crítica dos discursos que influenciam as reformas educacionais. Este estudo destaca a importância das audiências públicas como espaços de negociação e resistência, nos quais se evidenciam as dinâmicas de poder e as disputas ideológicas sobre a educação no Brasil. A pesquisa contribui para o entendimento das práticas discursivas em políticas educacionais e o impacto das audiências de consulta pública na formulação de políticas públicas no país.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Audiências Públicas; Políticas Educacionais; Análise Discursiva; Michel Foucault.

ABSTRACT

This dissertation investigates the discursive dynamics and tensions present in the public hearing of the National Education Forum (FNE), held in the context of the Public Consultation established by Ordinance No. 399/2024 for the evaluation and restructuring of the National High School Education Policy. The study focuses on selected discursive formations that aimed to showcase different perspectives on the High School Reform. The High School Reform, instituted by Law No. 13.415/2017, sparked intense debates, and this research seeks to understand how these discursive formations manifested in the 2023 hearing. To achieve this, the dissertation adopts a discursive analysis based on the works of Michel Foucault and his scholars, specifically on the concepts of power-knowledge and regimes of truth, in order to identify emerging discursive formations. The methodology involves analyzing documents and videos of the public hearing, providing a critical understanding of the discourses influencing educational reforms. This study highlights the importance of public hearings as spaces for negotiation and resistance, where power dynamics and ideological disputes about education in Brazil are evident. The research contributes to understanding discursive practices in educational policies and the impact of public consultation hearings on public policy formulation in the country.

Keywords: High School Reform; Public Hearings; Educational Policies; Discursive Analysis; Michel Foucault

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – CONTEXTOS E TENSIONAMENTOS: A HISTÓRIA POLÍTICA E OS MARCOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	15
CAPÍTULO 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	54
2.1. ENUNCIADO E DISCURSO	54
2.2. FORMAÇÃO DISCURSIVA	64
2.3. PODER-SABER	74
2.4. REGIMES DE VERDADE.....	79
CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA: A ANÁLISE DAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS NO CONTEXTO DA CONSULTA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO.....	85
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passa por constantes transformações, especialmente em períodos de reforma política e educacional. A implementação do Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, reavaliada por meio da consulta pública instituída pela Portaria nº 399/2023, gerou intensos debates, evidenciando preocupações sobre a qualidade do ensino e as dinâmicas de poder que atravessam a formulação de políticas educacionais.

A educação, como direito social e mecanismo de emancipação, encontra-se frequentemente no centro das disputas políticas e ideológicas no Brasil. Sendo assim, reformas educacionais, como a do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, não podem ser entendidas de forma isolada, visto que refletem os interesses de grupos diversos e as condições históricas de sua formulação. A consulta pública promovida em 2023 surge, então, como uma tentativa de recompor um tecido social tensionado desde a implementação da reforma.

O Fórum Nacional de Educação (FNE), originalmente concebido como espaço de diálogo e articulação entre Estado e sociedade civil, enfrentou significativa desestruturação durante o governo de Michel Temer, pela Portaria nº 577/2017, o que enfraqueceu a participação de entidades da sociedade civil. No entanto, sua reconstituição, em 2023, pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através da Portaria nº 478/2023, marcou a retomada da pluralidade e da gestão democrática no planejamento educacional. Com uma composição híbrida que reúne representantes de diversas esferas do poder público e da sociedade, o FNE atua como instância essencial na formulação e no acompanhamento de políticas educacionais inclusivas e participativas.

O processo de reestruturação do FNE é emblemático no esforço de retomar um modelo mais plural e participativo de formulação de políticas educacionais. Entretanto, não podemos ignorar que a destituição do FNE, durante o governo Temer, e sua reconstituição, em 2023, representam muito mais do que alternâncias administrativas: revelam diferentes concepções de democracia e do papel do Estado na garantia do direito à educação. Ao recuperar a estrutura original do Fórum, o governo Lula reabriu um espaço importante para o diálogo, mas há tensões entre diferentes agentes. Isso se reflete especialmente na dificuldade de equilibrar as demandas dos movimentos sociais com os interesses de setores econômicos.

A consulta pública de 2023, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros órgãos, buscou reestruturar a

política nacional de Ensino Médio, considerando as críticas à reforma implementada pela Lei nº 13.415/2017. Esse processo incluiu instrumentos como audiências públicas e seminários, mobilizando gestores, professores, estudantes e movimentos sociais para avaliar os impactos da reforma e propor alternativas.

Neste cenário, a dissertação examina o discurso emergente na audiência pública do FNE, focando numa análise diversificada que apresente diferentes vertentes e opiniões. A análise se baseia nos estudos de Michel Foucault (1979, 1987, 2005) e de Fernandes (2007), adotando uma abordagem discursiva para investigar como diferentes agentes, instituições e narrativas influenciam a formulação da política educacional.

A pesquisa tem como objetivo identificar as FD presentes na audiência de consulta pública realizada com o FNE, selecionando as falas dos participantes Lara Rocha, Lúcia Rincón, Wisley Pereira, Rita Pacheco, Luzia Mota, Luiz Fernandes Dourado, Gilson Reis e Fernando Mineiro. As falas foram escolhidas por representarem perspectivas distintas sobre a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), oferecendo uma análise crítica e equilibrada dos principais pontos de resistência e apoio à reforma. A pesquisa busca realizar uma análise abrangente, ressaltando a diversidade das contribuições feitas pelos participantes durante o processo de consulta pública.

Sobre a estrutura textual, o estudo organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 contextualiza histórica e politicamente o cenário da reforma do Ensino Médio, desde sua formulação inicial até os debates recentes. O Capítulo 2 apresenta as categorias de análise baseadas nos conceitos foucaultianos selecionados para a presente análise, que são poder-saber e regimes de verdade. O Capítulo 3 discute os resultados da análise discursiva, destacando as tensões, os interesses em jogo na audiência e os posicionamentos selecionados.

Portanto, a pesquisa busca analisar os discursos presentes na audiência de consulta pública organizada pelo FNE, em 2023, focando nas falas selecionadas de participantes que foram escolhidos por representarem diferentes perspectivas sobre a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), permitindo uma análise crítica e equilibrada dos principais pontos de resistência e apoio à reforma. A partir dessa seleção, a pesquisa busca realizar uma análise abrangente, evidenciando a diversidade das contribuições feitas durante o processo de consulta pública e aprofundando a compreensão das dinâmicas discursivas envolvidas na formulação e no acompanhamento das políticas educacionais.

Para orientar a análise e estruturar o desenvolvimento da pesquisa, foram formuladas perguntas centrais que nortearam todo o trabalho. As questões que guiaram a

investigação foram: como os discursos presentes na audiência de consulta pública do FNE refletem diferentes perspectivas sobre a reforma do Novo Ensino Médio (NEM)?; Quais são os principais pontos de resistência e apoio à reforma do NEM identificados nas falas dos participantes selecionados?; De que maneira os conceitos foucaultianos de poder-saber e regimes de verdade podem ser aplicados para compreender as dinâmicas discursivas durante o processo de consulta pública?; e, finalmente, como as relações de poder se manifestar nas falas dos participantes, e qual o impacto dessas manifestações na formulação das políticas educacionais no Brasil? Essas perguntas são fundamentais para a análise crítica dos discursos presentes na audiência, ajudando a entender as diferentes visões sobre a reforma, as tensões em jogo e as dinâmicas de poder que atravessam o processo de formulação da política educacional. Ao explicitar essas questões, busca-se proporcionar uma visão clara do foco da pesquisa e do caminho seguido para a investigação das interações entre discurso, poder e política educacional no contexto do Novo Ensino Médio.

Esta investigação contribui, pois, para a compreensão das interações entre discurso, poder e política educacional, destacando o papel das audiências públicas como espaços de disputa e negociação de sentidos no contexto da reforma do Ensino Médio, bem como demonstrando a pluralidade de posicionamentos existentes nas audiências de consulta pública em questão.

CAPÍTULO 1

CONTEXTOS E TENSIONAMENTOS: A HISTÓRIA POLÍTICA E OS MARCOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

As reformas educacionais no Brasil, especialmente aquelas promovidas pelo MEC e pelo CNE, frequentemente refletem orientações hegemônicas que visam ajustar o sistema educacional às demandas do mercado e às exigências de governabilidade (Aguiar, 2019).

Nesse contexto, a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, representa um esforço significativo para reavaliar e reestruturar a política nacional de Ensino Médio. Este texto tem como objetivo contextualizar politicamente os acontecimentos que antecederam as audiências e os eventos ocorridos durante elas, preparando o terreno para a análise das discussões da audiência do FNE, que será realizada no Capítulo 3 desta dissertação.

A análise detalhada desses eventos fundamenta-se, principalmente, no documento "Relatoria Audiências Públicas", que registra os debates e contribuições durante as audiências. Esse documento foi utilizado como fonte principal para as análises, sendo retiradas dele as transcrições necessárias. Os vídeos disponíveis na plataforma YouTube serviram como fontes complementares ao longo da análise realizada no Capítulo 3, oferecendo um suporte adicional às discussões. Esses recursos fornecem uma base necessária para entendermos não apenas as decisões tomadas, mas também os diversos pontos de vista e argumentos apresentados durante o processo de revisão da política nacional de Ensino Médio, o que colabora diretamente com as análises discursivas que foram realizadas.

Para compreendermos de melhor forma o impacto das reformas educacionais no Brasil, contextualizamos, historicamente, as políticas que moldaram o sistema educacional ao longo dos anos. A análise histórica nos permite identificar padrões e tendências que influenciaram diretamente as diretrizes educacionais atuais. Ao olharmos para o passado, observamos como diferentes governos e suas ideologias impactaram significativamente a estrutura da educação brasileira, preparando o cenário para as reformas contemporâneas. Um exemplo marcante é a reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na qual foram implementadas mudanças substanciais para reduzir o custo Brasil e integrar a economia nacional à economia globalizada (Aguiar, 2019).

A análise histórica revela como diferentes governos e suas ideologias impactaram a estrutura e as diretrizes da educação, criando as condições necessárias ou favoráveis para as reformas subsequentes. Nesse sentido, a reforma do Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso é um exemplo emblemático de como mudanças políticas e econômicas podem repercutir profundamente nas políticas educacionais.

Segundo Aguiar (2019), no governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o Brasil passou por uma reforma significativa do Estado, em 1995, que alterou o padrão de intervenção estatal e teve repercussões nas políticas públicas, inclusive nas políticas educacionais. Então, com o objetivo de modernizar o país, Fernando Henrique Cardoso implementou diversas reformas para reduzir o custo Brasil, superar a crise econômica e inserir o país na economia globalizada. No campo da educação, houve várias mudanças importantes, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), reforma curricular com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprimoramento das informações do Censo Educacional e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Segundo Lima e Maciel (2018), embora a Constituição de 1988 tenha promovido avanços significativos na reestruturação e criação de direitos sociais no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) buscou integrar o país à nova lógica do capital globalizado e financeirizado. Essa integração foi feita através do Plano Real, que estabeleceu uma gestão macroeconômica baseada em câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário. Os elementos mais visíveis desse plano incluíram reestruturação produtiva, aumento das importações, privatizações, desindustrialização e desnacionalização da economia. Iniciado pelos governos neoliberais dos anos 1990, esse processo estabilizou a economia e controlou a hiperinflação, mas também resultou em uma expansão significativa da dívida pública e um rigoroso ajuste fiscal. Conseqüentemente, isso levou à estagnação econômica em médio prazo, ao aumento do desemprego, inviabilização das conquistas sociais da Constituição de 1988 e ao sucateamento dos serviços públicos, especialmente na saúde e na educação.

Considerando que tais reformas se situam em um contexto neoliberal, ressaltamos a discussão de Dardot e Laval (2016) de como o neoliberalismo redefine o sujeito econômico, enfatizando a valorização do empreendedorismo e a ideia de que a capacidade empreendedora deve ser cultivada em todos os aspectos da vida. Dardot e Laval (2016) argumentam que essa perspectiva transforma cada indivíduo em um

"empreendedor de sua própria vida", refletindo numa mudança antropológica que dá ao empreendedorismo um papel central na racionalidade neoliberal.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, ao implementar políticas neoliberais, procurou adaptar o Brasil à lógica globalizada e mercantil, priorizando a eficiência econômica e a integração ao mercado global. Esse processo incluiu privatizações e reformas que se alinham com os princípios neoliberais de gestão e competição.

Lima e Maciel (2018) refletem sobre a complexidade e as contradições das políticas econômicas implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso no Brasil, entre 1995 e 2002. Embora o Plano Real tenha sido fundamental para estabilizar a economia e controlar a hiperinflação, as medidas adotadas para alcançar esses objetivos tiveram consequências profundas e multifacetadas. A implementação de uma gestão macroeconômica baseada em câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário visava inserir o país na lógica do capital globalizado e financeirizado. No entanto, os resultados incluíram reestruturação produtiva, aumento das importações, privatizações, desindustrialização e desnacionalização da economia, com impactos significativos no tecido econômico e social do país.

Ademais, os serviços públicos essenciais, como saúde e educação, foram sucateados, evidenciando os limites e os custos sociais de uma abordagem neoliberal. Este contexto nos leva a refletir sobre o equilíbrio entre estabilização econômica e justiça social e a necessidade de políticas que promovessem o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Para Lima e Maciel (2018), as políticas econômicas implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, entre 1995 e 2002, ilustram uma complexa rede de contradições. O Plano Real, essencial para a estabilização econômica e o controle da hiperinflação, trouxe medidas de gestão macroeconômica, como câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário, inserindo o país na lógica do capital globalizado e financeirizado.

Esse contexto suscita uma reflexão sobre a necessidade de equilibrar estabilização econômica com justiça social e a importância de políticas que promovam um desenvolvimento sustentável e inclusivo (Lima; Maciel, 2018).

De acordo com Ferreti e Silva (2017), política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso para o ensino médio e a educação profissional como sua modalidade foi influenciada pela perspectiva dominante da época, que defendia que a educação básica, especialmente o ensino médio, deveria alinhar-se às mudanças no campo do trabalho decorrentes dos rearranjos promovidos pelo capital em resposta às crises da

década de 1970. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da educação profissional foram formuladas sob a influência do discurso do governo federal, que, por sua vez, foi impactado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (Delors, 1999) e o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), intitulado "Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade" (Unesco, 1995). Os documentos mencionados destacavam a importância da difusão do progresso técnico e da coesão social.

Ferretti e Silva (2017, p. 389) destacam que a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso para o ensino médio e a educação profissional foi influenciada por entidades internacionais, e que essas diretrizes enfatizavam a necessidade de alinhar a educação às transformações no trabalho e promover a difusão do progresso técnico e a coesão social. Continuam que:

No caso do ensino médio e da educação profissional, em particular, o que o governo FHC propôs, com recusas iniciais e adesões posteriores por parte das escolas técnicas, por força da ação do MEC, foi a separação formal entre ambos, embora unificados pela formação por competência, o que reforçou a inviabilização, já presente desde a discussão sobre a educação na Constituição Federal de 1988, da proposta de formação politécnica. O governo da época, sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, apesar das críticas dos educadores que discordavam da posição do MEC a respeito. Contou, quase em seguida, à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e à rápida aprovação das DCNEM e para a educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com recursos financeiros para realizar o desenvolvimento de uma série de ações tendo em vista a produção de documentos e o convencimento de professores por meio da formação em serviço. (Ferretti; Silva, 2017, p. 390).

A análise de Ferretti e Silva (2017) revela como a política educacional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi profundamente influenciada por diretrizes internacionais, refletindo um alinhamento às transformações econômicas globais da época. A separação formal proposta entre ensino médio e educação profissional, apesar da unificação pela formação por competências, destacou um cenário marcado pela dificuldade em consolidar um modelo de formação politécnica. Sob a influência do Consenso de Washington, e fortalecido politicamente, o governo encontrou pouca resistência para implementar reformas educacionais, culminando na homologação da LDB e na aprovação das DCNEM e das diretrizes para educação técnica pelo CNE. Esse processo não apenas delineou o panorama educacional da época, mas também gerou debate entre educadores críticos à posição do MEC, ressaltando os desafios enfrentados

na busca por um sistema educacional mais inclusivo e adaptável às demandas contemporâneas.

Essas reformas alteraram o padrão de intervenção estatal e redefiniram as políticas educacionais, incluindo a criação do Fundef, a implantação do Saeb, a introdução dos PCNs, o aprimoramento do Censo Educacional e a promulgação da LDB. Portanto, entender o contexto histórico dessas transformações é essencial para uma análise abrangente das atuais reformas educacionais, o que buscamos realizar no presente momento.

Logo após a aprovação da LDB de 1996, o MEC iniciou a elaboração das bases curriculares para o ensino médio. Entre 1995 e 1998, diversos documentos foram produzidos, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), coordenados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), delineadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do CNE. Esses documentos enfatizavam a necessidade de se estruturar o currículo com base na formação de competências e habilidades exigidas pelo dinâmico processo de produção de bens e serviços. Quanto à coesão social, embora presente nos documentos, o governo FHC demonstrou menos ênfase, com suas principais ações nesse aspecto concentradas no Programa Comunidade Solidária. Desde o início dos anos 2000, as mudanças no panorama político brasileiro e os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) suscitam reflexões profundas sobre os propósitos, direcionamentos e configurações desejáveis para a última fase da educação básica (Ferretti; Silva, 2017).

De acordo com Aguiar (2019), a transição do governo de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), marcou uma mudança significativa na política brasileira. Lula, eleito em 2002 após quatro tentativas, implementou políticas que se destacaram pela distribuição de renda, notadamente através do aumento real do salário-mínimo em 52% durante seus oito anos de governo, além da expansão das despesas sociais e do Programa Bolsa Família, entre outras iniciativas (Pochmann, 2017). Sua gestão foi marcada também pela retirada do Brasil do Mapa da Fome. A crise financeira global de 2008, originada nos Estados Unidos, teve impactos significativos durante o governo de Dilma Rousseff, que sucedeu Lula em 2011, sendo considerada uma das maiores crises do capitalismo neoliberal desde 1929.

Em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência, teve início um novo ciclo na política brasileira, caracterizado por uma mudança significativa na composição do bloco no poder (Boito Júnior; Berringer, 2013). A chegada de Lula ao

poder resultou, segundo Braga (2012), numa reviravolta nas relações entre o sindicalismo e o aparelho do Estado, com muitos cargos de direção e assessoramento no governo sendo preenchidos por sindicalistas. Oliveira (2007) destaca que, antes da vitória de Lula, a "Carta ao povo brasileiro" já indicava uma postura conservadora do futuro governo, sinalizando que não haveria rupturas com os compromissos assumidos com o capital financeiro e com as grandes potências capitalistas. Em seu estudo, Oliveira (2007) observa que a chegada do PT ao poder também enfraqueceu os movimentos sociais, gerando uma oposição sem clareza sobre seu papel "fora do governo". Por outro lado, o governo de Lula se destacou pela estratégia de negociar com diversos segmentos da sociedade, o que fortaleceu o protagonismo do empresariado, especialmente em reformas como a da Previdência. Cunha (2009), por sua vez, utiliza as terminologias de "presidencialismo imperial" e "presidencialismo da coalizão" para descrever a centralização do poder no Executivo durante o governo Lula, apontando que a figura do presidente adquiriu um caráter quase "imperial" na prática política brasileira, com o uso constante de medidas provisórias e a centralização das decisões no Executivo (Braga, 2012; Cunha, 2009 *apud* Oliveira, 2017).

Braga (2012 *apud* Oliveira, 2017) destaca que a eleição presidencial de Lula em 2002 representou uma virada nas relações do sindicalismo brasileiro com o aparelho de Estado, especialmente pela participação de sindicalistas em cargos de direção e assessoramento. Braga (2012) observa que a ascensão de Lula ao poder foi um marco no fortalecimento de um novo projeto político que não rompe com as bases do sistema capitalista, mas busca promover mudanças nas relações de poder dentro dele. Oliveira (2007) também argumenta que a chegada de Lula ao poder reforçou a postura de negociação com os diferentes segmentos da sociedade, como evidenciado pela Reforma da Previdência, que alinhou o governo com o empresariado.

Para Cunha (2009 *apud* Oliveira, 2017), a política do governo Lula pode ser analisada pelo conceito de presidencialismo imperial, em que o presidente exerce grande influência, possuindo o poder de determinar a agenda legislativa, através de medidas provisórias, e o fortalecimento da figura do Executivo, resultando em pouca atenção dada ao Legislativo. Cunha (2009 *apud* Oliveira, 2017) também observa que, apesar das políticas de inclusão social, as relações entre o governo e as elites financeiras continuaram sendo fundamentais para a manutenção do sistema econômico.

Sendo assim, a eleição de Lula, nesse período, marcou uma reconfiguração significativa na política brasileira. Conforme apontado pelos autores, tal mudança não se limitou à ocupação do cargo presidencial, mas impactou diretamente o bloco de poder,

envolvendo novos atores políticos e econômicos. Por outro lado, há também a problematização acerca do caráter conservador do governo, já anunciado na "Carta ao povo brasileiro", evidenciando compromissos que asseguraram a continuidade das estruturas capitalistas. Essa postura de negociação, por sua vez, teve efeitos ambivalentes: enquanto fortaleceu a articulação com setores empresariais, particularmente em reformas como a da Previdência, também enfraqueceu movimentos sociais.

No início do século XXI, o Brasil enfrentava desafios educacionais persistentes, ainda carregando problemas históricos como o analfabetismo, a distorção idade-série, a evasão escolar e a repetência. Conforme Oliveira (2017), a esses problemas somavam-se novos desafios, como a ampliação da escolaridade média e o aumento do número de pessoas com ensino superior, demandas essenciais para um país que buscava crescimento e reconhecimento econômico em um contexto globalizado. O Censo de 2000, realizado pelo IBGE, registrou uma população de 169.799.170 habitantes, sendo 137.953.959 em áreas urbanas e 31.845.211 em zonas rurais, com uma taxa geométrica de crescimento anual de 1,64%. Em 2010, o Censo revelou um total de 190.755.799 habitantes, dos quais 160.925.792 viviam em zonas urbanas e 29.830.007 em áreas rurais, com a taxa geométrica de crescimento reduzida para 1,17% (Oliveira, 2017).

Oliveira (2017), ao discutir o crescimento das matrículas no ensino médio no início do século XXI, ressalta que esse aumento foi influenciado pela chamada "onda jovem" e pelo maior número de concluintes do ensino fundamental. Esse avanço, segundo Oliveira (2007 *apud* Oliveira, 2017), está relacionado à elevação da taxa de crianças na escola, um fenômeno iniciado na década de 1980. Contudo, o autor também observa que, nos anos seguintes, ocorreu uma estabilização e, posteriormente, um declínio no número de matrículas no ensino médio (Oliveira, 2007 *apud* Oliveira, 2017).

Oliveira (2017) aponta que o crescimento das matrículas no ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atingiu seu maior índice em 2008. Esse aumento, segundo a autora, está relacionado à ampliação da oferta de vagas e à implementação de políticas públicas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Dayrell *et al.* (2009 *apud* Oliveira, 2017) destacam, ainda, a necessidade de pesquisas que expliquem o fenômeno de redução no número de matrículas no ensino médio regular e o aumento na modalidade da EJA, uma vez que essa correlação não se aplica ao ensino fundamental. Sugerem que é essencial investigar a origem dos estudantes da EJA no ensino médio

para verificar se há, de fato, uma migração entre as modalidades ou se outros fatores explicam essa dinâmica (Dayrell *et al.*, 2009 *apud* Oliveira, 2017).

Portanto, segundo Oliveira (2017), o Brasil no início do século XXI enfrentava desafios educacionais persistentes, como o analfabetismo e a evasão escolar, ao mesmo tempo em que buscava expandir a escolaridade média e o acesso ao ensino superior. No ensino médio, houve um crescimento inicial das matrículas impulsionado pela maior taxa de conclusão do ensino fundamental, seguido por estabilização e declínio. Já na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento das matrículas foi mais expressivo, especialmente em 2008, resultado de políticas públicas voltadas para essa modalidade, destacando a necessidade de maior investigação sobre as dinâmicas que explicam essa tendência.

Conforme Oliveira (2017), o Governo Lula da Silva recebeu como legado um conjunto de ações focadas no atendimento à juventude, evidenciando o desafio de ampliar tais políticas para contemplar direitos historicamente negados aos jovens, como educação, saúde e trabalho. Para Sposito e Carrano (2003 *apud* Oliveira, 2017), tratava-se de construir novas abordagens para a juventude brasileira em meio a disputas de projetos e interesses no cenário político. Além disso, Frigotto (2004 *apud* Oliveira, 2017) discute a condição dos jovens, especialmente daqueles oriundos de famílias de trabalhadores assalariados ou que viviam de forma precária, tanto no campo quanto na cidade, destacando os desafios que essa população enfrentava no que diz respeito à educação e ao trabalho no início do século XXI. Esses debates ocorreram em um contexto de consolidação do PT no cenário político, com quatro vitórias consecutivas nas eleições presidenciais, culminando na reeleição de Dilma Rousseff para o período de 2015 a 2018, dentro do modelo de presidencialismo de coalizão (Frigotto, 2004; Sposito; Carrano, 2003 *apud* Oliveira, 2017).

Segundo Ferretti e Silva (2017), a administração de Lula, ao contrário da de FHC, enfrentou um Brasil que havia se moldado nas décadas de 1990 em resposta às políticas neoliberais, tanto economicamente quanto na organização do trabalho. No entanto, suas políticas educacionais divergiram de forma significativa das implementadas por seu antecessor, sobretudo no que diz respeito à abordagem teórico-epistemológica que fundamentou suas políticas e ao modo como o ensino médio e a educação profissional foram articulados. Contudo, como Lula não desfrutou do mesmo apoio político que FHC, teve de construir alianças para viabilizar suas ações governamentais. Essa dinâmica dificultou a rápida implementação de diretrizes curriculares integradas entre ensino médio e educação profissional, conforme apontado por Frigotto *et al.* (2005). As consequências

disso foram a inclusão tardia da proposta na LDB, em 2008, a aprovação das DCNEM somente em 2011, e das diretrizes para o ensino técnico de nível médio em 2012. Esse atraso também impactou o programa de formação de professores das redes de ensino médio, delineado pelo Decreto nº 5.154/2004 - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio -, que foi implementado apenas entre 2013 e 2014.

Sendo assim, a transição presidencial no Brasil entre Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva dá ênfase às mudanças significativas nas políticas públicas, especialmente no que diz respeito à distribuição de renda e às medidas sociais implementadas durante o governo Lula. Além disso, enfatiza o impacto da crise financeira global de 2008, no Brasil, sob o governo de Dilma Rousseff. Como mencionado, esse foi um momento crucial que moldou o cenário econômico e político do país. Esse contexto histórico demonstra como as decisões políticas e econômicas dos governos brasileiros têm repercussões profundas na sociedade e na estrutura governamental.

Ainda segundo Ferreti e Silva (2017), ao contrário de seu predecessor, Lula dedicou uma maior atenção à coesão social, alinhado com as ideias do neoliberalismo da terceira via. Durante seu governo, foram estabelecidos marcos legais que implementaram políticas financeiras de suporte aos segmentos sociais menos favorecidos, como a expansão do Programa Bolsa Família e a criação do Programa Minha Casa Minha Vida.

Ademais, foram criadas secretarias e programas destinados a abordar diversas formas de diversidade, os quais foram em parte continuados durante o governo Dilma. Por outro lado, houve uma maior abertura durante o governo Dilma em comparação ao governo Lula para colaborações com o setor privado, especialmente no campo da educação básica e da educação profissional, notavelmente através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Mais de vinte anos após a promulgação da LDB de 1996 e pouco mais de quatro anos desde a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estamos enfrentando um novo período de controvérsias e debates.

Dilma Rousseff continuou a política econômica estabelecida durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, enfrentando consideráveis desafios político-econômicos e sendo reeleita numa disputa presidencial acirrada em 2014. Durante seu mandato, suas políticas foram alvo de críticas intensas, especialmente por parte das elites brasileiras. Entre as medidas significativas adotadas por seu governo, destaca-se a sanção integral do PNE 2014–2024, que foi amplamente discutido na sociedade e no Congresso Nacional. Ao contrário do PNE anterior, vetado por Fernando Henrique Cardoso em relação ao financiamento, o plano sancionado por Dilma Rousseff incorporou a meta de destinar 10%

do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro à educação, um avanço significativo na redução da desigualdade educacional no país. Entretanto, devido à crise política intensificada, Dilma Rousseff foi definitivamente afastada da Presidência, em 31 de agosto de 2016, pelo Congresso Nacional, sob a controversa alegação de crime de responsabilidade fiscal, especialmente relacionado às pedaladas fiscais. Essa decisão desencadeou debates acalorados não apenas nos círculos jurídico-políticos, mas em toda a sociedade brasileira (Aguiar, 2019).

Sendo assim, a trajetória política de Dilma Rousseff reflete um período tumultuado na história recente do Brasil, marcado por avanços significativos na educação, como a aprovação do PNE 2014–2024, contrastando com crises econômicas e políticas que culminaram em seu impeachment controverso. A implementação do PNE, com sua meta de destinação de 10% do PIB para a educação, representou um marco importante para a equidade educacional no país, promovendo um caminho para reduzir disparidades. No entanto, o desfecho político de seu mandato destaca as profundas divisões e desafios enfrentados pela democracia brasileira, evidenciando a complexidade das dinâmicas políticas e sociais que devem ser consideradas ao longo deste texto.

Segundo Aguiar (2019), após o impeachment de Dilma Rousseff, houve uma transição de poder que encerrou um ciclo iniciado em 2003, marcado por políticas públicas que atendiam às demandas da sociedade civil. Com a ascensão de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), observou-se o retorno das diretrizes neoliberais que haviam sido interrompidas com a eleição de Lula da Silva (Aguiar, 2019).

Conforme a autora, no campo educacional, ao longo dos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, registaram-se significativos avanços. Assim, investimentos crescentes abrangeram todas as etapas da educação pública, aumentando o acesso e promovendo a interiorização das universidades. Houve ainda melhorias salariais para os profissionais da educação, além da realização das conferências nacionais da educação em 2010 e 2014, que culminaram na criação do FNE e na formulação do PNE 2014–2024. No entanto, essas conquistas foram impactadas pelas reformas conservadoras implementadas durante o governo de Michel Temer, que assumiu a Presidência interinamente em maio de 2016 e de forma definitiva em agosto do mesmo ano (Aguiar, 2019).

No contexto político e educacional brasileiro, o período pós-impeachment de Dilma Rousseff, em um cenário pós-golpe, marcou uma mudança significativa. Os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff foram caracterizados por políticas públicas que priorizaram o fortalecimento da educação pública, refletido em investimentos abrangentes e melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação. As conferências nacionais da

educação desempenharam um papel crucial na formulação de políticas educacionais inclusivas, culminando na criação do PNE. Entretanto, o avanço dessas conquistas foi interrompido pelas reformas conservadoras durante o governo de Michel Temer, evidenciando um retorno às diretrizes neoliberais e destacando os desafios contínuos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

No contexto da reforma do ensino médio no Brasil, as mudanças políticas e educacionais após o impeachment de Dilma Rousseff assumem um papel ainda mais crucial. Os avanços significativos alcançados durante os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, como os investimentos crescentes e a expansão do acesso à educação superior, foram impactados pela reforma conservadora implementada durante o governo de Michel Temer. Esta reforma não apenas refletiu um realinhamento às diretrizes neoliberais, mas ainda trouxe alterações substanciais na estrutura e no conteúdo do ensino médio, gerando debates sobre a qualidade e a equidade educacional no país. Assim, a conexão entre esses eventos ilustra não apenas uma mudança política, mas também um impacto direto nas políticas educacionais que moldam o futuro da educação no Brasil.

Para Ferretti e Silva (2017), durante o período marcado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, observa-se um retorno ao neoliberalismo mais conservador, centrado na modernização tecnológica na esfera produtiva, em parceria com o capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, apesar da continuidade de alguns programas dos governos anteriores, agora com menos ênfase e até mesmo com restrições. No campo educacional, iniciativas como a MP nº 746 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reintroduzem a formação por competências, que não era priorizada durante o governo Lula. Por uma questão de coerência e orientação epistemológica, essa MP propõe eliminar a integração entre o ensino médio e a educação profissional nos sistemas estaduais de ensino, embora se cogite a continuidade dessa integração nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devido à sua autonomia pedagógico-administrativa e à sua vinculação com a rede federal de ensino.

Segundo Lima e Maciel (2018), com um discurso moralista e oportunista direcionado contra a esquerda e sustentado por uma ampla base no Congresso Nacional, o governo golpista de Temer intensificou o ajuste fiscal e prometeu restringir os gastos primários, reformando suas bases jurídicas. Os direitos sociais, vistos como onerosos pelas elites, começaram a ser revistos, pois eram considerados ameaças à viabilidade do superávit fiscal, em que os gastos sociais eram considerados menos importantes do que os interesses do capital parasitário. Assim, em um contexto inicial de alta inflação e

desemprego (variando entre 10% e 15%), o governo golpista de Temer, apesar de sua ilegitimidade e das denúncias, conseguiu aprovar não apenas o esvaziamento dos direitos sociais, mas também promover reformas destinadas a conter os gastos sociais e garantir a governabilidade, oferecendo ao capital rentista a previsibilidade necessária para o aprofundamento do processo de acumulação.

O contexto do momento do golpe realizado pelo governo Temer e a subsequente implementação da MP nº 746, de 2016, que visava à reforma do ensino médio no Brasil, estão inseridos em um cenário de forte influência neoliberal, já consolidado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que implementou uma série de reformas que se alinhavam com os princípios do neoliberalismo.

Esse período foi marcado por uma série de reformas econômicas e sociais promovidas pelo governo de Michel Temer, que buscava a austeridade fiscal e a flexibilização das relações de trabalho, alinhando-se com os princípios do neoliberalismo. As medidas visavam reduzir a intervenção estatal na economia e aumentar a participação do setor privado, seguindo uma tendência global de políticas neoliberais que pressionavam por ajustes estruturais e cortes nos gastos públicos.

A reforma do ensino médio, portanto, não pode ser compreendida isoladamente, mas, sim, como parte de um movimento maior de reestruturação econômica e social que visava adequar o Brasil aos ditames de uma agenda neoliberal.

Dardot e Laval (2016) destacam que o liberalismo é caracterizado por um ambiente cheio de tensões, algo que tem sido problemático desde suas origens. Eles apontam alguns princípios fundamentais do liberalismo, como o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e a valorização das virtudes do equilíbrio de mercado, que são essenciais para se compreender as transformações políticas e econômicas promovidas nesse contexto.

Visando à compreensão adequada da MP nº 746/2016, é fundamental entender o ambiente neoliberal em que essa medida foi promulgada. O neoliberalismo, com seus princípios de austeridade fiscal, redução da intervenção estatal, liberdade de mercado e valorização da iniciativa privada, moldou as políticas públicas do período.

Esse contexto foi marcado pela busca de eficiência econômica e pela crença de que o mercado é o melhor regulador das relações sociais e econômicas. A reforma do ensino médio, nesse sentido, deve ser vista como parte de um conjunto mais amplo de reformas estruturais promovidas pelo governo de Michel Temer, que visavam ajustar o país aos imperativos do neoliberalismo. Essas reformas incluíam a flexibilização das leis trabalhistas, a privatização de empresas estatais e a contenção dos gastos públicos,

refletindo a tentativa de alinhar o Brasil aos modelos de gestão e governança defendidos pela agenda neoliberal.

Dardot e Laval (2016) apontam para a crise do liberalismo como uma crise interna, um aspecto crucial que muitas vezes é negligenciado no debate sobre o tema. Eles afirmam que a simplificação do liberalismo a um mito retroativo contribuiu para essa crise, que se estendeu de 1880 a 1930 (Dardot; Laval, 2016).

Consequentemente, a crise do liberalismo precede o surgimento do neoliberalismo. Dalberio (2009) destaca a importância de se entender o neoliberalismo como uma estratégia, uma perspectiva de significativa relevância teórica e política, uma vez que o neoliberalismo funciona como uma estratégia de poder que busca alcançar a hegemonia, influenciando a economia, a sociedade e, sobretudo, a educação.

Dalberio (2009) ainda destaca a transição para o neoliberalismo como uma estratégia de poder de grande relevância teórica e política. Argumenta que o neoliberalismo não se restringe apenas à economia e à sociedade, visto que procura influenciar a educação, sublinhando sua abordagem estratégica e sua busca pela hegemonia em diversas esferas da vida moderna. Essa perspectiva da autora oferece uma visão crítica e perspicaz sobre a evolução do pensamento liberal para o neoliberalismo, enriquecendo a discussão sobre as transformações ideológicas e políticas que moldam as sociedades contemporâneas.

Através dessas análises, é possível compreender melhor os mecanismos de poder e influência subjacentes a essas correntes de pensamento e suas implicações na dinâmica social e educacional. Este entendimento é crucial para analisarmos o contexto pós-golpe e a implementação da Lei nº 13.415/2017.

O neoliberalismo, cada vez mais predominante na sociedade, destaca-se por um viés econômico marcante, como observam Dardot e Laval (2016). Ele permeia vários aspectos da vida moderna, influenciando a competitividade e as lutas econômicas. Sob esta ideologia, as relações sociais são moldadas pela lógica de mercado, incentivando os indivíduos a se comportarem como empresas. A ideologia neoliberal se estabelece como um padrão de vida nas sociedades ocidentais e em outras que seguem o caminho da "modernidade". A competição generalizada infiltra-se na vida dos trabalhadores e das populações, resultando em confrontos econômicos constantes.

A MP nº 746, de 2016, pode ser analisada à luz do contexto neoliberal predominante na sociedade contemporânea. Com base na observação de Dardot e Laval (2016) sobre o neoliberalismo, que permeia vários aspectos da vida moderna e molda as relações sociais conforme as lógicas de mercado, é possível ver como essa ideologia

influenciou a reforma educacional. Ela reflete a tendência neoliberal de transformar a educação em um espaço de maior competitividade e eficiência econômica. A reforma visava a uma flexibilização do currículo e a um foco maior nas habilidades voltadas ao mercado de trabalho, alinhando-se com a visão neoliberal de que a educação deve preparar os indivíduos para serem mais produtivos e adaptáveis em um ambiente econômico competitivo. A reforma ressoava com a lógica de que indivíduos devem comportar-se como empresas e estar preparados para os desafios do mercado.

A observação de Paro (1999) sobre a aplicação da "gerência de qualidade total" nas escolas básicas no Brasil pode ser diretamente relacionada à MP nº 746, de 2016, e ao contexto histórico de sua criação. Essa MP refletiu a tendência neoliberal de aplicar princípios e métodos administrativos do setor empresarial às instituições educacionais, alinhando-se com a visão de que a eficiência e a gestão empresarial são essenciais para o funcionamento do sistema educacional.

A MP nº 746/2016 buscou introduzir um currículo mais flexível e voltado para as demandas do mercado de trabalho, características típicas de uma abordagem gerencial e empresarial. Essa mudança visava adaptar a educação às lógicas de eficiência e competitividade presentes no mundo dos negócios, seguindo a ideia de que as instituições educacionais deveriam operar com base nos mesmos princípios administrativos das empresas capitalistas.

O contexto histórico da MP nº 746/2016, que surgiu após o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão do governo de Michel Temer, compreendido também como um momento de pós-golpe, foi marcado por um forte impulso para reformas que refletem uma agenda neoliberal. A aplicação dos princípios da "gerência de qualidade total" nas escolas, como mencionado por Paro (1999), ilustra como a lógica empresarial influenciou a reforma educacional, enfatizando a eficiência e a adequação às exigências do mercado em detrimento de considerações mais amplas sobre o papel da educação na formação cidadã e na promoção da participação democrática.

Paro (1999) argumenta que, ao considerar a educação como uma formação cultural de indivíduos livres, é crucial, ao relacioná-la com o liberalismo econômico, questionar o significado da "liberdade" dentro desse conceito e ideologia. Ao fazer isso, percebemos que, quando o liberalismo menciona a liberdade de mercado, está se referindo à necessidade de permitir que as relações sociais ocorram de acordo com as regras do mercado, sem intervenções que possam afetar seu desenvolvimento real.

Segundo Paro (1999), a liberdade de mercado implica deixar as relações sociais se desenvolverem conforme as regras do mercado, sem intervenções externas que possam afetar esse processo.

A reforma do ensino médio do período reflete essa perspectiva ao introduzir mudanças que priorizam a flexibilidade curricular e a adequação às exigências do mercado de trabalho. Ela buscou alinhar a educação com as lógicas de eficiência e competitividade típicas do setor empresarial, permitindo que o sistema educacional operasse de acordo com princípios de mercado.

A abordagem sugere que as instituições educacionais devem ajustar-se às regras do mercado, em vez de intervir ou questionar essas dinâmicas, alinhando-se com a ideia de que a liberdade de mercado deve prevalecer sobre a intervenção externa.

A MP nº 746/2016 pode ser vista como um exemplo de como o conceito de "liberdade" no liberalismo econômico é aplicado à educação, promovendo um modelo que valoriza a eficiência e a conformidade com as normas do mercado em detrimento de uma abordagem mais ampla e integradora do papel da educação. Como bem especifica Paro (1999, p. 103): "é a liberdade do pássaro para voar, mas é também a liberdade do leão para devorar o cordeiro."

Lima e Maciel (2018) argumentam que, embora o Plano Real tenha estabilizado a economia e controlado a hiperinflação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas implementadas trouxeram contradições significativas. A gestão macroeconômica baseada em câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário inseriu o Brasil na lógica do capital globalizado, mas resultou em desindustrialização, desnacionalização e aumento das importações. Além disso, o ajuste fiscal rigoroso levou ao aumento da dívida pública, estagnação econômica e desemprego, prejudicando as conquistas sociais da Constituição de 1988 e sucateando serviços públicos como saúde e educação.

A reforma do ensino médio foi apresentada de maneira apressada e utilizando instrumentos surpreendentes, como a própria MP. Segundo Silva (2019, p. 487), "A MP é um instrumento com força de lei, adotado pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência, devendo ser submetida imediatamente ao Congresso Nacional para sua apreciação".

Analisando a utilização da MP para tratar da reforma do ensino médio, surge a reflexão sobre a real necessidade e urgência dessa abordagem. Embora a reforma educacional seja um tema relevante, cabe questionar se a situação justificava o uso de um instrumento normalmente reservado para casos de extrema necessidade.

A utilização de medidas provisórias para implementar mudanças estruturais de grande impacto, como a reforma do ensino médio, pode ser vista como uma estratégia para evitar o debate prolongado e a resistência, levantando dúvidas sobre a transparência e a legitimidade do processo. Portanto, a escolha desse instrumento legislativo específico para a reforma educacional merece um exame crítico, considerando os princípios constitucionais e a natureza das circunstâncias envolvidas.

Para Lima e Maciel (2018, p. 10):

Antes de iniciarmos a análise do conteúdo da reforma, cabe destacar que medidas provisórias são instrumentos utilizados para implementar políticas emergenciais e têm vigência imediata. Considerando que é preciso assegurar os processos educacionais em curso e que currículos precisam ser concluídos para que novos possam ser colocados em prática, questionamos o uso desse tipo de expediente legislativo para promover uma reforma no ensino médio. Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), assim como para o Fórum Nacional da Educação e demais organizações desse campo, o recurso da MP nº 746/2016 reflete a postura autoritária de um governo que não foi legitimado pelo voto, configurando-se, segundo Simões (2016), como instrumento abusivo “sem precedentes na história brasileira após a democratização”. Em nome de uma urgência alicerçada pelos indicadores de fluxo escolar e pela estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), supostamente buscando a superação das mazelas do ensino médio, o governo de Michel Temer tenta justificar o uso da medida provisória afirmando que há décadas se fala em modificar o ensino médio e que chegou a hora de fazê-lo (Temer, 2016). (Lima; Maciel, 2018, p. 10).

Lima e Maciel (2018) questionam o uso de medidas provisórias para promover a reforma do ensino médio, uma vez que esses instrumentos são destinados a políticas emergenciais e têm vigência imediata. Eles argumentam que é necessário concluir os currículos atuais antes de implementar novos. A ANPEd e outras organizações educacionais veem a MP nº 746/2016 como uma postura autoritária de um governo não legitimado pelo voto, caracterizando-a como um instrumento abusivo, conforme Simões (2016). O governo de Michel Temer justificou a urgência da medida com base em indicadores de fluxo escolar e na estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), afirmando que, após décadas de discussão, era hora de modificar o ensino médio.

Segundo Lima e Maciel (2018), a Procuradoria Geral da República, em parecer enviado ao Supremo Tribunal Federal (STF), em 19 de dezembro de 2016, argumentou contra a constitucionalidade da MP em questão. O parecer destacou que o documento não atendia aos requisitos de relevância e urgência exigidos para sua edição, além de afirmar que seu conteúdo violava o princípio do acesso universal à educação,

estabelecendo obstáculos para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Continuam afirmando que:

[...] o ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, em entrevista à Globo News, afirmou não considerar a MP autoritária e que ela seria urgente, já que os problemas são graves. Afirmou ainda que esse instrumento não impede o debate, já que permite emendas e modificações. No entanto, o governo, por seu caráter de “mandato tampão”, aproveitou a oportunidade para fazer reformas diante de um quadro de hegemonia. (Lima; Maciel, 2018, p. 6).

Segundo Lima e Maciel (2018), a posição da Procuradoria Geral da República em relação à MP nº 746/2016 evidencia um debate fundamental sobre sua constitucionalidade. O parecer enviado ao Supremo Tribunal Federal destacou a falta de requisitos de relevância e urgência para sua edição, além de apontar que o conteúdo da medida violava princípios como o acesso universal à educação, potencialmente exacerbando as desigualdades educacionais e sociais no país. Em contrapartida, o ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, defendeu a medida como necessária e urgente em entrevista à Globo News, argumentando que os problemas enfrentados eram graves e que a MP permitia ajustes por meio de emendas e modificações. No entanto, conforme observado por Lima e Maciel (2018), o debate levanta questões sobre o uso e a legitimidade de instrumentos legislativos em momentos de transição governamental.

Essa contextualização histórica revela um panorama complexo e dinâmico, marcado por transformações significativas impulsionadas por diferentes governos e suas ideologias ao longo das décadas. Desde a reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso até as reformas de Michel Temer, observamos um movimento contínuo de ajustes e reestruturações que refletem tanto as demandas sociais quanto as pressões econômicas e políticas.

A reforma do ensino médio, especificamente, ilustra não apenas um ajuste curricular, mas um reflexo das visões hegemônicas que permeiam as políticas educacionais, buscando alinhar o sistema educacional às exigências do mercado e às dinâmicas globais. Ao contextualizar historicamente esses eventos, este texto visa proporcionar uma compreensão mais profunda das forças e dos interesses que moldam a educação no Brasil e visa também apresentar uma base para avaliar criticamente as reformas em curso e suas implicações para o futuro da sociedade brasileira.

No complexo panorama das transformações educacionais brasileiras, marcado por uma série de reformas implementadas por diferentes governos, a presença de forças de resistência se torna essencial para a defesa dos direitos dos estudantes e a promoção de uma educação de qualidade. Desde as reformas iniciadas na década de 1990, a luta

contra mudanças que desvalorizam o trabalho docente e precarizam a formação profissional evidencia a necessidade de um debate democrático e inclusivo. As mobilizações sociais, que emergem como resposta às políticas que visam atender a interesses mercadológicos, são fundamentais para garantir que a educação pública respeite a diversidade e as especificidades do corpo estudantil, assegurando, assim, uma formação integral e transformadora. Nesse contexto, a resistência se apresenta não apenas como uma reação, mas como uma construção coletiva vital para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

Para Jakimiu (2023), é fundamental notar que a reforma do Ensino Médio se insere em um cenário de implementação de um conjunto de reformas gerenciais que visam à diminuição de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários.

De acordo com Xavier *et al.* (2024), durante os primeiros 100 dias do governo Bolsonaro, o caos já se instalava, com o Ministério da Educação (MEC) passando por dois ministros. O primeiro, Ricardo Vélez Rodríguez, foi responsável por propostas como a volta da educação moral e cívica e mudanças na narrativa sobre o golpe de 1964, além de criar a subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Também solicitou que escolas enviassem vídeos dos alunos cantando o Hino Nacional e lendo o slogan "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos". Contudo, Vélez foi demitido em menos de quatro meses, sendo substituído por Abraham Weintraub, que, sem experiência na área da educação, deu continuidade à implementação das escolas cívico-militares, cortou orçamentos de universidades federais e criou o ENEM digital. Após ser demitido por atitudes polêmicas, o cargo foi ocupado por Carlos Alberto Decotelli, que pediu demissão após cinco dias, sendo sucedido por Milton Ribeiro. Ribeiro, por sua vez, envolveu-se em polêmicas e foi criticado por declarações sobre deficiência e homofobia. Durante a pandemia de Covid-19, o governo adotou o ensino remoto, mas o MEC foi ausente, deixando as redes de ensino decidir como conduzir a educação no país. Em meio a esse cenário, o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) seguiu com o lançamento do Cronograma Nacional de Implementação, com início previsto para 2022. No entanto, as pesquisas indicam a implementação do NEM como um retrocesso para a educação no Brasil, especialmente para escolas públicas, evidenciando um desmonte da educação no país (Xavier *et al.*, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) foi aprovada em 2018, através do Parecer nº 15, de 4 de dezembro (Brasil, 2018), e da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). É relevante mencionar que foram realizadas consultas públicas sobre o documento que o MEC utiliza para justificar a legitimidade da

BNCC. Contudo, essas consultas se limitaram a um participacionismo, conforme define Tragtenberg (2005 *apud* Jakimiu, 2023), caracterizando uma participação sem poder decisório, em que as mais de 12 milhões de vozes não foram realmente ouvidas. Após a aprovação da BNCC, deu-se início a uma série de políticas sistemáticas de desmonte, alinhadas com a reforma gerencial do Ensino Médio. Assim, em 2019, foi aprovada a Resolução nº 2, de 20 de dezembro, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para essa formação (BNC-Formação) (Jakimiu, 2023).

Seguindo essa mesma lógica, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passaram a adotar a BNCC como referência. O cenário educacional da reforma do Ensino Médio também revela movimentos de privatização, em que a iniciativa privada opera no "mercado da Pedagogia" (Jakimiu, 2022). As organizações privadas, atraídas pelos recursos públicos destinados à implementação da reforma, vendem materiais pedagógicos, livros didáticos, promovem a formação de professores e oferecem educação em nível médio por meio de concessões. De acordo com um estudo de Cássio (2023 *apud* Jakimiu, 2023), que analisou os planos estaduais de implementação da reforma do Ensino Médio, há uma expressiva participação de instituições privadas, totalizando 14 organizações atuando nos estados brasileiros—algumas com ampla abrangência, como o Instituto Reúna, presente em 21 estados, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), atuante em 19 estados. (Jakimiu, 2023).

Ressaltamos a relevância da atuação da organização Todos pela Educação na promoção e execução da reforma do Ensino Médio. Esta entidade privada tem conquistado espaço em esferas nacionais, participando ativamente de instituições como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Além disso, sua presença se estende internacionalmente ao se integrar à Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), que reúne grupos de 15 países da região, onde se posiciona como uma organização não governamental apoiada por diversos atores da sociedade civil (Saviani, 2014 *apud* Jakimiu, 2023).

Simultaneamente, a atuação do Movimento pela Base tem crescido, seguindo a tendência de organizações *think tanks* favoráveis ao mercado. Essa entidade se apresenta como apartidária, sem fins lucrativos e sem uma ideologia específica, dedicando-se a monitorar a implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Com base em um relatório da University of Pennsylvania, Caetano e Mendes (2020 *apud*

Jakimiu, 2023) apontam que, em 2018, o Brasil figurava entre os 15 países da América Latina com maior número de *think tanks*, ocupando a segunda posição com 103 organizações. As autoras enfatizam que essa situação merece uma investigação mais aprofundada, principalmente numa região marcada por tantas vulnerabilidades sociais e econômicas.

O texto de Jakimiu (2023) oferece uma análise crítica da reforma do Ensino Médio, inserindo-a em um contexto mais amplo de reformas gerenciais que, em sua essência, visam à desarticulação de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. A aprovação da BNCC, em 2018, embora apresentada como uma resposta às demandas sociais, revela-se, conforme a autora, mais como uma estratégia de legitimação de políticas que não contemplam a verdadeira participação da sociedade. As consultas públicas, longe de serem um espaço democrático, configuram-se como um mero participacionismo, em que vozes significativas foram ignoradas.

Esse cenário é ainda mais alarmante quando consideramos as diretrizes e programas que surgem após a BNCC, como o PNLD e o Enem, que se alinham a um projeto neoliberal que promove a privatização do ensino. A crescente influência de organizações privadas na educação, buscando aproveitar recursos públicos, demonstra uma mudança preocupante na forma como a educação é gerida e ofertada no Brasil. A análise de Cássio (2023 *apud* Jakimiu, 2023) destaca a ampla presença dessas instituições, evidenciando a necessidade de um debate mais profundo sobre os impactos dessas reformas no futuro da educação pública e na formação de professores.

A reflexão proposta por Jakimiu (2023) nos convida a reconsiderar o papel da educação em um contexto de reformas que privilegiam interesses privados em detrimento da garantia de direitos sociais, ressaltando a urgência de uma resistência ativa e organizada contra essa tendência.

De acordo com Jakimiu (2023, p. 10):

A reforma do Ensino Médio é o projeto do capital, é a reforma gerencialista da educação em articulação com o empresariado. Fundamenta-se na responsabilização, individualização, meritocracia, flexibilização, resiliência, empreendedorismo, ou seja, aliena e reduz a formação a uma dimensão instrumental visando a formação do trabalhador flexível descartável. Tais dimensões associadas ao esvaziamento da formação de base produz e reproduz a episteme do neoliberalismo, marcando profundamente as relações humanas, que passam a ser constituídas pela individualização, competitividade, normalização das desigualdades sociais, redução dos direitos sociais, superexploração do trabalho e barbárie.

A autora ressalta a crítica contundente à reforma do Ensino Médio que, mais do que uma simples mudança educacional, é um reflexo das dinâmicas do capital e da agenda neoliberal. Ao caracterizar a reforma como uma "reforma gerencialista", Jakimiu (2023) destaca a estreita relação entre as políticas educacionais e os interesses do empresariado, sugerindo que a educação se torna um meio de preparar trabalhadores para um mercado cada vez mais exigente e volátil.

As dimensões mencionadas — responsabilização, meritocracia, flexibilização e empreendedorismo — não apenas alteram o propósito da educação, mas também promovem um modelo que prioriza a eficiência em detrimento da formação integral do indivíduo. Esta perspectiva instrumentalizante da educação, que visa criar "trabalhadores flexíveis descartáveis", revela uma desumanização do processo educacional em que a formação de base é esvaziada e a individualidade é sufocada por um ethos competitivo.

Ademais, Jakimiu (2023) expõe como essa transformação educacional reforça e reproduz desigualdades sociais, exacerbando a alienação e a normalização das disparidades existentes. O resultado é uma sociedade marcada pela superexploração do trabalho e pela erosão dos direitos sociais, levando a um estado de "barbárie" em que as relações humanas se tornam cada vez mais desumanizadas. Essa análise provoca uma reflexão crítica sobre o papel da educação em tempos de crescente desigualdade e sobre a necessidade de uma abordagem que priorize a dignidade humana e a equidade em vez da mera adaptação às demandas do mercado.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio se destacou no cenário educacional brasileiro ao denunciar os efeitos prejudiciais da reforma instituída pela Lei nº 13.415/17, que resultou na desvalorização do trabalho docente e na precarização da formação profissional.

Desde 2014, diversas entidades educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), assinaram um manifesto intitulado "Por uma Formação Humana Integral – Não ao Retrocesso no Ensino Médio". O documento expressava forte oposição ao Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha reformulações consideradas problemáticas. Os autores criticavam a visão catastrófica que permeava o debate sobre o Ensino Médio, caracterizada por termos como "crise" e "fracasso". Para eles, essa narrativa negativa, frequentemente promovida pela mídia, deslegitimava o Ensino Médio e criava uma imagem de inutilidade dessa etapa da educação. Apesar de ser um dos segmentos mais problemáticos da educação brasileira, o Ensino Médio havia

registrado avanços ao longo dos anos, fruto de lutas históricas desde os anos 1970, que corriam o risco de retroceder. (Observatório do Ensino Médio, 2023).

A reestruturação do ensino médio, imposta por meio da MP nº 746, suscitou críticas contundentes por parte da comunidade educacional, que argumentou que as mudanças ampliariam as desigualdades e desconsiderariam as complexidades da realidade educacional brasileira. A ANPEd, juntamente com outros órgãos e grupos, defendeu que a reforma não apenas atropelou discussões já estabelecidas, como também ignorou as necessidades reais dos estudantes, em especial aqueles de escolas públicas. A resistência da ANPEd se manifestou através de cartas, manifestos e mobilizações, enfatizando a importância de um diálogo construtivo e da construção de políticas educacionais que respeitassem a diversidade e promovessem uma formação integral, em vez de reforçar a hierarquização e a dualização do ensino (ANPEd, 2017).

A resistência ao “Novo Ensino Médio” se intensifica à medida que cresce o movimento pela revogação das medidas implementadas pela Lei 13.415/17. As entidades de representação estudantil, como a UNE, UBES e ANPG, convocaram uma mobilização nacional para o próximo dia 15 de março, destacando a insatisfação com as reformas. Desde a publicação da MP 746/16, a comunidade educacional já alertava sobre os desacertos da proposta, que resultou em uma enorme diversificação curricular sem garantir uma formação geral sólida. As evidências indicam que a reforma, ao priorizar disciplinas pouco relevantes, compromete a preparação dos estudantes para o ensino superior e o mercado de trabalho. Em vez de ajustes superficiais, a urgência recai sobre a revogação das diretrizes problemáticas da reforma e a abertura de um debate democrático sobre a reformulação do ensino médio, considerando experiências e propostas anteriores que possam servir de base para um currículo mais equitativo e abrangente (Silva, 2023).

O movimento pela revogação do Novo Ensino Médio (NEM) ganhou força com a insatisfação expressa por diversas entidades e institutos de pesquisa em educação. Elas criticaram a abordagem apressada e reducionista do MEC em relação às consultas públicas, que não refletiram verdadeiramente as demandas da comunidade educacional. Desde 2015, foram realizados debates e publicações que evidenciaram os equívocos das reformas, especialmente em relação à BNCC e ao NEM. A redução de disciplinas representou apenas uma parte de um problema maior que comprometeu o direito à educação. Para que as políticas educacionais fossem efetivamente construídas de forma democrática e inclusiva, era fundamental respeitar os dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a urgência se

concentrou na recomposição dos fóruns e conselhos educacionais, bem como na realização de conferências que discutissem a revogação do NEM e suas reformas correlatas. Esse movimento foi assinado por várias entidades, incluindo a ANPEd, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e muitas outras, conforme publicado em 9 de março de 2023 (ANPEd, 2023).

Um ponto central da crítica era a confusão entre "educação integral" e "educação em tempo integral". Enquanto a primeira se refere a uma formação completa do estudante, a segunda amplia apenas o tempo na escola, sem considerar aspectos fundamentais como infraestrutura, formação de professores e um currículo que integre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. A proposta do PL nº 6.840/2013 de tornar o Ensino Médio diurno em tempo integral poderia excluir jovens que trabalham e estudam, ferindo o direito à educação. Os signatários exortavam os congressistas e educadores a rejeitar o PL, defendendo uma educação que promovesse uma formação humana integral e respeitasse a diversidade dos estudantes. Essa mobilização, em 2014, refletia um movimento crítico contínuo, visando garantir um Ensino Médio que respeitasse os direitos dos alunos e promovesse uma formação integral, em consonância com os princípios da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Observatório do Ensino Médio, 2023).

Em agosto de 2016, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, formado por dez entidades do setor educacional, publicou um manifesto em resposta ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do governo Temer. Esse movimento reafirmou suas preocupações quanto às implicações do PL nº 6.840/2013, criticando a imposição de um modelo de ensino que priorizava a jornada diurna de 7 horas, potencialmente excluindo milhões de jovens que trabalham e estudam. A proibição do ensino noturno para menores de 17 anos foi vista como uma violação dos direitos educacionais. A fragmentação do currículo em ênfases ou áreas de conhecimento foi considerada uma regressão e contrária à Constituição e à LDB. Em vez de oferecer uma formação integral, as propostas do PL 6.840/2013 representavam uma ameaça à educação pública, promovendo uma educação de qualidade inferior que favorecia interesses mercadológicos. Os signatários defenderam uma proposta curricular que integrasse ciência, tecnologia, cultura e trabalho de forma coesa e clamaram os legisladores a rejeitar as propostas que fragmentavam o ensino. (Observatório do Ensino Médio, 2023).

No dia 22 de setembro de 2016, o Governo Federal anunciou a reforma do Ensino Médio por meio de uma MP, gerando ampla reação do Movimento Nacional em Defesa do

Ensino Médio. O uso da MP foi considerado uma abordagem antidemocrática para implementar mudanças na educação. O manifesto criticou a proposta, destacando a fragmentação do currículo em cinco itinerários formativos, o que poderia acentuar desigualdades educacionais, uma vez que as redes de ensino decidiriam quais itinerários oferecer. A permissão para que professores sem formação específica lecionassem disciplinas, por meio do reconhecimento de "notório saber", representava uma precarização da docência. Outras preocupações incluíam a ampliação da jornada escolar sem investimentos adequados, o que poderia resultar em evasão. O manifesto enfatizou a urgência de implementar um conjunto articulado de ações, como reestruturação curricular e ampliação dos recursos financeiros. (Observatório do Ensino Médio, 2023).

Em 2016, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio expressou seu descontentamento com a reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal através de uma MP. O movimento criticou o uso da medida como uma forma antidemocrática de implementar mudanças educacionais, ressaltando a necessidade de um amplo debate que incluísse todos os envolvidos, especialmente os estudantes. A reforma apresentava limites significativos, como a fragmentação do currículo, comprometendo o direito a uma formação básica comum e aprofundando as desigualdades educacionais. Além disso, a proposta de reconhecimento de "notório saber" para professores sem formação específica foi vista como uma institucionalização da precarização da docência. (Observatório do Ensino Médio, 2023).

Em dezembro de 2022, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio participou de uma reunião com a equipe de transição do novo governo, apresentando uma carta com um diagnóstico crítico sobre a implementação da reforma do Ensino Médio. Esse documento, fundamentado em pesquisas realizadas em nove estados, destacou os sérios problemas enfrentados pelas escolas, professores e alunos desde o início da reforma. As pesquisas revelaram a desvalorização e sobrecarga do trabalho docente, além da confusão na nova estrutura curricular, que dificultou a escolha efetiva dos estudantes. Outro ponto crítico foi a terceirização do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional para instituições privadas, gerando resistência entre estudantes e famílias. O Movimento solicitou que o novo governo revisasse urgentemente as disposições da Lei nº 13.415/17, propondo um retorno às Diretrizes do Plano Nacional de Educação e reforçando a necessidade de diálogo com entidades educacionais. Por fim, em resposta à situação crítica do Ensino Médio brasileiro, um grupo de entidades educacionais manifestou apoio ao Projeto de Lei (PL) 3.079/21 e ao Pedido de Deferimento de Lei (PDL) 611/21, que visam suspender a implementação da Lei

13.415/17, originalmente prevista para o ano letivo de 2022. Essa iniciativa surgiu em um momento em que as escolas enfrentavam desafios significativos, exacerbados pela pandemia de Covid-19. O manifesto expressou preocupações sobre a falta de informação e participação dos profissionais da educação, estudantes e familiares nas decisões sobre os novos currículos, alertando que a manutenção do cronograma de implementação poderia resultar em consequências desastrosas para o sistema educacional. Os signatários conclamaram os deputados a aprovarem o PL e o PDL, enfatizando a necessidade de um debate amplo e informado sobre as mudanças propostas. (Observatório do Ensino Médio, 2023).

A mudança de governo, em 2023, trouxe consigo expectativas de alterações no cenário da educação brasileira, incluindo a urgência de retomar o rumo e solucionar os problemas gerados pela implementação da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) nas redes estaduais. No dia 7 de dezembro de 2022, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio participou de uma reunião com a equipe de transição do novo governo, na qual apresentou uma carta que continha um diagnóstico crítico sobre a reforma, fundamentado em pesquisas realizadas em nove estados pela Rede Nacional EMPesquisa.

Os resultados dessas pesquisas evidenciaram sérios problemas, como a desvalorização e a intensificação do trabalho docente, forçando muitos professores a abandonarem suas disciplinas devido à diminuição da carga horária, além de terem de assumir um número maior de turmas. Os dados também mostraram as dificuldades enfrentadas por professores e gestores na compreensão da nova estrutura curricular composta por Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, e a falta de viabilidade dessa estrutura nas condições reais das escolas. Os professores relataram ainda que os estudantes encontraram dificuldades para efetuar escolhas sobre os itinerários formativos e disciplinas eletivas, mesmo após terem a oportunidade de se manifestar por meio de formulários virtuais. A terceirização do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional para instituições privadas e a predominância de aulas a distância foram criticadas, gerando resistência entre estudantes e suas famílias.

O Movimento destacou a insatisfação com a diminuição de conteúdos essenciais como Filosofia, Sociologia e Ciências, que foram substituídos por disciplinas com enfoque mais pragmático. Com base nesses achados, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio solicitou que o novo governo revisasse urgentemente as disposições da Lei nº 13.415/17 e reafirmou a importância de um diálogo aberto com entidades educacionais para abordar essas questões. (Observatório do Ensino Médio, 2023).

Tais reflexões destacam a necessidade urgente de resistência a mudanças educacionais que possam comprometer a qualidade do ensino e os direitos dos estudantes. A mobilização do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio exemplifica como a união de entidades educacionais e da sociedade civil é fundamental para enfrentar reformas que não atendem às necessidades reais das escolas e dos alunos. A formação de resistência se torna essencial, não apenas para questionar políticas que favorecem a precarização da educação, mas também para construir alternativas que priorizem uma formação integral, inclusiva e que respeite a diversidade do corpo estudantil. Essa ação coletiva é vital para garantir que as transformações no sistema educacional sejam pautadas por diálogos democráticos e por evidências científicas, promovendo, assim, um futuro educacional mais justo e equitativo.

Em um contexto de crescente insatisfação com a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), o movimento estudantil, liderado pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), organizou um Dia Nacional de Mobilização pela Revogação dessa lei, com o apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). O presidente da CNTE, Heleno Araújo, ressaltou a importância de lutar contra a reforma, que foi implementada sem a participação de professores e estudantes e que prejudicou a estrutura funcional do ensino médio, comprometendo a formação de milhares de alunos e educadores. Araújo convocou as entidades filiadas à CNTE a mobilizarem suas bases para participar desse ato, enfatizando a urgência de um debate democrático sobre as políticas educacionais. Ele reiterou que a revogação da lei era crucial para garantir um ensino de qualidade e acessível a todos (CNTE, 2023).

Em 16 de março de 2023, o *site* da ANPEd publicou um texto destacando a posição de pesquisadoras em defesa da revogação do Novo Ensino Médio, em meio às mobilizações realizadas em várias cidades do Brasil no dia 15 de março. A vice-presidente Sudeste da ANPEd, Maria Luiza Sússekind (UniRio), caracterizou o Novo Ensino Médio como uma "bomba de desigualdade", enfatizando a fragmentação curricular resultante da reforma e sua inadequação à realidade nacional. Segundo Sússekind, essa reforma gerou pelo menos 22 currículos diferentes, o que exacerba as desigualdades, especialmente com a centralização do acesso à educação superior pelo Enem. Miriam Fábria Alves (UFG), diretora financeira da ANPEd, complementou a crítica ao afirmar que o Novo Ensino Médio não garante uma formação adequada para os estudantes da rede pública, aprofundando os problemas já existentes. Além disso, a ANPEd emitiu um manifesto contra a consulta pública do Ministério da Educação, questionando sua eficácia e representatividade. Mônica Ribeiro da Silva, da UFPR, também contribuiu com um

artigo que analisava os impactos da fragmentação curricular na formação dos jovens. (ANPEd, 2023).

Em 7 de junho de 2023, o site da ANPEd publicou um artigo destacando a conclusão do ciclo de seminários “Ensino Médio – o que as pesquisas têm a dizer?”, realizado nas cinco regiões do Brasil, onde foram debatidas críticas ao Novo Ensino Médio. Esse ciclo de seminários ocorreu em parceria e a convite do MEC à ANPEd, no âmbito das atividades desenvolvidas pela Consulta Pública instituída pela Portaria nº 399/2023. Esses seminários ocorreram em universidades públicas, buscando promover um diálogo fundamentado em pesquisas da área. Durante os encontros, que mobilizaram docentes e discentes de várias instituições, foram evidenciados os prejuízos da reforma educacional implementada desde 2017. A presidenta da ANPEd, Geovana Lunardi¹, expressou a importância da escuta do MEC durante os debates, destacando que a troca de ideias é essencial para políticas públicas efetivas. Miriam Fábria Alves, membro da diretoria da ANPEd, enfatizou a necessidade de revogação do Novo Ensino Médio, citando a fragmentação curricular e a falta de atenção às vozes dos jovens no processo. O texto também mencionou a coleta de dados sobre a valorização de disciplinas como música e artes pelos estudantes, além de críticas à desvalorização de matérias fundamentais. A expectativa era que as conclusões dos seminários fossem entregues ao MEC, contribuindo para uma discussão mais ampla sobre a educação no Brasil (ANPEd, 2023).

Em 7 de junho de 2023, a ANPEd publicou um artigo detalhando a conclusão do ciclo de seminários “Ensino Médio – o que as pesquisas têm a dizer?”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os seminários ocorreram em diversas regiões do Brasil e tiveram como objetivo promover um debate fundamentado em pesquisas sobre o Novo Ensino Médio, culminando na prorrogação do prazo para a consulta pública do MEC, então aberta até 6 de julho. Durante as discussões, representantes de várias instituições de ensino expuseram críticas à reforma do ensino médio, destacando a fragmentação curricular e os impactos negativos na formação dos estudantes, especialmente nas escolas públicas. Além disso, foi enfatizada a necessidade de revogação do Novo Ensino Médio e a inadequação do modelo atual às demandas dos jovens. O conteúdo dos seminários foi compilado em uma relatoria a ser apresentada ao MEC, com a expectativa de que as conclusões alcancem a comunidade científica e a sociedade em geral (ANPEd, 2023).

¹ CNPq. Currículo Lattes de Geovana Lunardi. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4706037A5>. Acesso em: 28 out. 2024.

Em 11 de julho de 2023, a pesquisadora Maria Luiza Sússekind, da UniRio, abordou pontos importantes que justificavam a defesa da revogação do Novo Ensino Médio. Em sua análise, Sússekind afirmou que, apesar do discurso que promete uma formação diversificada, o novo modelo resulta na diminuição da formação geral, que é fundamental para todos os estudantes. Ela também destacou que a BNCC do ensino médio rompe com a organicidade da educação básica, propondo uma estrutura curricular que diverge daquela do ensino fundamental e da educação infantil. Além disso, Sússekind criticou a implementação da reforma, que ocorreu sem consulta à comunidade escolar, ressaltando que qualquer debate sobre o Novo Ensino Médio deve assegurar uma escuta equânime de todos os atores do campo educacional (ANPEd, 2023).

A análise dos discursos de resistência à reforma do Novo Ensino Médio, especialmente no contexto da audiência pública do FNE, revela a urgência de um diálogo amplo e democrático sobre as políticas educacionais no Brasil. Desde 2016, a ANPEd e outras entidades destacaram a inadequação das mudanças propostas, que desconsideravam as realidades e necessidades dos estudantes, especialmente os das escolas públicas. Essas FD não apenas expõem as falhas da reforma, mas também demandam uma revisão crítica e a revogação de diretrizes que perpetuam desigualdades e fragmentações curriculares. Portanto, contextualizar essa resistência é fundamental para compreendermos não só os desafios enfrentados, mas também as possibilidades de construção de um ensino médio que promova a equidade, a formação integral e o respeito à diversidade, reafirmando o papel da educação como um direito fundamental e um meio de transformação social. A escuta atenta das vozes que emergem desse processo é crucial para o fortalecimento de políticas que realmente atendam às demandas da comunidade educacional.

A resistência à Reforma do Ensino Médio evidencia um descontentamento crescente com as diretrizes que moldam a educação no país. As críticas e propostas alternativas que surgem revelam uma preocupação legítima com a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos. Em um cenário onde a educação é fundamental para o desenvolvimento social e econômico, a exclusão de disciplinas e a falta de clareza nas diretrizes curriculares podem gerar consequências duradouras, especialmente para os mais vulneráveis. A urgência de um diálogo aberto entre educadores, gestores e a sociedade é necessária, pois é nesse espaço que se constrói um modelo educacional que realmente atenda às necessidades dos estudantes e do país.

Em 2023, com a mudança na Presidência e a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva ao governo, muitos esperavam a revogação do “Novo Ensino Médio”, da BNCC e da Base

Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), que eram vistas como parte de uma reforma gerencial na educação. No entanto, essa expectativa não se concretizou. Na verdade, o governo Lula deixou claro seu alinhamento com interesses do setor privado, demonstrado logo nos primeiros dias de sua gestão, quando o Ministro da Educação, Camilo Santana, recebeu representantes do empresariado, sinalizando suas prioridades. Em resposta à falta de ações efetivas do governo, movimentos coletivos se intensificaram, com solicitações de audiência ao Ministério da Educação, realização de audiências públicas em diversos estados, coleta de assinaturas para abaixo-assinados, petições, formação de Comitês Estaduais em todo o país e denúncias junto ao Ministério Público.

Além dessas iniciativas, a mobilização da sociedade civil foi crucial para amplificar as vozes contrárias ao “Novo Ensino Médio”. Então, redes de apoio entre estudantes, professores e educadores foram formadas, promovendo debates e discussões sobre a necessidade de uma educação inclusiva e de qualidade. A hashtag #RevogaNEM ganhou força nas redes sociais, unindo diversos segmentos da população em torno de um objetivo comum: a defesa de um modelo educacional que priorize a formação integral dos alunos, assegurando a inclusão de disciplinas essenciais e uma base curricular sólida. Essa articulação em rede não apenas trouxe à tona a insatisfação com a reforma, mas também evidenciou a urgência de um diálogo amplo e efetivo com o governo, visando a uma educação que atenda às reais necessidades dos estudantes e da sociedade como um todo.

A Portaria nº, publicada pelo MEC, em 7 de março de 2023, promove alterações na Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Esta nova portaria delinea um cronograma detalhado para o alinhamento das matrizes do Saeb às diretrizes do Novo Ensino Médio, prevendo etapas específicas para a definição, validação e publicação das novas matrizes até 2025. Além disso, a portaria estabelece que Enem será reformulado em conformidade com essas diretrizes, com ações programadas para os anos de 2023 e 2024 (Brasil, 2023).

A Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, publicada pelo MEC, institui uma consulta pública com o objetivo de avaliar e reestruturar a política nacional de Ensino Médio. O texto ressalta a importância de abrir um diálogo amplo com a sociedade civil, a comunidade escolar, e outros *stakeholders* do setor educacional, visando coletar subsídios para a formulação de decisões normativas relacionadas ao Novo Ensino Médio. Segundo a Portaria, a consulta seria conduzida pelo MEC e incluiria instrumentos como

audiências públicas e seminários, com um prazo inicial de 90 dias, que poderia ser prorrogado. A Portaria enfatizava a colaboração com diversos conselhos educacionais para garantir uma abordagem inclusiva e participativa na reestruturação das diretrizes educacionais (Brasil, 2023).

O contexto da resistência ao "Novo Ensino Médio" se intensifica com a apresentação do Projeto de Lei nº 1.213, em 17 de março de 2023, pelo PSOL, que busca revogar a Lei nº 13.415/2017. Essa movimentação reflete a pressão de movimentos sociais que contestam a reforma educacional, enquanto o Ministro da Educação, Camilo Santana, reconhece a necessidade de um diálogo mais amplo, mas mantém a aproximação com o setor empresarial. Essa decisão, junto com a recondução de figuras ligadas ao governo anterior, gerou críticas da comunidade educacional, que vê na continuidade dessas relações uma falta de respeito. A publicação das Portarias que prorrogaram o cronograma de alinhamento das matrizes do Saeb e instituiu uma consulta pública, mostra a tentativa do MEC de dialogar com a sociedade civil, embora a influência do empresariado nas decisões ainda se destaque. A evolução nas diretrizes, com a ampliação dos prazos e a introdução de novas etapas para o Enem, evidencia a continuidade de articulações que podem comprometer a efetividade das reformas, tornando urgente a reavaliação do espaço reservado para a participação dos diferentes atores sociais na formulação das políticas educacionais.

Em resposta à implementação do Novo Ensino Médio, surgiu a hashtag #RevogaNEM, que rapidamente se tornou um símbolo de resistência entre estudantes, educadores e ativistas. Essa mobilização gerou diversos movimentos e eventos, reunindo um amplo apoio de diferentes setores da sociedade que buscam questionar e reverter as diretrizes da reforma. A hashtag foi amplamente utilizada nas redes sociais para expressar a insatisfação com a precarização do ensino e a eliminação de disciplinas fundamentais, promovendo um diálogo crítico sobre a importância de uma educação de qualidade e inclusiva.

Em 12 de dezembro de 2023, ocorreu uma mobilização virtual promovida pelo SINASEFE, utilizando as hashtags #RevogaNEM e #EMdecente, com o objetivo de pressionar contra o substitutivo do deputado Mendonça Filho (UNIÃO-PE) ao PL nº 5.230/2023, que propunha mudanças no Ensino Médio. Essa mobilização destacou a urgência em se opor às alterações propostas, defendendo uma formação mínima de 2.400 horas, a obrigatoriedade de disciplinas sem hierarquias e uma educação profissional de qualidade. Essa ação deve ser compreendida dentro do contexto mais amplo da reforma do Ensino Médio, que teve início com uma Consulta Pública instituída

pela Portaria nº 399/2023 do MEC. O FNE participou ativamente desse processo, colaborando na organização e realização das atividades, visando construir consensos possíveis sobre a reforma. O resultado desse trabalho foi o envio do PL nº 5.230/2023 ao Congresso Nacional em 26 de outubro de 2023, com a presença do FNE no ato de entrega. A tramitação do projeto foi marcada por debates intensos e a atuação de diferentes relatorias nas duas casas legislativas. Na Câmara dos Deputados, o deputado Mendonça Filho apresentou pareceres e substitutivos ao projeto, enquanto no Senado Federal, a senadora Professora Dorinha Seabra propôs ajustes significativos ao texto. O PL nº 5.230/2023 foi aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de julho de 2024 e sancionado pelo Presidente da República em 31 de julho de 2024, tornando-se a Lei nº 14.945/2024. A atuação do FNE ao longo desse processo foi fundamental para garantir a participação social e o diálogo amplo em torno das propostas de reforma educacional, reforçando a importância de uma educação mais justa e inclusiva.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) também se manifesta pela resistência dos estudantes e enfatiza que a reforma foi realizada sem a participação das comunidades escolares, resultando na remoção de conteúdos essenciais e na introdução de itinerários que não correspondem à formação dos professores. Esse cenário, marcado pela sobrecarga de matérias e pela falta de infraestrutura adequada, torna as escolas menos atraentes e contribui para a evasão escolar. A convocação da UBES para que os estudantes saiam às ruas e se mobilizem pela revogação da reforma é uma resposta à deterioração das condições de ensino e trabalho, reforçando a importância da luta conjunta entre alunos e educadores para exigir mudanças significativas no sistema educacional (Ubes, 2023).

No dia 15 de março de 2023, estudantes do Ensino Médio de várias cidades mobilizaram atos e debates para exigir a revogação do modelo de Ensino Médio, afirmando que "a reforma implementada em 2022 acirra as desigualdades sociais e educacionais e não garante uma educação de qualidade" (Soares, 2023). A reportagem destacava a importância de um amplo debate que envolvesse estudantes, professores e profissionais da educação, visando construir um novo modelo que realmente atendesse às necessidades dessa etapa de ensino.

O Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) se posicionou contra a Reforma do Ensino Médio destacando que "a expectativa era a de que a Reforma do Ensino Médio fosse, de pronto, revogada pelo novo governo, em razão das inúmeras manifestações e estudos produzidos por várias entidades e instituições que assim reclamam", e conclamou

as entidades educacionais a se engajarem nos atos do dia 15 de março: dia de Luta pela Revogação do Novo Ensino Médio (FNPE, 2023).

Segundo a Ubes (2023), mais de 150 mil estudantes participaram do Ato Nacional Contra o Novo Ensino Médio, exigindo "a revogação imediata da reforma do ensino médio, que começou a ser implementada em 2022" e denunciando os retrocessos que essa medida representa para a educação brasileira. Os manifestantes, que se mobilizaram em mais de 50 municípios, ressaltaram a importância de uma educação inclusiva e democrática, enfatizando a necessidade de valorização das diversas culturas e tradições, e expressaram sua determinação em continuar lutando pela revogação da Lei (Ubes, 2023).

A resistência ao "Novo Ensino Médio" reflete a mobilização crescente da sociedade civil em defesa de uma educação inclusiva e de qualidade. Apesar das expectativas geradas pela nova gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, que prometia revogar reformas educacionais consideradas prejudiciais, a continuidade do alinhamento com interesses do setor privado gerou descontentamento entre estudantes, professores e movimentos sociais. As mobilizações, que incluem atos, consultas públicas e a utilização da hashtag #RevogaNEM, destacam a urgência de um diálogo efetivo com a comunidade educacional. Esses tensionamentos são cruciais para pressionar o governo a reavaliar políticas que impactam diretamente a formação dos jovens, garantindo que suas vozes sejam ouvidas na construção de um modelo educacional que priorize a inclusão, a diversidade cultural e a formação integral dos estudantes. Portanto, a luta pela revogação do "Novo Ensino Médio" reflete não apenas uma questão educacional, mas uma demanda da sociedade brasileira por respeito ao direito à educação de qualidade a todos.

Diante desse cenário, o atual governo, ao promover a Consulta Pública, buscou recuperar o compromisso com a gestão democrática e a participação social. A utilização de múltiplos instrumentos, como webinários e debates, garantiu maior alcance e inclusão, permitindo à sociedade acompanhar as discussões sobre a reestruturação do ensino médio. Essa postura reflete a necessidade de equilibrar os interesses dos diversos atores envolvidos e a consulta pública não apenas legitimou o processo, mas também lançou luz sobre os desafios e as possibilidades de transformação dessa etapa crucial da educação brasileira.

Como já discutido anteriormente, o ensino médio no Brasil tem passado por diversas transformações marcantes. Sua organização foi inicialmente estabelecida na LDB, com diretrizes curriculares definidas em 1998 e revisadas em 2012. Essas bases foram significativamente alteradas em 2016, quando a Medida Provisória nº 746 introduziu

mudanças profundas, posteriormente consolidadas pela Lei nº 13.415, de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). Posteriormente, as diretrizes curriculares foram ajustadas pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 2018. Essas reformas, já amplamente debatidas, geraram reações variadas entre governos estaduais, escolas e movimentos sociais, refletindo a diversidade de abordagens na implementação do NEM nos diferentes estados brasileiros (Brasil, 2023).

Segundo o relatório da consulta pública disponibilizado pelo MEC, diante das disputas e contradições em torno do Novo Ensino Médio (NEM), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da Educação, Camilo Santana, adotaram uma postura de respeito ao pacto federativo e compromisso com a participação social. Por meio da consulta pública, promoveu-se um amplo diálogo, reforçando o papel do MEC como coordenador e articulador federativo. A iniciativa contou com instrumentos diversificados que permitiram à sociedade, especialmente à comunidade educacional, acompanhar os debates sobre a reestruturação do ensino médio. Entre as ações realizadas, destacaram-se 12 webinários com 42 especialistas, acessados por 4.920 participantes pelo portal do MEC. No âmbito da consulta pública, foram realizadas quatro audiências públicas com as entidades responsáveis pela coordenação do processo, incluindo o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede), o FNE e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que totalizaram 8.408 acessos on-line. Além disso, ocorreu o Encontro Nacional de Estudantes em Brasília, reunindo 180 estudantes do ensino médio de todos os estados brasileiros. Outras formas de participação incluíram o envio de análises e proposições por entidades, manifestações registradas pela plataforma Participe + Brasil, com 11.024 respondentes, e a campanha #ConsultaPúblicaOnline pelo *WhatsApp*, que contou com 139.159 participantes, entre estudantes, professores, gestores e jovens não identificados como estudantes (Brasil, 2023).

Acerca dos instrumentos utilizados, segundo o relatório do MEC, a Consulta Pública contou com uma ampla variedade de métodos de escuta para garantir a participação de diferentes públicos. Entre os instrumentos adotados, estavam webinários, audiências públicas, seminários, reuniões com entidades, um encontro nacional com estudantes e consultas públicas on-line. Esses recursos foram organizados para captar percepções de estudantes, professores e gestores sobre o NEM e consolidar proposições sobre essa etapa. Para assegurar uma análise estruturada, as opiniões manifestadas foram tratadas de maneira a identificar convergências e divergências, oferecendo uma visão mais abrangente do tema. O relatório apresenta todos os dados coletados e

tratados de forma imparcial, destacando os eventos organizados para permitir a manifestação de entidades, organizações e a sociedade em geral sobre o NEM (Brasil, 2023).

Ao longo dos 120 dias de Consulta Pública, diversas entidades foram recebidas, tanto aquelas que se dispuseram a colaborar quanto aquelas que foram convidadas para integrar o processo. Entre as organizações envolvidas, destacam-se Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec), Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), Todos pela Educação (TPE), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifes), Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) (Brasil, 2023).

Além das entidades já mencionadas, outras organizações também enviaram contribuições importantes ao processo de consulta pública. Entre essas entidades, estão Associação Brasileira da Educação Básica de Livre Iniciativa (Abreduc), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Câmara Federal – Comissão de Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra Sindical), Fórum Educação Jovens e Adultos, FNE, Instituto Ayrton Senna, Movimento pela Base, Senado Federal – Comissão de Educação e Cultura, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Universidade de São Paulo (USP) (Brasil, 2023).

Durante o processo de consulta pública participaram especialistas de diversas entidades educacionais com o objetivo de discutir aspectos históricos, legais e pedagógicos do ensino médio. Esses encontros on-line, organizados semanalmente às segundas-feiras, atingiram um total de cerca de 4.920 visualizações no canal do MEC no YouTube. Entre os participantes, destacam-se professores e pesquisadores de instituições como a Universidade Católica de Brasília, PUC-Rio, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), e várias outras universidades e

organizações educacionais. A diversidade de vozes contribuiu significativamente para o debate sobre as transformações no ensino médio e suas implicações para a educação brasileira (Brasil, 2023).

Os seminários regionais promovidos pela ANPEd envolveram 20 pesquisadores e se concentraram na sistematização de resultados sobre o ensino médio, focando nos desafios e nas potencialidades da implementação da Lei nº 13.415, de 2017. Durante esses encontros, que ocorreram em diferentes regiões do Brasil, os pesquisadores compartilharam suas análises sobre o tema. Ao todo, mais de 5.870 pessoas acessaram os seminários por meio do portal do MEC. Além disso, o MEC organizou o Encontro Nacional com Estudantes, com a participação de 180 alunos de diversas partes do país, em Brasília (Brasil, 2023).

O MEC realizou duas ações de consulta on-line para obter contribuições sobre a avaliação e a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. A primeira foi uma pesquisa na plataforma Participa + Brasil, que contou com a participação de 11.024 respondentes entre 24 de abril e 6 de agosto. A segunda ação ocorreu entre 15 de junho e 6 de julho, utilizando o WhatsApp para engajar mais de 137 mil estudantes, professores e gestores. A consulta foi feita por meio de uma ferramenta interativa, permitindo aos participantes responder a questões via celular ou computador, com acesso facilitado através de um código QR ou link fornecido pelas escolas (Brasil, 2023).

O processo de Consulta Pública realizado pelo MEC foi um esforço significativo para coletar opiniões de diversos públicos sobre a reestruturação do Ensino Médio. Utilizando uma variedade de métodos de escuta, como webinários, seminários regionais, audiências públicas e consultas on-line, o MEC buscou garantir que as vozes de estudantes, professores, gestores e entidades representativas fossem ouvidas. A diversidade de métodos, aliada à inclusão de diferentes grupos de interesse, proporcionou uma análise rica e abrangente das questões que envolvem a implementação da Lei nº 13.415, de 2017.

O relatório do MEC destaca a participação de diversas entidades educacionais, como ANPEd, Todos pela Educação (TPE), Senai e Senac, entre outras, que contribuíram com suas perspectivas e sugestões durante o processo. As consultas on-line, por meio de plataformas como o Participa + Brasil e WhatsApp, alcançaram muitos respondentes, com mais de 137 mil participantes, o que demonstra a relevância e o alcance das ações. Além disso, os seminários e webinários realizados, com a presença de especialistas renomados, contribuíram para uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as possibilidades do Novo Ensino Médio, envolvendo muitos especialistas e pesquisadores.

O esforço do MEC em realizar essas atividades reflete o compromisso em reunir diversas opiniões e análises, assegurando que as decisões sobre a reestruturação do Ensino Médio sejam embasadas em uma ampla gama de informações e perspectivas.

Esses dados e eventos estão organizados e disponíveis no relatório, que se configura como uma fonte valiosa para entender os diferentes pontos de vista e as propostas surgidas durante o processo de consulta. A transparência na divulgação das contribuições recebidas, bem como o tratamento sistematizado das informações, proporciona um panorama detalhado das discussões em torno do Novo Ensino Médio, que serve como base para futuras decisões e implementações.

No que diz respeito às audiências de Consulta Pública, o MEC organizou um ciclo de encontros com diferentes colegiados, reunindo representantes de órgãos, secretarias e entidades com ampla legitimidade. Esses eventos foram transmitidos ao vivo e estão disponíveis no canal do MEC no YouTube. Entre as audiências, destaca-se a realizada com o CNE, em maio, que contou com 28 conselheiros e 1.100 acessos. Também ocorreram audiências com o Foncede, com 71 conselheiros e mais de 2.000 visualizações, FNE, com 76 participantes e 3.100 acessos, e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que reuniu 69 participantes e teve 2.200 visualizações. Esses encontros representaram um esforço para reunir uma ampla gama de opiniões sobre o Novo Ensino Médio (Brasil, 2023).

Quanto à escolha da audiência de consulta pública do FNE, é essencial destacar alguns aspectos relevantes. A Portaria nº 577/2017, publicada pelo MEC, redefiniu a composição e as diretrizes do FNE, incorporando uma diversidade de representantes, incluindo órgãos públicos, entidades educacionais, movimentos sociais e sindicatos. Entre seus principais objetivos, destacam-se a promoção do planejamento educacional participativo, o fortalecimento da gestão democrática e o diálogo como fundamento central das discussões. A normativa substituiu portarias anteriores, reorganizando a estrutura do FNE e reforçando o papel do MEC na supervisão e articulação das políticas educacionais (Brasil, 2017).

Em 17 de março de 2023, o FNE foi recomposto pela Portaria nº 478, com o objetivo de coordenar as Conferências Nacionais de Educação, acompanhar a execução do PNE e promover articulações entre os fóruns permanentes de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A portaria também atribuiu ao FNE a responsabilidade de realizar avaliações periódicas sobre o cumprimento das metas do PNE e de acompanhar a implementação das políticas de financiamento da educação básica,

incluindo a definição dos padrões mínimos de qualidade e do custo-aluno-qualidade (Brasil, 2023).

A comparação entre a Portaria nº 478, de 17 de março de 2023, e a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, revela diferenças importantes no escopo e nas diretrizes que orientam o funcionamento do FNE. Ambas as portarias compartilham o objetivo de garantir a articulação e a implementação do PNE, mas a versão de 2023 apresenta uma atualização no que diz respeito à ampliação da composição e às finalidades do FNE. Enquanto a Portaria de 2017 limita a composição a um número reduzido de órgãos e entidades, a Portaria de 2023 amplia significativamente a diversidade de representantes, incluindo movimentos sociais e novas entidades, como as ligadas à diversidade sexual e de gênero, movimentos afro-brasileiros e indígenas, além de diferentes entidades de trabalhadores e estudantes. Outro aspecto relevante é o papel ampliado do FNE nas conferências nacionais, com responsabilidades mais detalhadas quanto ao monitoramento e avaliação da execução do PNE, conforme indicado na Portaria de 2023. Além disso, a nova normativa estabelece a estrutura do FNE com maior clareza, incluindo a criação de uma coordenação eleita e definindo o suporte técnico e administrativo, atribuições que não eram especificadas com o mesmo nível de detalhamento na Portaria de 2017. A revogação de diversas portarias anteriores na versão de 2023 também demonstra um esforço para reorganizar as bases legais que regulam o FNE, garantindo maior eficiência e alinhamento com as necessidades atuais da educação no Brasil.

O resgate da participação social no âmbito do FNE, promovido pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, evidencia a centralidade da gestão democrática e do diálogo no enfrentamento das demandas educacionais. A revogação da Portaria nº 577/2017, criticada por movimentos educacionais por desarticular a pluralidade representativa do FNE durante o governo de Michel Temer, reflete um esforço de reconstruir um espaço de debate coletivo e inclusivo. Essa iniciativa, ao dar prioridade a temas cruciais como a revisão do Novo Ensino Médio e a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, reforça o compromisso com uma política educacional que integre diversos agentes e promova soluções alinhadas às necessidades da sociedade.

A escolha da audiência pública do FNE como objeto de análise discursiva é justificada pela sua relevância central no debate das políticas educacionais brasileiras, especialmente no contexto das reformas do Novo Ensino Médio (NEM). O FNE representa um espaço legítimo e democrático para a articulação entre a sociedade civil e o Estado, com uma composição paritária entre representantes do setor educacional e da sociedade, o que assegura a diversidade de perspectivas.

Essas audiências públicas, ao reunirem profissionais da educação, estudantes, gestores, representantes de entidades e movimentos sociais, oferecem um ambiente rico para a coleta de dados discursivos. Além disso, o FNE desempenha um papel essencial na promoção da governança democrática, sendo responsável por coordenar discussões e propor diretrizes que impactam diretamente as políticas públicas educacionais, como no caso da implementação do Novo Ensino Médio.

Ao optarmos por analisar a audiência pública do FNE, buscamos compreender as dinâmicas discursivas em torno do NEM, explorando as resistências e as demandas dos diversos atores sociais envolvidos, que se articulam em torno de uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade. O FNE, ao integrar diferentes vozes e perspectivas, configura-se como um palco privilegiado para investigar como essas disputas são conduzidas e como os discursos sobre a reforma educacional se formam, contribuindo para a construção de uma compreensão mais aprofundada das políticas de ensino médio no Brasil.

Portanto, a análise discursiva da audiência do FNE é fundamental para entendermos as implicações da reforma do ensino médio e os esforços da sociedade civil para influenciar e legitimar as decisões políticas, especialmente em um contexto de resistência à continuidade das reformas educacionais que são percebidas como prejudiciais aos direitos dos estudantes e à qualidade do ensino.

A comparação entre as Portarias nº 478/2023 e nº 577/2017 revelou mudanças significativas na estrutura e diretrizes do FNE, refletindo um esforço do governo de Luiz Inácio Lula da Silva para fortalecer a participação social e a gestão democrática nas políticas educacionais. Este movimento de revitalização do FNE, ao priorizar a inclusão de diversos movimentos sociais e entidades representativas, abre espaço para uma análise mais detalhada dos discursos que circulam nas audiências públicas, especialmente no contexto das reformas do Novo Ensino Médio (NEM). A audiência pública do FNE, ao representar um espaço legítimo e democrático de discussão, serve como um campo privilegiado para investigar as tensões e disputas entre diferentes atores sociais, que buscam influenciar a implementação das políticas educacionais.

No próximo capítulo, aprofundaremos a análise das dinâmicas discursivas presentes nessas audiências, utilizando as categorias de análise que orientam nossa compreensão dos discursos sobre a reforma do ensino médio. A partir dos conceitos de saber-poder e regimes de verdade, faremos uma análise crítica das interações entre os participantes da audiência do FNE, explorando como os discursos são construídos, legitimados e contestados nesse espaço. Dessa forma, a discussão sobre o FNE e sua

relevância no cenário educacional brasileiro transita diretamente para as categorias de análise que embasam a pesquisa sobre os discursos presentes na consulta pública, preparando o terreno para a análise detalhada das tensões e resistências que caracterizam as disputas sobre o NEM.

CAPÍTULO 2

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Este capítulo apresenta as categorias de análise que fundamentam a compreensão das FD, com ênfase na análise da audiência de consulta pública do FNE acerca do NEM. As categorias saber-poder, regimes de verdade e os conceitos de enunciado e discurso constituem a base teórica e metodológica para a análise crítica dos discursos presentes nas interações dos participantes desta audiência.

As categorias saber-poder e regimes de verdade são fundamentais para a análise das dinâmicas de poder que permeiam as construções discursivas. A partir das reflexões de Foucault, o conceito de saber-poder será explorado para entendermos como o conhecimento e o poder estão interligados, influenciando não apenas a produção e disseminação de discursos, mas também as relações de poder entre os diferentes atores envolvidos no processo. A análise de regimes de verdade, por sua vez, busca compreender como as verdades são construídas socialmente e como as ideologias dominantes moldam o entendimento do que é considerado verdadeiro, influenciando as opiniões e decisões políticas.

Ademais, os conceitos de enunciado e discurso, conforme trabalhados por Foucault, são imprescindíveis para a compreensão de como os discursos são articulados e como as falas dos participantes nas audiências são formadas e legitimadas dentro de um determinado contexto. Através da análise desses elementos, é possível identificar as práticas discursivas que estruturam as relações de poder e saber, bem como os mecanismos pelos quais essas relações são mantidas ou contestadas.

Portanto, propomos oferecer uma estrutura teórica sólida para o entendimento da interdependência entre saber-poder e os regimes de verdade, fornecendo as ferramentas necessárias para uma análise crítica das FD na audiência de consulta pública em questão. O foco está em analisar diferentes posicionamentos observados na audiência de consulta pública do FNE, utilizando os conceitos apresentados neste capítulo.

2.1. ENUNCIADO E DISCURSO

Segundo Fernandes (2007, p. 12-13):

Discurso, como uma palavra corrente no cotidiano da língua portuguesa, é constantemente utilizada para efetuar referência a pronunciamentos políticos, a um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados, a um pronunciamento marcado por eloquência, a uma frase proferida de forma primorosa, à retórica, e muitas outras situações de uso da língua em diferentes contextos sociais. Porém, para compreendermos discurso como um objeto do qual se ocupa uma disciplina específica, objeto de investigação científica, devemos romper com essas acepções advindas do senso comum, que integram nosso cotidiano, e procurar compreendê-lo respaldados em acepções teóricas relacionadas a métodos de análise.

Analisando as reflexões de Fernandes (2007), notamos que o conceito de discurso vai muito além das noções comuns do dia a dia. Embora frequentemente associado a discursos políticos ou à eloquência retórica, é importante compreendê-lo dentro de um contexto científico, desvinculado das interpretações superficiais.

Ao romper com as concepções do senso comum, é possível explorar sua complexidade teórica e seu potencial como objeto de estudo disciplinar, embasado em metodologias analíticas específicas. Este entendimento oferece uma base para investigações mais abrangentes e precisas sobre o papel e a influência dos discursos em diferentes contextos sociais.

A compreensão do conceito de discurso, conforme delineado por Fernandes (2007), é fundamental para uma análise significativa das FD presentes nas audiências de consulta pública do novo ensino médio.

Como o discurso transcende as interpretações superficiais do cotidiano, como pronunciamentos políticos ou eloquência retórica, é possível abordar essas FD de maneira mais rigorosa e fundamentada. Não se limitando a noções comuns, é essencial adotar abordagens teóricas e metodológicas específicas para a compreensão da complexidade do discurso em contextos sociais diversos. Isso permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas discursivas nas audiências de consulta pública, revelando não apenas o conteúdo explícito dos discursos, mas também as estruturas subjacentes de poder, conhecimento e identidade que os moldam.

Assim, o entendimento do discurso como um objeto de estudo científico oferece uma base sólida para investigações sobre as interações comunicativas e suas implicações políticas, sociais e culturais no contexto do novo ensino médio.

Conforme Fernandes (2007), o discurso, quando abordado dentro do âmbito da Análise do Discurso, não pode ser reduzido à língua, ao texto ou à fala isoladamente, mas sim compreendido como algo que transcende essas categorias linguísticas. Ele requer elementos linguísticos para se manifestar materialmente, porém, sua existência vai além

do aspecto puramente linguístico, situando-se no âmbito social e envolvendo questões de natureza não estritamente linguística, como aspectos sociais e ideológicos presentes nas palavras quando são proferidas. Dessa forma, em diversas situações do cotidiano, observamos indivíduos em debates ou discordâncias, assumindo posições sociais e ideológicas distintas que se refletem na linguagem utilizada. O discurso, portanto, não se confunde com a língua em si, mas depende dela para adquirir uma existência material e real.

O texto de Fernandes (2007) oferece uma perspectiva esclarecedora sobre a natureza do discurso, especialmente dentro do escopo da Análise do Discurso. Ele nos lembra que o discurso não pode ser reduzido apenas à língua, ao texto ou à fala isoladamente por ser algo que vai além dessas categorias linguísticas.

Ao enfatizar que o discurso transcende o aspecto puramente linguístico e se insere no âmbito social, o autor destaca a complexidade dessa forma de comunicação. As palavras refletem não apenas significados linguísticos, mas também aspectos sociais, ideológicos e culturais que permeiam a interação verbal.

Assim, nos debates ou discordâncias no cotidiano, é possível identificar não apenas diferenças linguísticas, mas também distintas posições sociais e ideológicas que se manifestam através da linguagem. Essa compreensão mais ampla do discurso faz com que seja reconhecida sua importância como um fenômeno social e a entender como ele molda e é moldado pelas dinâmicas sociais e culturais em que está inserido.

A relevância de considerarmos os discursos na análise das FD presentes nas audiências de consulta pública do novo ensino médio reside na capacidade de capturar a complexidade das interações sociais e ideológicas que se desenrolam nesses espaços.

Seguindo a perspectiva delineada por Fernandes (2007), reconhecemos que os discursos não se limitam ao aspecto linguístico, visto que refletem e moldam posições sociais, ideológicas e culturais.

Assim, a análise dos discursos durante essas audiências permite identificar não apenas os conteúdos explícitos, mas ainda as dinâmicas subjacentes de poder, resistência e negociação que influenciam as políticas educacionais. Esse enfoque proporciona uma compreensão mais profunda dos interesses e valores em jogo, revelando como diferentes grupos constroem e contestam significados em torno do novo ensino médio, o que é essencial para formular políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades e perspectivas diversas da sociedade.

Para Fernandes (2007), é clara a complexidade do discurso como objeto de estudo. Ao afirmar que o discurso não se restringe à língua, ao texto ou à fala

isoladamente, pois transcende essas categorias linguísticas, ele lança luz sobre a interseção entre linguagem, sociedade e ideologia.

Esta análise ressalta, pois, a importância de considerarmos não apenas os aspectos linguísticos, mas ainda os contextos sociais e ideológicos que permeiam as interações discursivas. Reconhecendo que o discurso é moldado por diferentes posicionamentos socioideológicos, Fernandes (2007) nos convida a uma reflexão mais sobre como a linguagem reflete e constrói realidades sociais complexas.

Para o autor:

Para falarmos em discurso, precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a História. Com isso, podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana (Fernandes, 2007, p. 13).

Analisando as contribuições de Fernandes (2007), percebemos sua ênfase na relação intrínseca entre discurso e contexto social. Ele salienta que os discursos não podem ser compreendidos isoladamente, mas devem ser situados dentro de um contexto mais amplo que inclui elementos sociais, ideológicos e históricos. Essa abordagem ressalta a dinamicidade do discurso, que está constantemente em fluxo e sujeito a transformações que refletem as mudanças sociais e políticas. Ao reconhecer a natureza fluida dos discursos, Fernandes (2007) nos convida a uma análise mais contextualizada e sensível às nuances do ambiente sociopolítico em que estão inseridos.

Segundo Fernandes (2007), a análise do discurso envolve a interpretação dos sujeitos enquanto falam, considerando a produção de significados como uma parte essencial de suas interações sociais. Ele ressalta que a ideologia se manifesta no discurso, o qual, por sua vez, é concretizado pela linguagem, seja na forma de texto ou por meio de linguagem não verbal, como imagens.

Com base em Fernandes (2007), percebemos a importância de analisar o discurso não apenas como um fenômeno linguístico, mas também como uma atividade social profundamente enraizada em questões ideológicas. Suas observações destacam como os sujeitos constroem significados por meio da linguagem, seja verbal ou não verbal, e como esses significados são influenciados e moldados pelas ideologias presentes no discurso. Essa abordagem ressalta a complexidade das interações humanas e convida a uma análise mais ampla e sensível das formas pelas quais o discurso reflete e reproduz estruturas sociais e ideológicas.

Ao relacionarmos as contribuições de Fernandes (2007) com a análise discursiva da audiência de consulta pública do novo ensino médio em questão, destacamos a importância de compreender o discurso dentro de um contexto social mais amplo.

Assim como Fernandes (2007) enfatiza a relação intrínseca entre discurso e contexto social, as audiências de consulta pública são espaços onde diferentes vozes e perspectivas se entrelaçam em discussões sobre políticas educacionais. Ao situarmos os discursos dessas audiências dentro de seu contexto sociopolítico, é possível identificar as complexas interações entre linguagem, ideologia e poder.

As observações de Fernandes (2007) sobre o modo como a ideologia se manifesta no discurso são especialmente relevantes, pois permitem entender como as diferentes partes envolvidas nas audiências constroem significados e negociam poder por meio da linguagem. Essa análise sensível às nuances do ambiente sociopolítico nas audiências de consulta pública ajuda a compreender como as políticas educacionais são discutidas, contestadas e legitimadas, e como os discursos nessas ocasiões refletem e reproduzem as ideologias presentes na sociedade.

De acordo com Fernandes (2007), ao considerarmos a produção de significados no discurso, é importante destacar que os sentidos das palavras não são fixos ou imutáveis, como frequentemente sugeridos pelos dicionários. Em vez disso, os sentidos são construídos em relação aos lugares ocupados pelos sujeitos que estão interagindo.

Dessa forma, uma mesma palavra pode adquirir significados diferentes, dependendo do contexto socioideológico dos indivíduos que a utilizam. Para ilustrar essa multiplicidade de significados, Fernandes (2007) sugere refletir sobre os diferentes sentidos do substantivo “terra” quando empregado por movimentos como os “Sem-Terra” e por fazendeiros ligados à UDR, que representam perspectivas opostas. Essa diversidade de significados se estende ainda mais quando consideramos as interpretações do termo “terra” na Bíblia e entre os povos indígenas, demonstrando a pluralidade de sentidos presentes em diferentes discursos (Fernandes, 2007).

Ao considerarmos as análises de Fernandes (2007), notamos a profundidade com que ele aborda a construção de significados no discurso. Suas observações ressaltam a dinâmica dos sentidos das palavras, que não são estáticos ou universais, mas sim moldados pelos contextos socioideológicos dos sujeitos envolvidos na interação discursiva. Essa perspectiva evidencia a complexidade das relações entre linguagem e poder, destacando como diferentes grupos sociais atribuem significados distintos às mesmas palavras, refletindo assim suas posições e perspectivas dentro da estrutura social. Ao reconhecer essa multiplicidade de sentidos, Fernandes (2007) nos convida a

uma análise mais crítica e contextualizada do discurso, que leve em consideração as diversas vozes e interpretações presentes na interação comunicativa.

Segundo Fernandes (2007, p. 15): “A noção de discurso implica, nesse processo, considerar as condições histórico-sociais de produção que envolvem o discurso”. Ou seja, refletindo sobre as contribuições de Fernandes (2007), percebemos sua ênfase na importância de considerarmos as condições histórico-sociais que permeiam a produção do discurso. Suas reflexões destacam que o contexto histórico e social em que um discurso é elaborado desempenha um papel fundamental na sua compreensão e interpretação. Essa abordagem ressalta a necessidade de situarmos o discurso dentro de seu contexto mais amplo, levando em conta os aspectos culturais, políticos e sociais que influenciam sua criação e recepção.

Ao reconhecer a interconexão entre discurso e contexto, Fernandes (2007) nos convida a uma análise mais abrangente e contextualizada das práticas discursivas, que leve em consideração as complexas dinâmicas históricas e sociais que as moldam. Assim, na análise das FD presentes nas audiências de consulta pública do novo ensino médio, é essencial considerar os discursos em seu contexto histórico-social para compreendermos plenamente as diversas vozes e perspectivas envolvidas.

As audiências públicas são espaços em que diferentes atores sociais, com suas respectivas posições ideológicas e interesses, se expressam e negociam significados. Analisar esses discursos de forma contextualizada permite identificar como as condições culturais, políticas e sociais influenciam as discussões e as propostas apresentadas, revelando as complexas dinâmicas de poder e as disputas ideológicas que permeiam o debate sobre as políticas educacionais.

Dessa maneira, para uma investigação crítica e detalhada das interações discursivas nas audiências de consulta pública, é necessário considerar as condições histórico-sociais que permeiam esses pronunciamentos que serão analisados.

Fernandes (2007) destaca que o discurso, como objeto de investigação, é caracterizado por conflitos inerentes à vida social. Ele enfatiza que o discurso não pode ser reduzido à língua ou à fala por ser constituído por uma exterioridade que requer a linguagem para sua existência material. Nesse sentido, o discurso se materializa por meio de uma materialidade linguística, verbal ou não verbal, que se baseia em sistemas estruturalmente elaborados. Para compreender essa exterioridade, o pesquisador deve transcender as estruturas linguísticas convencionais e explorar outros espaços. Fernandes (2007) ressalta que esse processo revela um campo de conflitos onde diferenças sociais coexistem, sendo a ideologia fundamental para marcar as diferentes

posições dos sujeitos e grupos sociais envolvidos. Assim, a ideologia é considerada não apenas importante, mas também inerente ao discurso.

Ao relacionarmos tais reflexões do autor com a análise discursiva das audiências de consulta pública do novo ensino médio, percebemos a relevância de compreendermos o discurso como um objeto de investigação permeado por conflitos inerentes à vida social.

Destacamos que, segundo Fernandes (2007), o discurso é permeado por uma exterioridade que requer a linguagem para sua existência material. Nesse contexto, o discurso se concretiza por meio de uma materialidade linguística, seja verbal ou não verbal, fundamentada em sistemas estruturalmente elaborados.

Para uma compreensão mais profunda dessa exterioridade, o pesquisador deve transcender as estruturas linguísticas convencionais e explorar outros espaços discursivos. Fernandes (2007) ressalta que esse processo revela um campo de conflitos onde diferentes posições sociais e ideológicas coexistem, sendo a ideologia fundamental para marcar as distintas perspectivas dos sujeitos e grupos sociais envolvidos.

Assim, a ideologia emerge como um elemento não apenas importante, mas ainda inerente ao discurso nas audiências de consulta pública do novo ensino médio, influenciando as interações e negociações de significados entre os participantes.

As análises de Fernandes (2007) destacam a profundidade com que ele aborda a natureza do discurso como um objeto de investigação. Suas observações evidenciam a complexidade do discurso, que transcende as fronteiras da língua e da fala para se manifestar como uma exterioridade na vida social. O autor enfatiza a importância de compreendermos essa materialidade discursiva, que se apoia em sistemas linguísticos e semióticos estruturalmente elaborados. Além disso, ele ressalta que a compreensão do discurso requer uma análise que vá além das estruturas linguísticas convencionais, buscando explorar os conflitos e as diferenças sociais que o permeiam.

Nesse sentido, o autor sublinha o papel central da ideologia na constituição do discurso, destacando-a como um elemento inerente e indispensável para sua compreensão. Essa abordagem convida o pesquisador a uma análise crítica e contextualizada do discurso, que leve em consideração não apenas suas dimensões linguísticas, mas também suas implicações sociais e ideológicas.

Segundo Foucault (1995), o uso de conceitos como descontinuidade, ruptura e transformação apresenta não apenas questões metodológicas, mas também implicações teóricas significativas em análises históricas. Esses conceitos são especialmente relevantes em disciplinas como história das ideias, do pensamento, das ciências ou dos

conhecimentos, que são frequentemente caracterizadas por fronteiras incertas e conteúdos fluidos.

Para Foucault (1995), é necessário desfazer-se de noções que enfatizam a continuidade, como tradição, influência e evolução, pois elas tendem a apagar a singularidade dos fenômenos históricos, reduzindo a diferença entre diferentes períodos e atribuindo importância excessiva à permanência e à linearidade. Essas noções, embora careçam de uma estrutura conceitual rigorosa, desempenham um papel definido na construção de narrativas históricas ao destacar a continuidade e a estabilidade em detrimento da ruptura e da mudança.

Diante do exposto pelo autor, as reflexões sobre os conceitos de descontinuidade e ruptura na análise histórica desafiam não apenas os procedimentos metodológicos, mas ainda os fundamentos teóricos subjacentes a essa disciplina. Com essa leitura, é ressaltada a importância de questionar noções como tradição, influência e evolução, que muitas vezes mitigam a compreensão da singularidade dos fenômenos históricos. Ao fazê-lo, Foucault (1995) sinaliza para a necessidade de uma abordagem crítica que esteja disposta a reconhecer e explorar as rupturas e descontinuidades na narrativa histórica, em vez de simplesmente perpetuar uma visão linear e contínua do passado.

Sendo assim, é primordial repensar as categorias tradicionais de análise histórica e considerar novos paradigmas que possam capturar de forma mais precisa a complexidade e a diversidade da experiência humana ao longo do tempo.

A aplicação dos conceitos de descontinuidade, ruptura e transformação propostos por Foucault (1995) revela-se fundamental na análise das FD das audiências de consulta pública do novo ensino médio. Essas audiências, por sua natureza participativa e complexa, apresentam uma variedade de vozes, perspectivas e posicionamentos que não podem ser compreendidos adequadamente através de uma lente de continuidade e linearidade histórica.

Contrariamente, é essencial reconhecer a descontinuidade e as rupturas nos discursos educacionais ao longo do tempo, destacando as mudanças nas políticas, valores e práticas pedagógicas. Ao adotarem uma abordagem que valoriza a transformação, os analistas podem capturar a complexidade e a diversidade das narrativas presentes nas audiências, reconhecendo as diferentes visões de educação e os conflitos subjacentes. Isso permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder, resistência e negociação que moldam as discussões sobre o ensino médio, possibilitando uma análise mais crítica e contextualizada das políticas educacionais propostas.

Em vez de enfatizar a continuidade e a estabilidade das narrativas históricas, a aplicação desses conceitos permite uma análise mais sensível às mudanças sociais, políticas e culturais que influenciam a educação contemporânea.

A discussão sobre a natureza do discurso e sua relação com a história das ideias é complexa. Assim, enquanto Fernandes (2007) destaca a materialidade linguística do discurso e sua imbricação com as estruturas sociais e ideológicas, Foucault problematiza noções tradicionais como tradição, influência e evolução, chamando a atenção para as rupturas e descontinuidades na análise histórica.

Ambos os autores convergem ao reconhecer a importância da ideologia na constituição do discurso, mas, enquanto Fernandes (2007) enfatiza a necessidade de transcender as estruturas linguísticas convencionais para compreensão da complexidade desse fenômeno, Foucault destaca a importância de uma abordagem crítica que esteja disposta a explorar novos paradigmas de interpretação histórica.

Nesse sentido, a discussão entre Fernandes e Foucault revela a necessidade de uma análise histórica que seja sensível às múltiplas camadas e nuances do discurso, reconhecendo sua natureza dinâmica e sua constante interação com os contextos sociais, culturais e ideológicos em que emerge.

As reflexões de Fernandes (2007) sobre Foucault (1995) ressaltam a complexidade dos fenômenos históricos e discursivos, exigindo uma abordagem crítica e inovadora. Fernandes (2007) interpreta o pensamento foucaultiano ao destacar que o discurso transcende a língua, o texto ou a fala isoladamente, situando-se no âmbito social e envolvendo aspectos ideológicos. Ele ressalta que a análise do discurso deve considerar as condições histórico-sociais de produção, refletindo as dinâmicas sociais e políticas, o que nos leva a reconhecer a natureza fluida dos discursos, moldados por diferentes posicionamentos socioideológicos. A construção de significados é, assim, um processo dinâmico e contextualizado, influenciado por ideologias e contextos sociais, enquanto Foucault (1995), por sua vez, enfatiza a importância de se considerar descontinuidades e rupturas na análise histórica, desafiando noções tradicionais de continuidade e linearidade.

A referência a reuniões e documentos técnicos sugere uma continuidade no processo de discussão, mas também insinua a presença de descontinuidades e a necessidade de ajustes conforme o andamento das discussões, algo que Foucault (1995) aborda ao enfatizar a importância de rupturas na análise histórica. A decisão de reabrir o prazo para o envio de documentos pode ser vista como uma resposta a lacunas

percebidas na discussão anterior, mostrando como o discurso se adapta e se transforma em resposta às necessidades do contexto.

Dessa forma, a discussão entre Fernandes (2007) e Foucault (1995) convida-nos a uma análise mais abrangente e contextualizada do discurso. Reconhecendo a interconexão entre linguagem, poder e sociedade, é possível vislumbrar a necessidade de aprofundamento na compreensão sobre como os discursos refletem e constroem realidades sociais complexas.

Com base nas reflexões de Fernandes (2007) e Foucault (1995) apresentadas no texto, o conceito de discurso pode ser compreendido como uma manifestação complexa e multifacetada que vai além da linguagem, texto ou fala, isoladamente.

Ele envolve uma materialidade linguística que se manifesta tanto de forma verbal quanto não verbal, profundamente enraizada em contextos sociais, ideológicos e históricos. Moldado por diferentes posicionamentos socioideológicos, o discurso reflete as dinâmicas sociais e políticas do seu tempo. Ao considerarem a interseção entre linguagem, poder e sociedade, essas abordagens convidam a uma análise mais abrangente e contextualizada dos pronunciamentos, permitindo uma compreensão mais aprofundada. A análise revela uma série de camadas de significados e uma complexidade que se alinha com os conceitos discutidos por Fernandes (2007) e Foucault (1995). A construção coletiva do discurso em torno da implantação do novo ensino médio reflete não apenas a organização e a metodologia envolvidas, mas ainda a necessidade de considerarmos as dinâmicas sociais, ideológicas e políticas em jogo. Essa análise crítica e contextualizada dos discursos pode contribuir significativamente para a compreensão das práticas educacionais contemporâneas e das interações entre os diferentes atores envolvidos.

A análise do discurso, ao considerar a produção e a circulação de enunciados, amplia-se ao explorar as FD, que envolvem não apenas os próprios enunciados, mas também as condições históricas, sociais e culturais que possibilitam sua constituição. Nesse sentido, cada discurso se insere em um campo mais amplo de interações, no qual as práticas discursivas não surgem de maneira isolada por estarem imersas em redes de significados e relações de poder que delimitam e moldam suas formas. As FD, portanto, são fundamentais para entendermos como os discursos se constroem, se legitimam e se transformam ao longo do tempo, refletindo e reforçando as dinâmicas de poder e saber presentes em um determinado contexto.

2.2. FORMAÇÃO DISCURSIVA

Desde a concepção de formação discursiva por Michel Foucault, no final do século XX, este conceito tem sido amplamente explorado e desenvolvido por acadêmicos de diversas áreas do conhecimento.

No presente trabalho, propomos uma abordagem interdisciplinar para a análise dos enunciados que pertencem a uma formação discursiva. Esta se refere não apenas à produção e interpretação de discursos, mas também aos sistemas de regras, normas e práticas que moldam e são moldados por eles. Como tal, está intrinsecamente ligada às estruturas de poder e às relações de dominação que permeiam as sociedades. A abordagem interdisciplinar auxilia no processo de exploração das interconexões, viabilizando a análise de como os discursos se integram e mantêm hierarquias sociais, bem como para resistir e subverter essas mesmas estruturas.

A partir de uma revisão crítica da literatura, o trabalho explora os principais conceitos e perspectivas teóricas que fundamentam a análise do discurso. Compreendida como um princípio teórico central, a formação discursiva orienta a abordagem analítica ao revelar as condições históricas, sociais e institucionais que estruturam e delimitam os enunciados possíveis em determinado campo do saber. Dessa forma, não se trata apenas de examinar o conteúdo dos discursos, mas de compreender os regimes de produção de sentido que os tornam possíveis.

Ao explorarmos as dinâmicas da formação discursiva através de uma abordagem interdisciplinar, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda e abrangente dos processos através dos quais os discursos são produzidos, disseminados e contestados nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, Fernandes (2007) destaca a relevância da análise histórica para a compreensão dos processos sociais e ideológicos subjacentes aos discursos contemporâneos. Para tal, dá como exemplo o uso dos termos "invasão" e "ocupação". Ao introduzir essa discussão, o autor nos convida a refletir sobre como os significados desses termos não apenas refletem os conflitos sociais presentes, mas também revelam os posicionamentos ideológicos dos sujeitos envolvidos.

Fernandes (2007), analisando a partir de um exemplo para reflexão e estudo, ressalta a emergência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como um ponto focal para a formação de discursos contrastantes, evidenciando os embates e demarcações de posições que permeiam a esfera social. Para se conceituar Formação Discursiva, é necessário sinalizar a importância do contexto histórico na interpretação dos discursos contemporâneos.

Segundo Fernandes (2007), ao recorrer à história para analisar seu exemplo, buscam-se elucidar os processos socioideológicos que originam os termos "invasão" e "ocupação", os quais fazem parte de discursos distintos no cotidiano. Os diferentes sentidos atribuídos a essas palavras evidenciam os conflitos sociais subjacentes, que decorrem tanto dos espaços de enunciação quanto dos diferentes papéis assumidos pelos sujeitos em suas posições sociais.

O surgimento dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra e a consequente discussão em torno desses termos evidenciam a formação de discursos em contraposição, refletindo embates e demarcações ideológicas. Esses movimentos, por um lado, contam com apoio e sustentação, enquanto, por outro, enfrentam oposição e tentativas de repressão. Dessa forma, diversos discursos se formam, integrando os processos de formação e transformação social característicos da existência humana ao longo da história (Fernandes, 2007).

O exemplo de Fernandes é relevante para o entendimento de FD, uma vez que ressalta a natureza intrinsecamente multifacetada delas, oferecendo uma visão abrangente das ideologias entrelaçadas que as permeiam. É interessante observar como o termo "ocupação" transcende sua definição literal para se tornar um reflexo das complexas interações sociais e políticas que o cercam.

A análise proposta em forma exemplificativa nos convida a refletir sobre como as diferentes identidades e afiliações dos indivíduos moldam a maneira como percebemos e interpretamos os discursos ao nosso redor. Essa compreensão mais profunda da interação entre linguagem e ideologia é essencial para uma compreensão contextualizada do conceito de FD.

Conforme Fernandes (2007), uma Formação Discursiva revela as diversas ideologias que a compõem. Ao examinarmos o termo "ocupação" como parte de uma formação discursiva, percebemos que seu uso envolve indivíduos vinculados a várias afiliações, como grupos religiosos, partidos políticos de orientação esquerdista e trabalhadores de origem rural, entre outros.

Nessa dinâmica, ocorre a interseção de múltiplos discursos e ideologias, constituindo uma formação discursiva que, em linhas gerais, apoia ou aceita o Movimento Sem Terra. Isso evidencia que toda formação discursiva abriga um conjunto de enunciados que compartilha regularidades e condições de produção específicas. Na Análise do Discurso, esses enunciados não existem de forma isolada, uma vez que se relacionam com outros discursos por meio do interdiscurso, ou seja, das redes de dizeres anteriores e simultâneos que atravessam e constituem os sentidos. Trata-se, como

destacado, de uma interdiscursividade que resulta da combinação de diferentes discursos originados em distintos contextos históricos e posicionamentos sociais (Fernandes, 2007).

O trecho destacado por Fernandes (2007) oferece uma perspectiva profunda sobre a natureza dos discursos e suas interconexões ideológicas. É fascinante perceber como o termo "ocupação" não é apenas uma palavra isolada, mas sim um reflexo das múltiplas camadas ideológicas presentes na sociedade.

Esta análise ressalta a complexidade das interações discursivas e como elas moldam nossa compreensão e posicionamento em relação a questões sociais e políticas. Ademais, a noção de interdiscurso nos lembra que os discursos não surgem de forma isolada, mas são influenciados por uma série de fatores históricos e sociais, enriquecendo ainda mais a compreensão da dinâmica discursiva na vida cotidiana.

Segundo Fernandes (2007, p. 37):

Uma formação discursiva dada apresenta elementos vindos de outras formações discursivas que, por vezes, contradizem, refutam-na. Na História e no social, observa-se uma dispersão de discursos e acontecimentos, que, na descontinuidade própria dos elementos e acontecimentos históricos, na contradição e negação do que se pode dizer somente em determinada época e/ou lugar, encontra-se a unidade do discurso.

O comentário apresentado destaca um lado fundamental da natureza dos discursos: sua inerente complexidade e diversidade. A análise ressalta como uma formação discursiva específica pode incorporar elementos de outras FD, às vezes até mesmo contraditórios ou refutadores, o que reflete a natureza dinâmica e fluida dos discursos, especialmente quando consideramos o contexto histórico e social mais amplo.

Ao longo da história e na esfera social, testemunhamos uma multiplicidade de discursos e eventos, cada um contribuindo para a confecção complexa do discurso de seu tempo. Essa dispersão de discursos e eventos não deve ser vista como caótica, mas sim como uma expressão da descontinuidade intrínseca dos elementos históricos e da constante interação entre contradição e negação. É precisamente nessa interseção que encontramos a unidade subjacente aos discursos, revelando a riqueza e a profundidade da expressão humana ao longo do tempo e do espaço.

Em *A Arqueologia do Saber*, obra publicada originalmente em 1969 e editada no Brasil em 2005, o filósofo francês Michel Foucault utiliza o conceito de saber para se compreender a constituição do conhecimento e seu papel na análise dos discursos. Esse

conceito não se restringe ao conhecimento científico, visto que abarca também os saberes práticos, evidenciando a relação entre discurso, poder e formas de produção do saber.

Para Foucault (2005), o saber é visto como uma construção histórica que gera verdades manifestadas e reveladas nas práticas discursivas, de modo que o conhecimento e a verdade são entendidos como questões históricas e produções sistemáticas presentes também nos discursos científicos, considerados verdadeiros, positivos e, portanto, aceitos com sua plenitude.

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (Foucault, 1969, p. 159).

A abordagem arqueológica de Foucault (1969) para análise dos discursos é de extrema importância por sua recusa em tratá-los simplesmente como veículos de ideias ou representações. Em vez disso, ele os encara como práticas que obedecem a regras específicas, destacando sua materialidade e volume próprios, como monumentos a serem explorados.

Essa perspectiva desafia a tendência de interpretar os discursos como meros sinais de algo subjacente, e nos convida a mergulhar profundamente em sua estrutura e funcionamento interno, sem buscar um significado oculto por trás das palavras. É, pois, uma abordagem que valoriza a singularidade e a complexidade dos próprios discursos, recusando-se a reduzi-los a meros símbolos de algo mais profundo. Assim, *A Arqueologia do Saber* não apenas proporciona uma reflexão original sobre a natureza do saber, mas também abre espaço para uma reavaliação mais ampla da ciência e da sua relação com a sociedade. É nessa obra que o termo Formação Discursiva aparece. Segundo Courtine (2011, p. 59):

O termo “formação discursiva” (de agora em diante: FD), aparece em 1969 com “A Arqueologia do Saber”, fora dos domínios da AD, nos trabalhos de M. Foucault, a partir de um vasto e fecundo questionamento sobre as condições históricas e discursivas em que se constituem os sistemas de saber.

A reflexão de Courtine (2011) ressalta a origem do termo "formação discursiva" nos trabalhos de Michel Foucault, especialmente em *A Arqueologia do Saber*. Essa observação aponta para uma interseção interessante entre a Análise do Discurso (AD) e as reflexões de Foucault sobre as condições históricas e discursivas que moldam os sistemas de conhecimento.

O conceito de Formação Discursiva (FD) transcende os limites da AD e encontra eco em outras áreas do pensamento, como a história e a filosofia. Essa conexão nos convida a considerar as múltiplas dimensões em que os discursos operam e como sua análise pode iluminar aspectos essenciais da produção e circulação do conhecimento em diferentes contextos históricos e sociais.

Foucault foi interpretado de forma limitada pela Análise do Discurso (AD), que, embora abordando o discurso, o faz de maneira distinta. No entanto, é da obra *A Arqueologia do Saber* que Michel Pêcheux extrai o termo "formação discursiva" (FD), que posteriormente é adotado pela AD, sujeitando certos elementos conceituais a um trabalho específico (Courtine, 2011).

Courtine (2011) discute a crítica de Pêcheux (1977) à concepção foucaultiana do discurso, sob uma perspectiva marxista, especialmente em relação à categoria de contradição, enfatizando a necessidade de uma apropriação materialista do trabalho de Foucault, embora se separe dele em pontos específicos. O objetivo principal do autor é analisar o uso do conceito de formação discursiva nos trabalhos de Pêcheux, tanto em seu desenvolvimento teórico quanto na prática concreta de análise, destacando elementos em *A Arqueologia do Saber* que superam os desafios encontrados na constituição de um corpus discursivo, especialmente no contexto da análise do discurso político (Courtine, 2011).

É importante notar a interseção entre as ideias de Foucault e o desenvolvimento da Análise do Discurso (AD) através das contribuições de Michel Pêcheux, que revela como a AD, embora influenciada pelo trabalho de Foucault, também se diferencia dele em certos aspectos, adotando o conceito de Formação Discursiva e submetendo-o a uma análise específica.

A crítica de Pêcheux à abordagem foucaultiana, sob uma perspectiva marxista, lança luz sobre as tensões e os diálogos entre diferentes correntes teóricas dentro da AD. Além disso, a ênfase na necessidade de uma apropriação materialista do trabalho de Foucault ressalta a importância de se considerar as bases socioeconômicas subjacentes aos discursos. Logo, é importante observar a complexidade das discussões teóricas e metodológicas na AD, demonstrando como diferentes perspectivas e abordagens podem convergir e divergir para enriquecer a compreensão dos discursos e sua relação com o poder e a política.

A problemática explorada por Pêcheux desde a publicação de *Análise Automática do Discurso*, em 1969, compreende dois aspectos interligados, porém, distintos. Ao longo das sucessivas transformações, a relação entre estes dois elementos, Análise Discursiva e Formação Discursiva, variou, assumindo diferentes níveis de importância (Courtine, 2011).

Em Pêcheux há, segundo Courtine (2011), uma coexistência entre um conjunto de proposições teóricas, denominado "teoria do discurso", e um método de análise do discurso, conhecido como Análise do discurso (AAD). Embora o título da obra de 1969 sugira uma ênfase metodológica, a partir de 1971, influenciado tanto por Althusser quanto pelo conceito de formação discursiva (FD), houve uma mudança gradual na relação entre teoria e método (Courtine, 2011).

No entanto, é importante notar que essa mudança teórica ainda não se refletiu plenamente nas práticas de coleta e organização de dados discursivos. Este cenário nos leva a considerar a necessidade de dissociar os dois planos e examinar suas relações nos trabalhos atuais de Pêcheux (Courtine, 2011).

De acordo com as teses althusserianas, citadas por Courtine, sobre o assujeitamento do sujeito ideológico, as instâncias ideológicas contribuem para a reprodução das relações sociais, de forma que os indivíduos são conduzidos, sem perceber, a assumir posições dentro das classes sociais em antagonismo no modo de produção (Courtine, 2011).

Essa reprodução é garantida materialmente pela existência dos "aparelhos ideológicos do Estado" (1970), que envolvem práticas associadas às relações de lugares

determinadas pelas relações de classe. Tais formações ideológicas constituem conjuntos complexos de atitudes e representações que se referem às posições de classes em conflito, sendo que cada uma delas inclui FD interligadas, determinando o que pode ser dito a partir de uma posição específica em uma conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Portanto, toda Formação Discursiva depende de condições de produção específicas identificáveis dentro dos aparelhos ideológicos do Estado (Courtine, 2011) e para além do Estado.

A análise das teses althusserianas sobre o assujeitamento do sujeito ideológico oferece uma perspectiva profunda sobre como as estruturas sociais operam para perpetuar sua própria existência. Ao percebermos que os indivíduos são, de certa forma, "convencidos" a ocupar certas posições sociais sem as perceberem plenamente, somos confrontados com a complexidade das relações de poder e controle presentes na sociedade.

A ideia de "aparelhos ideológicos do Estado" (1970) como garantidores dessa reprodução, e a compreensão de que as formações ideológicas são entrelaçadas com FD, convida-nos a examinar mais de perto como o discurso é utilizado como uma ferramenta poderosa na manutenção das hierarquias sociais. Isso nos leva a questionar não apenas o que é dito, mas também quem tem o poder de dizer e como essas estruturas de poder são mantidas e contestadas através do discurso. Essa reflexão nos ajuda a entender a dinâmica complexa entre linguagem, poder e ideologia na construção e manutenção das sociedades.

Segundo Courtine (2011), na abordagem proposta por Pêcheux (1975), a análise do interdiscurso de uma Formação Discursiva (FD) emerge como um elemento crucial para compreendermos as dinâmicas de sujeição e identificação. O interdiscurso, como espaço de constituição dos objetos discursivos para um sujeito falante, permite a apropriação desses objetos numa sequência discursiva específica, além de facilitar as conexões e articulações entre eles (Courtine, 2011).

Essa relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma sequência discursiva produzida por um sujeito enunciador revela os processos pelos quais o sujeito é interpelado em sujeito como sujeito de seu próprio discurso. Essa interação também

influencia a articulação do discurso com a língua, incluindo aspectos como o pré-construído e a articulação de enunciados, que são fundamentais para a compreensão das operações discursivas (Courtine, 2011).

A abordagem de Pêcheux sobre o interdiscurso e suas implicações na formação discursiva oferece uma visão profundamente complexa e interligada do processo de construção e assimilação do discurso. Ao destacar a importância do interdiscurso como um espaço onde os objetos discursivos são moldados e apropriados pelos sujeitos falantes, Pêcheux nos leva a refletir sobre como nossa própria identidade discursiva é construída e influenciada por uma gama de fatores sociais, históricos e ideológicos.

A análise dessas dinâmicas não apenas lança luz sobre os mecanismos de sujeição e identificação, mas ainda nos obriga a reconsiderar a relação entre linguagem e poder. A maneira como o interdiscurso e o intradiscurso se entrelaçam revela não apenas a complexidade da produção discursiva, mas também a natureza profundamente enraizada das estruturas de poder e controle ideológico na sociedade. Em última análise, a abordagem de Pêcheux nos desafia a questionar não apenas o que dizemos, mas por que o dizemos e quem se beneficia com nosso discurso.

A partir das concepções de Pêcheux, percebemos implicações significativas, como a complexidade das dinâmicas entre linguagem, poder e ideologia na construção e manutenção das sociedades. Primeiramente, o que pode ser enunciado, entendido como externo ao sujeito que enuncia, é formado dentro do interdiscurso, em que elementos pré-construídos são moldados e enunciações são articuladas. Em seguida, a interpelação-assujeitamento do sujeito falante no sujeito de seu discurso é alcançada mediante a identificação deste último com o sujeito universal da Formação Discursiva, resultando na produção do sujeito enunciator como um efeito das modalidades de identificação, formando o que Pêcheux denomina domínio da forma-sujeito (Courtine, 2011).

Essa dinâmica revela como o pré-construído corresponde ao "sempre já lá" da interpelação ideológica, impondo a realidade de seu "sentido" sob a forma de universalidade ("o mundo das coisas"), enquanto a articulação constitui o sujeito em sua

relação com o sentido, representando no interdiscurso o que determina a dominação da forma-sujeito. (Courtine, 2011, p. 65-66).

A análise discursiva, conforme entendida por Foucault, envolve a análise tanto dos enunciados quanto das FD:

A análise de uma FD estudaria as formas de repartição [...], descreveria sistemas de dispersão. No caso em que se poderia descrever, entre um certo número de enunciados, um sistema de dispersão semelhante, os conceitos, as escolhas temáticas, uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos [...] que estamos diante de uma FD. Chamaremos de regra de formação as condições às quais se submetem os elementos dessa repartição. As regras de formação são as condições de existência (mas também de coexistência, de sustentação, de modificação e de desaparecimento) em uma distribuição dada. (Foucault, 1969, p. 153).

Ou seja, a abordagem de Foucault (1969) acerca da análise discursiva oferece uma perspectiva sobre como os enunciados e as FD se entrelaçam para criar significado e poder dentro das práticas sociais. Ao explorar as FD, Foucault (1969) nos convida a examinar não apenas os enunciados individuais, mas também as estruturas subjacentes que os moldam e organizam.

Essa ideia de sistemas de dispersão e regras de formação revela como os discursos são construídos e mantidos através de processos complexos de distribuição e condições de existência. Ao considerarmos as regras de formação, podemos entender melhor as dinâmicas de poder e controle que permeiam os discursos, bem como as possibilidades de resistência e transformação dentro desses sistemas. Essa abordagem nos desafia a olhar além das superfícies dos discursos e a explorar as estruturas profundas que os sustentam.

Segundo Courtine (2011, p. 72):

A definição de FD como forma de repartição ou ainda de sistema de dispersão convida a situar a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade no coração das FD, faz de sua unidade dividida “a lei mesma de sua existência” (op. cit., p. 197). O que Foucault (op. cit., p. 95) precisa da seguinte maneira: “se há unidade, não é na coerência visível e horizontal dos elementos formados; ela reside muito mais aquém, no sistema que torna possível sua formação”.

A abordagem de Foucault (1969) em relação às FD como sistemas de dispersão ressoa profundamente, pois destaca a complexidade inerente aos discursos e sua capacidade de conter tanto unidade quanto diversidade. Ao reconhecer a contradição

entre coerência e heterogeneidade como central para as FD, Foucault (1969) leva a questionar as noções tradicionais de uniformidade e estabilidade nos discursos.

A ideia de uma unidade dividida, em que a coesão não está na superfície dos elementos formados, mas sim no sistema subjacente que os torna possíveis, desafia a compreensão convencional de como os discursos funcionam e se organizam. Essa perspectiva nos leva a uma análise mais profunda das estruturas de poder e controle que moldam os discursos, bem como das formas de resistência e subversão que podem surgir dentro delas. Isso destaca a importância de explorar as camadas mais profundas dos discursos e buscar compreender as dinâmicas complexas que moldam nossa compreensão do mundo e das relações de poder que o permeiam.

De acordo com Courtine (2011, p. 73), o conceito de FD engloba dois níveis distintos de existência do discurso como objeto. O primeiro nível, denominado nível do enunciado, refere-se a um sistema de formação de enunciados que opera além da coerência superficial dos elementos formados, mas sim em um plano de regularidades predeterminadas, funcionando como uma rede complexa de relações que estabelece regras para o que pode ser dito pelo sujeito falante em uma determinada FD. Por outro lado, o segundo nível, chamado nível da formulação, diz respeito à sequência discursiva concreta, que demonstra uma coerência visível entre os elementos formados, existindo no interior do complexo de relações estabelecido pelo sistema de formação.

Segundo Courtine (2011, p. 73):

Isso implica que toda sequência discursiva deve ser considerada como objeto tomado dentro de um processo discursivo de reprodução/ transformação dos enunciados no interior de uma FD determinada: o estudo do intradiscurso que tal sequência manifesta é indissociável da consideração do interdiscurso da FD.

A análise proposta por Courtine (2011) em relação às FD lança luz sobre a complexidade intrínseca do discurso. Ao desdobrar os dois níveis de existência das FD - o nível do enunciado e o nível da formulação - ele nos leva a uma reflexão sobre as diversas facetas que compõem os discursos. Essa distinção é crucial, pois evidencia a necessidade de examinar não apenas as sequências discursivas concretas, mas também os sistemas subjacentes que as configuram e direcionam.

O reconhecimento de que cada sequência discursiva é parte de um processo mais amplo de reprodução e transformação dos enunciados dentro de uma FD específica, destacando a estreita relação entre o intradiscurso e o interdiscurso. Tal abordagem promove uma compreensão mais abrangente e contextualizada da análise discursiva, permitindo-nos considerar a influência das estruturas sociais, históricas e linguísticas na produção e interpretação dos discursos.

Ao reconhecermos essas nuances, instiga-nos a investigação mais a fundo das dinâmicas de poder, das ideologias subjacentes e dos processos de significação que permeiam os discursos, enriquecendo, assim, a compreensão crítica do ambiente discursivo.

Em suma, baseada nos estudos apresentados, a Formação Discursiva é caracterizada como um conjunto de práticas discursivas que emergem em determinados contextos sociais e históricos.

Essas práticas não são apenas linguísticas, pois estão enraizadas em relações de poder e em ideologias dominantes. A formação discursiva influencia não apenas o que é dito, mas ainda quem tem autoridade para falar e de que maneira os discursos são interpretados. Ela constitui um campo de regras e normas que molda a produção e a recepção de discursos numa determinada época e sociedade.

Sendo assim, é nítida a importância de reconhecimento da natureza dinâmica da Formação Discursiva, que está em constante transformação à medida que novas práticas e ideologias emergem e antigas estruturas são desafiadas. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de uma análise crítica e contextualizada dos discursos, considerando não apenas o seu conteúdo manifesto, mas também os contextos sociais, políticos e históricos nos quais eles estão inseridos.

2.3. PODER-SABER

O saber não apenas influencia o poder, mas também o constitui, na medida em que delimita o que pode ser dito, pensado e legitimado em determinado contexto (Foucault, 1987). Assim, o poder não se limita a impor restrições externas ao saber, mas é

simultaneamente moldado por ele, produzindo regimes de verdade que orientam as relações de força e os discursos autorizados.

A compreensão do conceito de poder-saber, conforme delineado por Foucault (1987), é crucial para a análise das FD presentes na audiência de consulta pública analisada neste trabalho.

Ao reconhecermos que o poder não apenas influencia, por também ser produzido pelo saber, percebemos que os pronunciamentos presentes na audiência em questão não são meramente reflexos neutros da realidade, mas sim construções moldadas pelas relações de poder subjacentes. Da mesma forma, os discursos ainda têm o potencial de reconfigurar o poder, uma vez que os saberes construídos e legitimados nos enunciados podem exercer impacto nas estruturas de poder vigentes.

Considerando as implicações do poder-saber e suas transformações históricas, podemos identificar as dinâmicas de poder que influenciam a produção, circulação e legitimação do conhecimento nas discussões sobre o ensino médio. Isso permite uma análise mais crítica e contextualizada das FD presentes nas audiências, revelando as estratégias de poder envolvidas na construção de narrativas educacionais e suas consequências para a política e a prática educacional.

As audiências não são meros espaços de debate, mas sim arenas em que o conhecimento é produzido e moldado pelas relações de poder. Entender como o poder influencia o saber e vice-versa é crucial para identificarmos as dinâmicas subjacentes que definem as políticas educacionais discutidas. Reconhecer essas interconexões permite uma análise mais profunda e crítica, revelando como os discursos não apenas refletem, mas também constituem as estruturas de poder e conhecimento que influenciam a implementação e a recepção do novo ensino médio.

Esta abordagem oferece uma nova perspectiva para compreendermos as dinâmicas sociais e políticas que permeiam a produção e a circulação do conhecimento, ao reconhecermos que o poder não apenas influencia, mas também molda o saber.

Segundo Foucault (1987, p. 31):

Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Esse trecho de Foucault (1987) nos convida a repensar a relação entre conhecimento e poder. Em vez de conceber o conhecimento como algo produzido apenas pela atividade individual do sujeito, Foucault (1987) leva a considerar o poder-saber como

uma entidade complexa e dinâmica, moldada pelos processos e lutas que permeiam a sociedade.

Essa perspectiva sugere que o conhecimento não é simplesmente "descoberto" ou "criado", mas sim influenciado e moldado pelos sistemas de poder que operam em determinado contexto. Ao reconhecermos o poder-saber como uma força ativa na construção do conhecimento, somos levados a uma compreensão mais profunda das relações entre poder, saber e práticas sociais.

Segundo Foucault (1987), a análise do investimento político do corpo e da microfísica do poder exige uma renúncia às dicotomias tradicionais tanto no âmbito do poder quanto do conhecimento. Isso implica abandonar a oposição entre violência e ideologia, a metáfora da propriedade, o modelo do contrato ou da conquista no que se refere ao poder, e a oposição entre o que é "interessado" e "desinteressado", o modelo do conhecimento e o primado do sujeito no que diz respeito ao saber.

A sugestão de Foucault (1987) é reinterpretar o conceito de "anatomia política", afastando-se da concepção do século XVII, que equiparava o Estado a um "corpo", assim como o corpo e suas conexões a um pequeno Estado. Em vez disso, o "corpo político" deve ser entendido como um conjunto de elementos materiais e técnicas que funcionam como instrumentos para as relações de poder e saber, transformando os corpos humanos em objeto de conhecimento.

Esse trecho de Foucault (1987) destaca a necessidade de uma abordagem crítica e inovadora ao analisar as relações entre poder, saber e corpo. Ao rejeitar as dicotomias tradicionais e propor uma nova perspectiva sobre a "anatomia política", Foucault (1987) nos desafia a repensar as formas pelas quais o poder se manifesta e é exercido sobre os corpos humanos. Sua abordagem sugere que o poder não é apenas coercitivo, por ser produtivo, moldando não apenas as estruturas sociais, mas também os próprios corpos.

Ao considerar o corpo como um local de investimento político e um objeto de saber, Foucault (1987) convida a uma reflexão mais profunda sobre as interações complexas entre poder, conhecimento e subjetividade. Essa análise leva ao questionamento acerca das concepções tradicionais de poder e a exploração de novos caminhos para compreendermos as dinâmicas sociais e políticas contemporâneas.

Aplicando essa abordagem às audiências de consulta pública sobre o novo ensino médio, perceberemos a importância de compreendermos os conceitos envolvidos no poder-saber para uma análise crítica desses eventos. Renunciando às dicotomias tradicionais, como a oposição entre interessado e desinteressado, é possível reconhecer que as discussões nessas audiências não ocorrem em um vácuo intelectual, mas são

permeadas por relações de poder que moldam tanto os discursos quanto as políticas educacionais propostas.

A compreensão da microfísica do poder, conforme proposta por Foucault (1987), revela que o poder não se manifesta apenas de forma coercitiva, mas ainda de maneira sutil e disciplinadora, influenciando a produção e a circulação do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental analisar como as dinâmicas de poder operam nas audiências, moldando as discussões, definindo quem tem voz e influenciando as decisões finais.

Ademais, abandonando a oposição entre violência e ideologia, torna-se possível enxergar que os discursos nas audiências não são apenas reflexos de ideias neutras, pois estão intrinsecamente ligados a agendas políticas e interesses específicos. Reconhecer essa interconexão entre poder e saber permite uma análise mais profunda das FD presentes nas audiências de consulta pública do novo ensino médio, revelando como as relações de poder permeiam e moldam os debates educacionais.

De acordo com Foucault (1987), é preciso reconhecer que o poder não apenas influencia, mas produz o saber, estando ambos intrinsecamente ligados. Portanto, não existe conhecimento que não esteja imbuído de relações de poder, e vice-versa. Essa abordagem sugere que as relações entre poder e saber devem ser analisadas não a partir de um sujeito livre do sistema de poder, mas como resultados das implicações fundamentais do poder-saber e suas transformações históricas. Ao refletirmos sobre o trecho citado de Foucault (1987), é possível reconhecer a importância de questionar as concepções tradicionais que separam o conhecimento do exercício do poder.

A análise de Foucault (1987) destaca a interdependência entre poder e saber, desafiando a ideia de que o conhecimento pode existir de forma independente das relações de poder. Essa abordagem oferece uma nova perspectiva para compreendermos as dinâmicas sociais e políticas que permeiam a produção e a circulação do conhecimento. É preciso reconhecer que o poder não apenas influencia, uma vez que também molda o saber.

Segundo Foucault (1987, p. 31): "Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento". Esse trecho de Foucault (1987) nos faz repensar a relação entre conhecimento e poder. Em vez de conceber o conhecimento como algo produzido apenas pela atividade individual do sujeito, Foucault (1987) leva a considerar o poder-saber como uma entidade complexa e dinâmica, moldada pelos processos e lutas que permeiam a sociedade. Essa perspectiva sugere que o conhecimento não é

simplesmente "descoberto" ou "criado", mas sim influenciado e moldado pelos sistemas de poder que operam em determinado contexto.

Reconhecendo o poder-saber como uma força ativa na construção do conhecimento, é possível alcançar uma compreensão mais profunda das relações entre poder, saber e práticas sociais. Segundo Foucault (1987), a análise do investimento político do corpo e da microfísica do poder exige uma renúncia às dicotomias tradicionais tanto no âmbito do poder quanto do conhecimento. Isso implica abandonar a oposição entre violência e ideologia, a metáfora da propriedade, o modelo do contrato ou da conquista no que se refere ao poder, e a oposição entre o que é "interessado" e "desinteressado", o modelo do conhecimento e o primado do sujeito no que diz respeito ao saber.

A sugestão de Foucault (1987) é reinterpretar o conceito de "anatomia política", afastando-se da concepção do século XVII, que equiparava o Estado a um "corpo", assim como o corpo e suas conexões a um pequeno Estado. Em vez disso, o "corpo político" deve ser entendido como um conjunto de elementos materiais e técnicas que funciona como instrumentos para as relações de poder e saber, transformando os corpos humanos em objetos de conhecimento.

Esse trecho de Foucault (1987) destaca a necessidade de uma abordagem crítica e inovadora ao analisar as relações entre poder, saber e corpo. Ao rejeitar as dicotomias tradicionais e propor uma nova perspectiva sobre a "anatomia política", Foucault (1987) desafia os leitores a repensarem as formas pelas quais o poder se manifesta e é exercido sobre os corpos humanos. Sua abordagem sugere que o poder não é apenas coercitivo, por ser produtivo, moldando não apenas as estruturas sociais, mas também os próprios corpos.

Ao considerar o corpo como um local de investimento político e um objeto de saber, Foucault (1987) nos convida à reflexão mais profunda sobre as interações complexas entre poder, conhecimento e subjetividade. Essa análise leva a questionar as concepções tradicionais de poder e a explorar novos caminhos para compreendermos as dinâmicas sociais e políticas contemporâneas.

Essa perspectiva é especialmente relevante para a análise da audiência de consulta pública do Novo Ensino Médio realizada com o FNE, pois permite compreender como as decisões políticas e as relações de poder influenciam a construção do currículo e a produção do conhecimento escolar. Ao avaliarmos essa audiência sob a ótica do poder-saber de Foucault, será possível identificar como os discursos e as políticas educacionais presentes nesse espaço são moldados pelas dinâmicas de poder, e como

esses processos impactam diretamente a formação e a circulação do saber dentro do contexto educacional.

A partir da compreensão de como as relações de saber-poder se inter-relacionam, torna-se possível perceber que os discursos não são apenas produtos dessas interações porque são parte do mecanismo que contribui para a construção de verdades dentro de uma sociedade. O entendimento de como o poder não apenas influencia, mas também é produzido pelos saberes, e como esses saberes podem reconfigurar estruturas de poder nos leva à análise dos regimes de verdade. Estes regimes determinam o que é considerado verdadeiro em determinado contexto histórico e social, moldando e limitando as possibilidades de conhecimento e discurso. Assim, ao adentrarmos a análise dos regimes de verdade, é fundamental compreender como esses conjuntos de práticas e discursos, organizados pelo poder, influenciam a legitimação e a aceitação do saber dentro da esfera pública, configurando as dinâmicas de discussão e tomada de decisão, como no caso da audiência de consulta pública.

2.4. REGIMES DE VERDADE

Uma análise discursiva aborda não apenas questões práticas, mas também questões teóricas, como discutido por Foucault em sua obra *A Arqueologia do Saber*. Os conceitos de descontinuidade, ruptura e transformação, quando aplicados a Regimes de Verdade, levantam questões fundamentais sobre como as noções de verdade são construídas e mantidas ao longo do tempo. Essas reflexões são especialmente relevantes em disciplinas como história das ideias, do pensamento, das ciências ou dos conhecimentos, em que as fronteiras são incertas e o conteúdo é indeciso (Foucault, 2005).

A reflexão sobre regimes de verdade, conforme propostos por Foucault (2005), revela a complexidade da construção e manutenção das noções de verdade ao longo do tempo e em diferentes contextos. Esses regimes de verdade não apenas moldam o conhecimento numa determinada época, mas ainda influenciam a maneira como as pessoas interpretam e interagem com informações e discursos. Quando essa ideia é aplicada à análise discursiva de audiências de consulta pública, os regimes de verdade em vigor desempenham um papel crucial na formação das opiniões e na tomada de decisões coletivas.

Ao examinarmos a audiência de consulta pública do Novo Ensino Médio no contexto deste trabalho, é essencial considerar como os diferentes discursos presentes

nesse espaço são moldados pelos regimes de verdade em vigor na sociedade. Os valores, crenças e ideologias predominantes influenciam não apenas as opiniões individuais dos participantes, mas também as dinâmicas do próprio processo de consulta pública.

Portanto, ao investigarmos a audiência de consulta pública, é essencial não apenas a análise dos discursos em sua superfície, mas ainda o exame das condições de produção que os constituem, incluindo os regimes de verdade que os moldam. A análise discursiva exige uma compreensão profunda dos fatores subjacentes que influenciam a construção, legitimação e contestação das ideias na esfera pública. Considerando essas condições, podemos obter uma visão mais abrangente de como os discursos são moldados por estruturas de poder e, assim, contribuirmos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e socialmente responsáveis.

Em suas reflexões sobre os mecanismos de construção do conhecimento, Foucault (2005) destaca a necessidade de questionar as noções preestabelecidas que permeiam os discursos humanos. Ele ressalta que conceitos como tradição e influência, embora aparentemente estruturados, carecem de uma fundamentação conceitual rigorosa. Essas noções, segundo o autor, funcionam como instrumentos que conferem uma importância temporal singular a determinados conjuntos de fenômenos, permitindo a perpetuação de ideias e a valorização da originalidade e da decisão individual. Além disso, Foucault (2005) aponta que as noções de desenvolvimento, evolução e mentalidade desempenham um papel semelhante, ao reagrupar acontecimentos dispersos e estabelecer uma suposta coerência entre eles. Nesse sentido, o autor enfatiza a importância de se analisar criticamente esses conceitos preestabelecidos, desalojando as formas e forças nem sempre aparentes que moldam os discursos humanos e permitindo uma abordagem mais cuidadosa e imparcial dos eventos históricos.

Ao se refletir sobre os regimes de verdade propostos por Foucault (2005), esses conceitos estão intrinsecamente ligados à formação e à disseminação dos discursos sociais. Os regimes de verdade moldam não apenas o que é considerado como verdadeiro numa determinada sociedade, mas também influenciam profundamente os processos de construção do conhecimento e as dinâmicas de poder que permeiam esses processos.

No contexto das audiências de consulta pública do novo ensino médio, por exemplo, os regimes de verdade em vigor exercem uma influência significativa sobre os discursos e as opiniões expressas pelos participantes. Considerando como esses regimes operam e são contestados nas interações sociais, é possível compreender melhor as

forças subjacentes aos debates educacionais e as estratégias utilizadas para legitimar determinadas visões e perspectivas.

De acordo com Foucault (2005), ao se analisar o campo discursivo, é essencial compreender cada enunciado em sua estreiteza e singularidade contextual, determinando suas condições de existência e estabelecendo seus limites de forma justa. Essa abordagem visa mostrar como cada enunciado exclui outras formas de enunciação e ocupa um lugar único no meio dos outros. A análise busca entender que singular existência emerge no que é dito e em nenhum outro lugar. A suspensão das unidades admitidas permite restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimentos, destacando que a descontinuidade não é apenas um acidente, mas uma característica intrínseca do próprio enunciado. Assim, cada enunciado é um evento que transcende a linguagem e o sentido, conectando-se a uma memória material e estando aberto à repetição, transformação e reativação.

A abordagem de Foucault (2005) sobre a análise do campo discursivo e a singularidade de cada enunciado está intrinsecamente ligada aos regimes de verdade. Estes se referem aos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que estabelecem o que é considerado verdadeiro numa determinada época e contexto cultural. Examinando cada enunciado em sua singularidade e contexto específico, está-se, de certa forma, desnaturalizando os regimes de verdade dominantes.

Essa análise permite questionar e desestabilizar as unidades admitidas, que são muitas vezes aceitas de forma acrítica na sociedade. Ao se destacar a singularidade de cada enunciado e mostrar como ele exclui outras formas de enunciação, está-se desafiando as narrativas hegemônicas e abrindo espaço para diferentes perspectivas e vozes.

Portanto, a compreensão da relação entre a análise discursiva proposta por Foucault (2005) e os regimes de verdade permitem não apenas entender como o poder opera por meio do discurso, mas ainda buscar formas de resistência e transformação, promovendo uma maior pluralidade de vozes e verdades na esfera pública.

Foucault (1979) discute como a ciência, especialmente no contexto da psiquiatria e da medicina, está profundamente entrelaçada com as estruturas sociais e políticas, revelando a interseção entre poder e saber. Ele reflete sobre a falta de interesse na época em questões que considerava essenciais para se compreender essas relações, destacando a importância política e epistemológica dessas reflexões.

O pensamento de Foucault, como apresentado em *Microfísica do Poder*, destaca a intrínseca ligação entre poder e saber em diversas esferas sociais, incluindo a ciência e a medicina.

Ao examinar como diferentes formas de conhecimento são construídas e legitimadas, Foucault (1979) lança luz sobre os regimes de verdade que sustentam e moldam essas estruturas de poder. A análise das FD na audiência de consulta pública do Novo Ensino Médio se beneficia consideravelmente das ideias de Foucault (2005) sobre poder, saber e regimes de verdade. Ao investigarmos como os discursos são construídos e legitimados nesse espaço, é fundamental considerar os sistemas de poder que operam nas interações discursivas. Os participantes dessa audiência não apenas expressam suas opiniões individuais, mas também são influenciados pelos regimes de verdade predominantes na sociedade.

Esses regimes de verdade moldam não apenas as opiniões individuais, mas também as dinâmicas do próprio processo de consulta pública, determinando quais discursos são aceitos e quais são marginalizados. Uma análise cuidadosa desses regimes de verdade pode revelar as relações de poder subjacentes às discussões em torno de questões como políticas públicas, legislação e direitos sociais.

Um exemplo disso pode ser encontrado na obra *Vigiar e Punir*, em que Foucault analisa como as monarquias da Época Clássica desenvolveram uma nova "economia" do poder, baseada em procedimentos que permitiam a circulação contínua e adaptada dos efeitos de poder por toda a sociedade. Essas técnicas, mais eficazes e menos dispendiosas que as formas anteriores de exercício do poder, evidenciam a complexidade e a dinâmica dos regimes de verdade e poder ao longo da história.

Foucault (1987), em suas reflexões sobre os regimes de verdade, destaca como os discursos são influenciados e moldados por sistemas de poder que operam em determinados contextos sociais e históricos. Ele sugere que a verdade não é uma entidade estática e universal, mas sim uma construção dinâmica que reflete as relações de poder e os interesses dominantes numa determinada sociedade. Esses regimes de verdade não apenas determinam quais discursos são aceitos como verdadeiros, mas ainda moldam as percepções, os valores e as práticas das pessoas dentro dessa sociedade.

Ao analisar as formas como o poder se manifesta através dos discursos e das práticas sociais, Foucault (1987) convida ao questionamento das narrativas dominantes e a desvelar as relações de poder subjacentes que moldam a produção e a disseminação do conhecimento. Dessa forma, sua abordagem nos convida a examinar criticamente os

regimes de verdade em diferentes contextos históricos e sociais, destacando a complexidade das interações entre poder, conhecimento e verdade.

Ao aplicar as ideias de Foucault (1987) sobre regimes de verdade à análise da audiência de consulta pública do Novo Ensino Médio, é possível compreender como os discursos presentes nesse espaço são moldados pelos interesses e poderes em jogo na sociedade. A audiência de consulta pública não é um espaço neutro, mas sim um local de disputa, em que diferentes atores competem pela legitimidade e validade de suas visões e propostas. Os regimes de verdade em vigor, que englobam valores, crenças e ideologias predominantes, exercem uma influência significativa sobre os discursos e as dinâmicas dessa audiência.

Assim, com a análise cuidadosa desses regimes de verdade é possível compreender não apenas as opiniões individuais dos participantes, mas também as estratégias de poder e as relações de dominação que permeiam o processo de consulta pública.

A análise da audiência de consulta pública do FNE se destaca pela sua diversidade de vozes e perspectivas, refletindo um cenário complexo em que diferentes agentes disputam a legitimidade de suas propostas e visões sobre o Novo Ensino Médio. Para compreendermos as dinâmicas de poder e as relações de saber-poder que permeiam essa audiência, foram selecionados representantes com pontos de vista variados, cujas falas serão apresentadas e analisadas à luz dos conceitos de saber-poder e regimes de verdade de Foucault. A partir dessa análise, será possível desvelar como o poder se manifesta nos discursos e práticas discursivas, evidenciando como o controle sobre a definição da verdade é exercido para promover interesses específicos e como esses regimes de verdade moldam as discussões em torno das políticas educacionais.

Neste capítulo, foram apresentadas as categorias de análise fundamentais para a compreensão das Formações Discursivas (FD), com ênfase na análise da audiência de consulta pública do FNE acerca do Novo Ensino Médio (NEM). A análise das dinâmicas discursivas foi orientada pelas categorias saber-poder e regimes de verdade, com base nas reflexões de Michel Foucault. Essas categorias permitem examinar como as relações de poder e o conhecimento se interconectam, influenciando a produção e disseminação dos discursos, além da construção das verdades sociais que moldam as decisões políticas no campo educacional.

No próximo capítulo, será realizada uma análise mais detalhada das FD presentes nas intervenções durante a audiência pública do FNE. A partir dos relatos e transcrições das falas, registradas e disponibilizadas no Portal do MEC e no YouTube, será possível

observar como os discursos sobre o NEM são construídos e legitimados dentro do espaço democrático do FNE. Este capítulo também explorará a estrutura e as atribuições do FNE, conforme descritas em seu Regimento Interno, e como ele, enquanto espaço de governança democrática, assegura a pluralidade de vozes e perspectivas, impactando diretamente a formulação de políticas públicas educacionais. Ao dar continuidade a essa análise, o objetivo será aprofundar a compreensão das tensões e resistências expressas pelas diversas partes envolvidas e como essas discursividades interagem com as estruturas de poder e saber, que permeiam o debate educacional no Brasil.

CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA: A ANÁLISE DAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS NO CONTEXTO DA CONSULTA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO

A análise discursiva realizada nesta dissertação será conduzida com base em categorias específicas, delimitadas para um enfoque mais preciso. As categorias escolhidas, "saber-poder" e "regimes de verdade", fundamentam-se no pensamento de Michel Foucault e permitem examinar como determinadas formas de conhecimento se relacionam com estruturas de poder e como verdades são construídas e legitimadas no contexto das mudanças no ensino médio. Esta delimitação tem o objetivo de oferecer uma leitura aprofundada e coerente das dinâmicas discursivas presentes nas falas dos agentes envolvidos.

Neste capítulo, será realizada uma análise das FD presentes nas intervenções durante a audiência pública do FNE. As FD que serão analisadas neste estudo são provenientes do relatório das audiências públicas, cujas transcrições das falas estão disponíveis no Portal do MEC. As falas foram registradas durante e após os eventos, disponibilizados no YouTube (Brasil, 2023). Para esta análise, será utilizada exclusivamente a abordagem das categorias "saber-poder" e "regimes de verdade", previamente apresentadas no capítulo anterior, com o objetivo de delimitar e aprofundar o exame das dinâmicas discursivas presentes no contexto analisado.

O FNE configura-se como uma instância essencial para o fortalecimento da governança democrática no campo educacional brasileiro ao promover a articulação contínua entre sociedade civil e Estado. Sua estrutura, que contempla a paridade entre representantes de instituições públicas e segmentos da sociedade, assegura um espaço plural e legítimo para a deliberação sobre políticas públicas educacionais. Além de sua atuação estratégica na implementação e monitoramento do PNE, o FNE desempenha um papel central na consolidação de processos participativos ao integrar diferentes atores em fóruns de discussão e tomada de decisão. Assim, sua existência representa não apenas um avanço na institucionalização do diálogo social, mas também uma oportunidade para a construção de políticas que reflitam as demandas e os desafios enfrentados pela educação brasileira em seus diversos contextos (Brasil, 2024).

O FNE é um espaço permanente de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, com a finalidade de promover a concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação. Criado pela Portaria MEC nº 1.407/2010 e instituído pela Lei nº 13.005/2014, o FNE possui atribuições como o acompanhamento da implementação do PNE, a organização de conferências de educação e a articulação com fóruns estaduais, distritais e municipais. Sua criação representa uma conquista histórica da comunidade educacional, sendo resultado das deliberações da Conferência Nacional de Educação de 2010 (Brasil, 2024).

O FNE, regido por um Regimento Interno, possui diversas atribuições que abrangem desde a participação na formulação, implementação e avaliação da política nacional de educação, até o acompanhamento da tramitação de projetos legislativos relacionados ao tema no Congresso Nacional, especialmente os planos decenais previstos na Emenda Constitucional 59/2009. Além disso, é responsável por monitorar os impactos do PNE e a implementação das deliberações das conferências nacionais de educação. O FNE também presta suporte técnico a Estados, Municípios e Distrito Federal na organização de fóruns e conferências, assegurando a articulação entre estas e a Conferência Nacional de Educação, bem como planeja e coordena a realização dessas conferências e divulga suas deliberações (Brasil, 2024).

Conforme descrito no Regimento Interno do FNE, ele é um espaço permanente e autônomo de diálogo entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE. Suas finalidades incluem a participação na concepção, implementação e avaliação da Política Nacional de Educação, o monitoramento e a avaliação da execução do PNE, além de incentivar e apoiar tecnicamente a criação de Fóruns Permanentes de Educação nos Estados, Distrito Federal e Municípios. Também é atribuição do FNE acompanhar a tramitação de projetos legislativos e ações judiciais relacionadas aos Planos Decenais de Educação (Fórum Nacional de Educação, 2014).

Consta, no Regimento Interno do FNE, que os representantes são divididos entre segmentos educacionais de Estado e da sociedade, mantendo uma composição paritária de 50% para cada grupo. Entre os segmentos educacionais de Estado, incluem-se: órgãos e entidades que representam os dirigentes da educação pública, como representantes de entidades nacionais dos dirigentes da educação municipal, estadual, das Instituições Federais de Ensino Superior, dos reitores de universidades estaduais e municipais, e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; conselhos de educação, representados por entidades nacionais dos Conselhos Municipais, Estaduais e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); representantes do

Legislativo Federal, incluindo as Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal; representantes do Ministério da Educação, incluindo o ministro ou seu representante e representantes das secretarias do MEC; autarquias e fundações vinculadas ao MEC, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); fundação de pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, representada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e dois representantes de sistemas relacionados ao ensino público superior. Já entre os segmentos educacionais da sociedade, estão representantes de entidades estudantis, como entidades nacionais dos estudantes da educação básica, ensino superior e pós-graduação; um representante de entidade nacional de pais, mães ou responsáveis de estudantes; representantes de confederações, como as dos profissionais da educação pública e privada, empresários ligados à educação profissional e tecnológica, mantenedoras de instituições de ensino, instituições privadas de ensino superior, instituições comunitárias de ensino superior e instituições confessionais de ensino; representantes de instituições de formação profissional e tecnológica vinculadas ao setor produtivo; representantes de entidades nacionais de gestão e formação de profissionais da educação, da comunidade científica, e de estudos e pesquisas em educação; três representantes de entidades em defesa da educação nacional em geral; representantes de entidades voltadas à educação de jovens e adultos, educação do campo, educação afro-brasileira, diversidade de gênero, educação escolar indígena e defesa das pessoas com deficiência; e um representante de entidades científicas de educação a distância. Ao todo, o FNE pode contar com até 50 assentos, assegurando a representatividade de diferentes setores da sociedade e do Estado na promoção de políticas públicas educacionais (Fórum Nacional de Educação, 2014).

Escolher as audiências públicas do FNE como objeto de análise discursiva é particularmente relevante devido à sua centralidade como espaço democrático e representativo no cenário das políticas educacionais brasileiras. Essas audiências públicas constituem um palco privilegiado para o debate, reunindo vozes de diferentes segmentos sociais e institucionais envolvidos na educação, como estudantes, profissionais, gestores e representantes de entidades civis e governamentais. Assim, elas oferecem um ambiente rico e diversificado para a coleta de dados discursivos, fundamental para compreendermos as dinâmicas de resistência e os discursos que se articulam em torno das políticas educacionais.

A escolha do FNE se justifica também por seu papel histórico na promoção da interlocução entre sociedade civil e Estado, sendo um espaço institucionalmente legitimado para o debate público. Isso significa que os discursos apresentados nas audiências não são apenas opiniões isoladas, visto que refletem disputas ideológicas, interesses coletivos e estratégias de posicionamento político que dialogam diretamente com as decisões de implementação e avaliação do PNE.

Para o presente trabalho, foram selecionadas as falas dos participantes Lara Rocha, Lúcia Rincón, Wisley Pereira, Rita Pacheco, Luzia Mota, Luiz Fernandes Dourado, Gilson Reis e Fernando Mineiro, pois representam perspectivas distintas sobre a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), oferecendo uma análise crítica e equilibrada dos principais pontos de resistência e apoio à reforma.

A escolha dos agentes para a análise das suas Formações Discursivas (FD) no presente trabalho se justifica pela diversidade de perspectivas que cada um dos participantes representa, proporcionando uma visão ampla e multifacetada sobre o Novo Ensino Médio (NEM). A seleção abrange atores com trajetórias acadêmicas e políticas distintas, como educadores, representantes de movimentos sociais e políticos, e gestores educacionais, o que possibilita uma compreensão crítica e equilibrada dos principais aspectos da reforma.

Lara Rocha, Lúcia Rincón, Wisley Pereira e Rita Pacheco, com suas intervenções, trazem perspectivas de resistência à reforma, apontando as contradições e exclusões que o NEM impõe, destacando a precarização das condições de ensino e a fragmentação das oportunidades educacionais. Luiz Fernandes Dourado, Gilson Reis e Fernando Mineiro, por sua vez, se posicionam em um campo de crítica também contundente, mas com uma ênfase maior nas implicações ideológicas e políticas da reforma, como a centralização do currículo e a ênfase em uma educação voltada para o mercado de trabalho, ao invés de uma formação integral.

Luzia Mota, com sua análise equilibrada e intermediária, reconhece falhas na implementação do NEM, mas propõe um espaço de negociação, defendendo uma reavaliação da reforma para corrigir suas desigualdades, sem advogar pela sua anulação total. Sua postura agrega à análise uma perspectiva pragmática, que equilibra críticas estruturais com a busca por soluções viáveis dentro do modelo proposto.

Assim, a diversidade desses agentes é fundamental para compreender os diferentes pontos de vista que coexistem no debate sobre o NEM, permitindo uma análise mais rica sobre as tensões, desafios e possibilidades de transformação da educação básica no Brasil. O conjunto de suas falas oferece uma visão abrangente sobre os

problemas e as propostas de alteração da reforma, alinhando-se à proposta do trabalho de discutir as dimensões políticas, pedagógicas e sociais que envolvem a educação no país.

A formação discursiva de Lara Rocha foi escolhida por sua ênfase nas desigualdades raciais e sociais, destacando como o NEM, se mal implementado, pode agravar as condições de exclusão dos jovens negros de baixa renda, um aspecto crucial para a análise das implicações sociais da reforma. A de Lúcia Rincón, por sua vez, aborda a necessidade de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais, argumentando que a reforma não considera de maneira adequada as desigualdades relacionadas a gênero e raça. Sua fala se conecta com uma perspectiva mais ampla de inclusão e diversidade, destacando a falta de sensibilidade da reforma em abordar essas questões essenciais para uma educação mais equitativa. Já Wisley Pereira foi escolhido para integrar a análise discursiva por seu tom de apoio à reforma, alinhando-se com a ideia de que o NEM pode ser uma ferramenta estratégica para a preparação dos estudantes diante das exigências do Ensino Superior e do mercado de trabalho. Pereira destaca o papel das redes educacionais, como a do Sesi, na adaptação das escolas e no fortalecimento das habilidades dos alunos para os desafios futuros. Sua posição oferece uma visão institucional, com ênfase nas capacidades que o NEM poderia proporcionar na formação técnica e acadêmica, sem perder de vista a inserção no mercado de trabalho. As FD de Rita Pacheco, Luzia Mota, Luiz Fernandes Dourado, Gilson Reis foram incluídas por trazerem críticas que abrangem desde a estrutura do currículo até os impactos da reforma na valorização da docência, na desigualdade entre redes de ensino e nas condições de oferta da educação pública.

A escolha desses atores se justifica pela diversidade de argumentos que expõem os desafios do NEM, seja pela falta de infraestrutura, pela precarização do trabalho docente ou pelos efeitos da flexibilização curricular na qualidade da educação. Por fim, Fernando Mineiro foi incluído na análise por trazer uma fala que evidencia a disputa institucional em torno do NEM, destacando como a reforma é um tema de embate dentro da Câmara dos Deputados e do Congresso Nacional. Sua contribuição permite aprofundar a compreensão de que a reforma não é apenas uma questão educacional, mas também um reflexo de interesses políticos divergentes. Assim, sua inclusão na análise contribui para ampliar a perspectiva sobre os desafios da formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil.

Lara Rocha e Lúcia Rincón oferecem um olhar crítico sobre as desigualdades raciais e de gênero intensificadas pela reforma, apontando como sua implementação

pode aprofundar exclusões históricas. Luiz Fernandes Dourado, Gilson Reis, Rita Pacheco reforçam essa linha crítica, enfatizando a falta de participação democrática no processo de construção do NEM, seus impactos negativos, especificamente os efeitos prejudiciais da reforma na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em contraponto, Wisley Pereira representa um posicionamento mais favorável, argumentando que a reforma pode fortalecer a formação técnica e preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Fernando Mineiro traz uma perspectiva institucional, evidenciando as disputas políticas que a reforma gerou no Congresso Nacional. Já Luzia Mota adota uma abordagem intermediária, reconhecendo falhas na implementação do NEM e a ampliação das desigualdades, mas sem, necessariamente, defender sua revogação completa. Essa diversidade de falas permite compreender o debate sobre o NEM a partir de diferentes ângulos – social, político, pedagógico e econômico –, garantindo uma análise mais profunda e equilibrada.

Serão selecionadas entrevistas, textos e outros posicionamentos emitidos por eles em diferentes contextos, com o objetivo de ampliar a análise e oferecer uma visão mais abrangente de suas perspectivas sobre o Novo Ensino Médio (NEM), colaborando com a análise discursiva foucaultiana. Essa abordagem nos permitirá compreender de forma mais completa os argumentos defendidos por cada um, situando suas falas na audiência dentro de um panorama mais amplo de suas contribuições e críticas ao debate educacional.

Lara Santos Rocha é mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, com foco em Literatura Afro-brasileira e Educação Antirracista, pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), possui também graduação em Letras. Atualmente, atua como gestora da área de Educação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e representa a instituição na Cadara/MEC e no FNE. Com ampla experiência, Rocha já trabalhou como professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de São Paulo e há mais de uma década contribui como educadora no Cursinho Popular Florestan Fernandes. Além disso, desenvolveu projetos em editoras, escolas, organizações do terceiro setor e unidades prisionais, destacando-se por sua atuação em mediação de leitura para remição de pena e como consultora em Educação e Diversidade (CEERT, 2023).

Em 9 de janeiro de 2023, Lara Santos Rocha, numa entrevista realizada por Stephanie Kim Abe para o Cenpec, refletiu sobre os avanços e desafios dos 20 anos de implementação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Como assessora de educação do Centro

de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Rocha destacou os progressos no âmbito curricular e o impacto da legislação na produção de materiais didáticos, além de fomentar discussões sobre relações étnico-raciais. Contudo, ela ressaltou os desafios que ainda permanecem, como a necessidade de uma formação docente mais aprofundada e a superação de abordagens reducionistas sobre a negritude, que, frequentemente, limitam-se à dor e à escravidão. Rocha enfatizou a importância de ampliar as perspectivas, incorporando temas como criatividade, ciência e tecnologia, a fim de promover uma educação verdadeiramente antirracista e transformadora. Essa análise oferece uma visão abrangente do impacto da legislação e das ações necessárias para a sua plena efetivação. (2023)

Foram buscadas entrevistas, produções científicas e outros textos de Lara Rocha para dialogar sobre seus posicionamentos em relação à educação e às questões raciais. Nessa busca, foi encontrado o artigo “É Educação quando morre o coração?”, no qual Rocha analisa o conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães, para discutir o impacto do racismo estrutural nas dinâmicas escolares. A autora reflete sobre como narrativas oficiais e práticas pedagógicas desconsideram a história de resistência e a humanidade da população negra, reforçando desigualdades e afetando a autoestima de estudantes negras/os. Rocha defende uma abordagem educacional pautada pela sensibilidade ética e pela valorização das histórias afro-brasileiras, propondo uma pedagogia decolonial e antirracista que privilegie o resgate de memórias coletivas, a humanização compartilhada e o enfrentamento às estruturas racistas que permeiam a educação brasileira. (2024)

A formação discursiva de Lara Rocha, representante do CEERT, oferece uma perspectiva fundamental para analisarmos as implicações do Novo Ensino Médio (NEM) sobre a juventude negra, destacando o aumento das desigualdades educacionais e a intensificação da evasão escolar entre esse grupo. Rocha aborda a importância de se garantir equidade racial e de gênero nas políticas educacionais, ressaltando que a implementação inadequada do tempo integral tende a impactar negativamente os estudantes negros de forma desproporcional:

Pontua o aumento das desigualdades, especialmente sobre a evasão escolar da juventude negra, falando especialmente a respeito da equidade racial e equidade de gênero. Tempo integral mal implementado vai afetar principalmente estudantes negros; enfim, pontua sobre de que forma o NEM vai recair negativamente sobre os estudantes negros (Brasil, 2023).

Com base na abordagem foucaultiana do poder-saber, a análise da fala de Lara Rocha (CEERT) sobre o impacto do Novo Ensino Médio na juventude negra destaca como as relações de poder influenciam diretamente a produção de conhecimento e a

formulação de políticas públicas. Rocha aponta que a implementação insuficiente do ensino em tempo integral terá um impacto desproporcional sobre os estudantes negros, contribuindo para o aumento da evasão escolar e perpetuando desigualdades históricas. Essa crítica não apenas evidencia os efeitos das dinâmicas de poder, mas ainda revela como os discursos sobre equidade racial e de gênero têm sido marginalizados no debate sobre as reformas educacionais.

Segundo Foucault (1987), o saber não é produzido apenas pela atividade de um sujeito, mas é moldado pelas relações de poder-saber, que incluem os processos e lutas que o atravessam e o constituem, determinando, assim, as formas e os campos possíveis do conhecimento. A formação discursiva de Rocha reflete essas relações ao demonstrar que a construção do currículo do Novo Ensino Médio, longe de ser neutra, está imbuída de relações de poder que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros. A marginalização da juventude negra no processo evidencia como o poder-saber opera para moldar práticas e discursos que perpetuam desigualdades estruturais.

A crítica de Rocha também pode ser analisada sob a ótica da "anatomia política", conceito discutido por Foucault (1987), que enfatiza o corpo como local de investimento político e objeto de saber. Nesse contexto, os corpos dos estudantes negros tornam-se alvo de políticas educacionais que, ao negligenciar suas especificidades e necessidades, reforçam processos de exclusão social. Segundo Foucault (1987), o corpo político deve ser visto como um conjunto de elementos materiais e técnicas que servem como instrumentos nas relações de poder e saber, transformando os corpos humanos em objetos de conhecimento. A crítica de Rocha exemplifica como essas relações operam no âmbito das políticas educacionais, relegando os estudantes negros a uma posição de vulnerabilidade. O posicionamento de Rocha desafia os regimes de verdade predominantes, questionando a exclusão de perspectivas críticas sobre equidade racial e social nas discussões educacionais.

Essa análise reforça que as dinâmicas de poder não apenas estruturam as políticas educacionais, uma vez que moldam a percepção pública sobre quais questões são relevantes ou secundárias. A crítica de Rocha, ao trazer para o centro do debate a situação da juventude negra e os efeitos da exclusão educacional, denuncia o caráter disciplinador e produtivo do poder. Assim, ao confrontar as narrativas hegemônicas, sua fala não apenas reflete as relações de poder, mas também atua como resistência, reivindicando uma educação mais equitativa e inclusiva.

Essa análise reflete a relação entre poder e saber, em que as políticas educacionais não são neutras, mas construídas em contextos de poder que favorecem

certos grupos, enquanto marginalizam outros, especialmente a população negra. Ao criticar as lacunas da reforma, Rocha também chama atenção para a exclusão de perspectivas críticas sobre equidade racial e de gênero nas discussões educacionais, ressaltando como a falta de um currículo inclusivo reforça a desigualdade social. Sua posição se alinha com a defesa de uma educação antirracista e inclusiva, proposta por ela em diversos textos, como no artigo “É Educação quando morre o coração?”, apresentado anteriormente. Rocha defende que a educação deve resgatar a memória histórica da população negra, valorizando suas culturas e histórias, e promovendo um ambiente de ensino que favoreça a autoestima e a resistência contra as estruturas racistas presentes na educação brasileira.

A formação discursiva de Lara Rocha, ao abordar o aumento das desigualdades educacionais e os impactos do Novo Ensino Médio (NEM) sobre a juventude negra, pode ser analisada a partir dos conceitos de "regimes de verdade", de Foucault. Rocha destaca que a implementação inadequada do ensino em tempo integral afetará principalmente os estudantes negros, exacerbando a evasão escolar, e aponta como o NEM recairá negativamente sobre essa população (Brasil, 2023). Ao analisar essa fala dentro da teoria de Foucault sobre regimes de verdade, os discursos presentes nas audiências públicas, como o de Rocha, refletem as lutas em torno da construção da verdade e da legitimação de certas perspectivas. Para Foucault (2005), os regimes de verdade são formados por um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que estabelece o que é considerado verdadeiro numa determinada época e contexto. No caso do NEM, as políticas que não levam em consideração as especificidades da juventude negra estão embutidas em um regime de verdade que marginaliza essas questões.

Segundo Foucault (2005), os regimes de verdade não apenas moldam o conhecimento, mas também influenciam as formas de interação e interpretação dos discursos. Ao destacar a exclusão da juventude negra do debate educacional, Rocha questiona a construção do saber educacional, que é visto como neutro, mas que, na prática, é permeado por relações de poder que excluem grupos historicamente marginalizados. Essa abordagem está alinhada com o pensamento de Foucault (2005), que sugere que é necessário analisar os enunciados em seu contexto específico e singularidade, entendendo as condições de seu surgimento e os limites impostos por regimes de verdade. No caso do NEM, o discurso que nega a centralidade da questão racial nas políticas públicas educacionais está em consonância com um regime de verdade dominante, que favorece uma perspectiva eurocêntrica e homogênea.

Ademais, a reflexão de Foucault (2005) sobre a descontinuidade e a transformação dos regimes de verdade também é pertinente. Como ele aponta, a verdade não é uma entidade estática, mas está sujeita a rupturas e transformações (Foucault, 2005). Rocha, ao questionar as políticas educacionais que perpetuam a exclusão racial, insere-as nesse processo de transformação dos regimes de verdade, desafiando as narrativas hegemônicas que negligenciam as especificidades da população negra. Sua crítica reflete, portanto, uma forma de resistência a um regime de verdade que não apenas define o que é considerado verdade, mas legitima práticas sociais e educacionais excludentes. Assim, a fala de Rocha não apenas expõe as desigualdades, como busca transformar as dinâmicas de poder e saber que sustentam essas estruturas.

Finalizando esta análise, é possível perceber como a formação discursiva de Lara Rocha se coloca como uma poderosa ferramenta de resistência frente às dinâmicas de poder que moldam as políticas educacionais. Ao questionar os impactos do Novo Ensino Médio sobre a juventude negra e destacar a marginalização da questão racial nas reformas educacionais, Rocha reflete sobre os regimes de verdade que validam certas narrativas enquanto desconsideram outras. Sua crítica se alinha a uma perspectiva antirracista, que não apenas denuncia a exclusão, mas propõe um enfrentamento das estruturas que perpetuam desigualdades históricas. Através de sua atuação e posicionamentos, Rocha contribui para a transformação das relações de poder-saber ao questionar as falácias de um currículo que se pretende neutro, mas que, na prática, reflete um regime de verdade que favorece a invisibilidade das experiências e necessidades da população negra. Em última análise, seu discurso reafirma a necessidade de uma educação que resgate a memória histórica da população negra, reconheça suas contribuições e construa um ambiente de ensino inclusivo, justo e transformador.

Segundo o currículo Lattes atualizado em 18 de dezembro de 2024, Lúcia Rincon possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1974), mestrado em História pela mesma instituição (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, 2002). Atualmente, é professora adjunta na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, onde participa dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE/PUC Goiás) e em História (PPGHIST/PUC Goiás), com foco nas linhas de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais e Educação Histórica e Diversidade Cultural. Além disso, Lúcia Rincon desenvolve o projeto de pesquisa intitulado *Estar no Mundo como Trabalhador/a, Mulher, Professora: Configuração Histórica e Realização nas Políticas Educacionais* e nos Cursos de Licenciatura na PUC Goiás, em *Tempos de Produção Flexível*. Ela também é

pesquisadora em diversos grupos e redes de pesquisa, como o Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar, registrado no CNPq, e a Rede de Pesquisa em Estado, Instituições e Políticas Educacionais, registrada na FAPEG (2024).

A formação discursiva de Rincón, representando a União Brasileira de Mulheres (UBM), na audiência de consulta pública, teve como questão central:

Sou contra o NEM porque há desqualificação dos saberes a serem incorporados na escola. Para fazer uma formação humana, emancipatória, precisamos olhar para um projeto de sociedade que recria o ministério dos povos indígenas, das mulheres, da igualdade racial. Quero dizer que quem pensa em políticas educacionais precisa pensar que o recorte de gênero nos leva a olhar para essa formação técnica, e o histórico da sociedade leva a um fator de intensificação das questões de gênero. (Brasil, 2023).

Buscamos entrevistas, textos e posicionamentos de Lúcia Rincón, membro da União Brasileira de Mulheres (UBM), para demonstrarmos suas particularidades e assuntos de interesse, como a luta feminista e a emancipação das mulheres. Em uma entrevista concedida à ANPG, Lúcia Rincón enfatiza a importância do 8 de março como um marco de luta, apontando a necessidade de celebrar as conquistas e refletir sobre as lutas atuais para superar a desigualdade de gênero. Ela ressalta que, apesar da presença crescente das mulheres na academia, ainda há grandes desafios, como a discriminação de gênero nas áreas de ensino e pesquisa, além das dificuldades no acesso a financiamento (ANPG, 2015).

Segundo Rincón, as mulheres têm se empoderado e, com isso, tornam-se mais seguras para denunciar abusos, como o assédio sexual e moral, muitas vezes presentes no ambiente acadêmico. Ela destaca a importância de integrar a questão do patriarcado nas práticas educacionais e em todas as áreas da universidade, incluindo a mídia e a formação dos profissionais que atuarão nessa área. Para ela, a luta feminista precisa continuar no combate ao sistema capitalista e patriarcal, uma vez que essas estruturas se autoalimentam, perpetuando a desigualdade. A ampliação da participação das mulheres na política é uma das principais bandeiras da UBM, com ênfase na reforma política democrática e na paridade de gênero, essencial para a democracia plena. (ANPG, 2015).

Lúcia Rincón, em entrevista ao Portal Vermelho (2015), destaca a importância do 8 de março como um marco para a luta contínua das mulheres pela igualdade e emancipação. A presidenta da União Brasileira de Mulheres (UBM) sublinha que, apesar dos avanços legislativos, como a Lei Maria da Penha e a inclusão do feminicídio no Código Penal, a sociedade ainda enfrenta desafios significativos devido ao retrocesso promovido pelo capitalismo e pelo patriarcado. Ela aponta a necessidade urgente de uma reforma política democrática que assegure a paridade de gênero e o financiamento

público de campanhas para garantir uma maior participação das mulheres na política. Rincón também critica a sub-representação feminina no parlamento e no mercado de trabalho, enfatizando a persistência da opressão e a violência contra as mulheres, que exigem ações contínuas para transformar a cultura patriarcal e capitalista (Rincón, 2015).

Em outra entrevista, ela discute a 5ª Marcha das Margaridas, que reúne cerca de 70 mil mulheres em Brasília. A mobilização é dedicada à luta por mais direitos, igualdade e democracia, com um foco específico nas trabalhadoras rurais. Rincón ressalta a relevância da marcha, que faz referência a Margarida Maria Alves, sindicalista assassinada, e destaca que a luta das mulheres deve ser reconhecida na história do país. Ela também critica a crise econômica e a ascensão de uma direita golpista no Brasil, defendendo a importância de fortalecer a democracia e as políticas públicas para a população mais pobre (Rincón, 2015).

A formação discursiva de Lúcia Rincón, representante da União Brasileira de Mulheres (UBM), apresenta uma crítica contundente ao Novo Ensino Médio (NEM), refletindo um posicionamento que pode ser analisado de forma rica através dos conceitos de poder-saber e regimes de verdade propostos por Foucault. Ao afirmar ser contra o NEM devido à desqualificação dos saberes que ele propõe incorporar na escola, Rincón questiona a legitimidade e a direção das reformas educacionais implementadas por meio dessa medida. Ela destaca que uma formação humana e emancipatória, necessária para um projeto de sociedade mais inclusivo, deve ser baseada em um reconhecimento mais amplo dos saberes e práticas que são marginalizados, como as questões de gênero e a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras.

Primeiramente, ao falar da "desqualificação dos saberes", Rincón expõe como o NEM, ao ser construído dentro de um regime de verdade específico, propõe um currículo que desconsidera e marginaliza formas de saber que são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Segundo Foucault (2005), os regimes de verdade são conjuntos de práticas que determinam o que é aceito como verdadeiro dentro de uma sociedade. A crítica de Rincón reflete como o NEM, ao privilegiar um saber técnico e utilitário, contribui para a construção de um regime de verdade que desqualifica saberes originários e subalternizados, como os das mulheres, dos povos indígenas e das populações negras. O regime de verdade vigente, ao negar a relevância dessas formas de saber, reforça um modelo educacional que, em última instância, reproduz desigualdades históricas e limita a emancipação do sujeito.

Ademais, Rincón articula a necessidade de se pensar as políticas educacionais a partir de um recorte de gênero, indicando como o histórico da sociedade contribui para a

intensificação das questões de gênero, particularmente nas dinâmicas escolares. Aqui, a crítica se alinha com o conceito de poder-saber de Foucault (1987), segundo o qual o saber educacional não é neutro, mas é estruturado por relações de poder que moldam as práticas pedagógicas e determinam quais conhecimentos são legitimados ou marginalizados. A formação discursiva de Rincón sugere que, ao deixar de incorporar adequadamente a perspectiva de gênero, o NEM reforça um regime de saber que invisibiliza as lutas feministas e o protagonismo das mulheres, contribuindo para a perpetuação de desigualdades estruturais.

O conceito de "formação técnica" também é central na fala de Rincón, uma vez que ela aponta para a insuficiência de um currículo que se restringe ao preparo técnico, sem considerar as dimensões humanas e emancipatórias da educação. Esse tipo de formação técnica, ao ser imposto por meio de políticas educacionais que desconsideram a riqueza das experiências culturais e identitárias, serve como um mecanismo de disciplinamento e normalização dos corpos e subjetividades, especialmente das mulheres e das populações indígenas e negras. Foucault (1987) observa que o saber é frequentemente utilizado como uma ferramenta de controle social, sendo moldado por relações de poder que definem o que deve ser considerado válido ou verdadeiro, enquanto excluem outras formas de conhecimento. Nesse sentido, a crítica de Rincón revela como o NEM, ao promover um saber técnico que ignora questões identitárias e culturais, contribui para a construção de um regime de verdade que exclui e marginaliza esses saberes.

Finalmente, ao apontar a necessidade de uma "formação humana, emancipatória", que incorpore os saberes e lutas dos povos indígenas, das mulheres e da igualdade racial, Rincón propõe uma mudança de paradigma no campo educacional, desafiando o regime de verdade hegemônico que está em vigor. Sua fala, ao enfatizar a centralidade das questões de gênero e da igualdade racial na educação, posiciona-se contra um modelo educacional que, ao ignorar essas questões, reforça um regime de verdade que favorece um currículo homogeneizador e excludente. Nesse sentido, a fala de Rincón se coloca como uma forma de resistência, desafiando as dinâmicas de poder que estruturam as políticas educacionais e propondo a construção de um regime de verdade mais inclusivo, que valorize a diversidade de saberes e experiências presentes na sociedade brasileira.

A crítica de Rincón, portanto, permite-nos observar como as relações de poder e saber moldam não apenas o conteúdo educacional, mas também as práticas pedagógicas e as subjetividades dos indivíduos. Ao confrontar o NEM, ela busca transformar as dinâmicas de poder que sustentam o modelo educacional atual, propondo uma educação

que seja, de fato, emancipatória e capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, é possível observar a coerência nos posicionamentos de Lúcia Rincón ao longo das entrevistas e análises de suas falas, nas quais ela articula sua luta em torno dos direitos das mulheres, igualdade racial e a crítica ao sistema educacional. Nos diferentes contextos abordados, como a Marcha das Margaridas e sua oposição ao Novo Ensino Médio, Rincón sustenta uma visão integrada sobre a necessidade de uma educação mais inclusiva, que valorize os saberes de grupos historicamente marginalizados, como as mulheres, indígenas e negros. Suas reflexões se alinham diretamente com os interesses manifestados na audiência de consulta pública, em que ela, assim como nas entrevistas mencionadas, denuncia as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e subordinações. A proposta de uma formação humana e emancipatória, que respeite as diferenças e promova a autonomia de todos os sujeitos, torna-se, portanto, um eixo central de sua atuação, tanto no movimento feminista quanto no campo educacional.

A partir da análise foucaultiana, é possível compreender que a crítica de Lúcia Rincón ao NEM vai além de uma simples oposição a uma reforma educacional, representando um questionamento sobre as relações de poder e saber que estruturam o sistema educacional brasileiro. Rincón destaca como o modelo técnico e utilitário proposto pelo NEM desconsidera saberes que são essenciais para a emancipação dos sujeitos, como os das mulheres, povos indígenas e negros, o que reflete um regime de verdade que marginaliza essas vozes. Em consonância com Foucault, ela aponta como o poder-saber no contexto educacional não é neutro, mas sim uma ferramenta que reforça estruturas de opressão e desigualdade. Ao defender uma formação emancipatória que incorpore essas perspectivas, Rincón não apenas critica um modelo educacional excludente, mas ainda propõe um novo regime de verdade, mais plural e inclusivo, que desafie as dinâmicas de poder e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Wisley João Pereira possui especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014) e graduação em Física pela Universidade Federal de Goiás (2006). Ao longo de sua carreira, atuou como professor na Secretaria Estadual de Educação de Goiás, além de ter sido coordenador do Programa Ensino Médio Inovador e presidente do Comitê Estadual de Goiás da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Ministério da Educação, exerceu a função de coordenador-geral de Ensino Médio, sendo responsável pela implementação da Reforma do Ensino Médio em

2017. Atualmente, é Superintendente de Educação do Sesi Nacional (Pereira, 2025, LinkedIn).

Antes da análise da formação discursiva de Wisley João Pereira na audiência de consulta pública, foram buscados entrevistas e textos seus para ilustrar seu posicionamento sobre a educação e as práticas do Sesi. Em uma entrevista sobre a adaptação da rede Sesi durante a pandemia, Wisley destacou que o "DNA inovador" da rede foi fundamental para a adaptação ao contexto da pandemia e ao ensino remoto. Para ele, a tecnologia não é um componente agregado, mas sim uma parte intrínseca ao currículo do Sesi, estando profundamente enraizada em sua prática pedagógica e metodológica. O uso de tecnologias como as plataformas Geekie e a metodologia STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática) são exemplificados como componentes essenciais da "cultura Sesi", que ele afirma ser um reflexo do compromisso da rede em integrar as ferramentas tecnológicas à educação, considerando-as não como extras, mas como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem (InfoGeekie, 2020).

Este posicionamento de Wisley Pereira revela um alinhamento com o regime de saber que privilegia a inovação tecnológica e a adaptação ao mercado de trabalho. A ideia de "equidade de oportunidades" promovida por ele, por meio do uso de plataformas adaptativas, reflete uma tentativa de garantir a adaptação individualizada à aprendizagem, sendo um exemplo da construção de um regime de verdade que valoriza a meritocracia em sua forma mais técnica, mas que, ao mesmo tempo, está subordinada a uma visão de educação que, embora pretenda ser inclusiva, não questiona os modelos dominantes de produção e distribuição de saberes.

Durante o Encontro Nacional de Gestores Escolares do Sesi, Wisley Pereira, superintendente de Educação do Sesi, destacou que uma boa gestão escolar é fundamental para garantir resultados de aprendizagem com excelência e equidade. Em sua fala, ele defendeu que iniciativas como o Programa Sesi de Gestão Escolar são essenciais para que a rede avance e se torne uma referência no Brasil, ajudando a promover mudanças significativas na aprendizagem. Pereira enfatizou que o programa busca não apenas melhorar a gestão das escolas, mas ainda fortalecer a equidade dentro das salas de aula, proporcionando melhores condições para os alunos e educadores (2021).

Na entrevista concedida à série especial "Uma Escola de Referência", Wisley Pereira (2021) discute como a reformulação da Escola Sesi de Referência visa criar ambientes modernos e flexíveis, com um currículo adaptado às necessidades do mercado

atual. Ele explica que a escola busca formar cidadãos criativos e autônomos, com habilidades que vão além do conhecimento técnico, e enfatiza a aplicação dos cinco elementos do DNA STEAM — investigar, descobrir, conectar, criar e refletir — como princípios centrais do processo pedagógico.

Em entrevista à CNN Rádio, Wisley Pereira (2023) apontou que a principal dificuldade em relação ao Novo Ensino Médio está na falta de "comunicação transparente e clara" sobre o novo currículo. Ele citou uma pesquisa realizada pelo Senai e Sesi, que indicou que, apesar de 70% das pessoas aprovarem as novas diretrizes, 55% ainda desconhecem o conteúdo do currículo. Pereira lamentou a dificuldade de comunicação com a sociedade civil, especialmente com os jovens, e afirmou que, antes das mudanças, todos os estudantes seguiam o mesmo currículo com 13 disciplinas obrigatórias, o que não dialogava com o "projeto de vida" dos alunos e nem com as habilidades necessárias, o que, segundo ele, contribuiu para a evasão escolar, com um terço dos jovens não completando o Ensino Médio.

A formação discursiva de Wisley Pereira foi escolhida para análise por refletir um posicionamento favorável à reforma do Novo Ensino Médio, destacando a ênfase na formação continuada de professores, na construção de matrizes curriculares adaptadas e na oferta de itinerários técnicos e profissionais, em colaboração com o Senai, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma formação mais alinhada às exigências do mercado de trabalho e às necessidades da educação contemporânea. Segundo ele:

Formação de professores; formação de currículo; matrizes curriculares e material didático. Construimos e lançamos formação continuada de professores, ofertamos hoje 20 possibilidades de itinerários técnicos e profissionais em parceria com o SENAI. Nossa rede, mesmo sendo considerada privada, os alunos são muito próximos das redes públicas. (Brasil, 2023).

A formação discursiva apresentada sobre a formação de professores, currículos, matrizes curriculares e material didático articula-se diretamente com as concepções de poder-saber e regimes de verdade, de Foucault, evidenciando como o saber educacional é estruturado para servir a determinadas funções no contexto social e econômico. Ao afirmar que a formação continuada de professores é uma das bases desse processo, o discurso sublinha a importância de uma educação que esteja continuamente adaptada às exigências de um mercado de trabalho que valoriza a especialização técnica. Quando se afirma que a rede privada, mesmo sendo "privada", mantém proximidade com as redes públicas, observamos uma tentativa de aproximar a educação de modelos que transitam entre os setores público e privado, consolidando uma lógica educacional que, em muitos

casos, busca promover a adaptação dos alunos às exigências do mercado e não necessariamente uma formação mais crítica ou emancipatória.

A proposta de oferecer "20 possibilidades de itinerários técnicos e profissionais em parceria com o SENAI" reforça a centralidade do saber técnico e profissionalizante no currículo escolar, inserindo-o em um regime de verdade que Foucault descreve como um sistema que valida certos tipos de conhecimento e prática, ao mesmo tempo em que marginaliza outros. Ao privilegiar itinerários técnicos, o currículo proposto se alinha a um regime de verdade em que o conhecimento é validado não por seu potencial de transformação social ou de reflexão crítica, mas pela sua utilidade imediata para a adaptação ao mercado de trabalho. Nesse regime de saber, a educação deixa de ser vista como um processo de formação integral do sujeito para se tornar uma ferramenta de disciplinamento, moldando os alunos conforme as necessidades de um sistema econômico em que a eficiência e a especialização técnica se tornam a principal medida de valor.

Ademais, o uso do termo "itinerários técnicos e profissionais" remete à formação de um saber disciplinado, calcado na divisão do trabalho e na especialização. A educação, aqui, é entendida como uma forma de garantir que o saber transmitido seja útil para a produção e reprodução do sistema econômico, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas. Nesse sentido, a construção do currículo se inscreve em um regime de poder-saber que não questiona o *status quo*, mas reforça uma estrutura educacional que favorece a formação de uma mão de obra especializada e adequadamente integrada ao sistema produtivo.

O papel do Senai, como parceiro nessa formação, também é emblemático, pois ele representa uma instituição que, historicamente, tem sua base voltada para o ensino técnico profissionalizante, alinhado aos interesses do mercado. Ao afirmar que a rede privada mantém proximidade com as redes públicas, o discurso insinua uma convergência de objetivos entre as esferas educacionais, o que pode ser visto como uma forma de legitimar a educação privada, tornando-a uma opção viável para a formação dos alunos, ainda que essa formação tenha uma ênfase mais técnica e orientada para o mercado.

O discurso tenta construir um regime de saber em que as fronteiras entre o ensino público e o privado se tornam tênues, mas, na prática, essa aproximação pode intensificar a desigualdade educacional, pois a educação pública continua com poucos recursos e enfrentando limitações, enquanto a privada se beneficia de parcerias estratégicas que a posicionam como uma alternativa mais "pragmática" para a formação de mão de obra.

Ao revisar esse conjunto discursivo à luz dos conceitos de poder-saber e regimes de verdade de Foucault, observamos como o modelo educacional proposto reforça um sistema que valoriza um saber técnico e utilitário, em detrimento de uma formação mais humanista e reflexiva. O regime de verdade que sustenta essa formação discursiva valida o conhecimento como ferramenta de adaptação ao mercado de trabalho, consolidando uma relação de poder que não busca transformar as estruturas sociais, mas apenas reproduzir um modelo educacional que serve aos interesses do capitalismo e da especialização técnica. A crítica que pode ser feita a esse regime de saber é que ele desconsidera as dimensões sociais e culturais mais amplas da educação, priorizando o saber técnico e disciplinado, que se alinha com as exigências do mercado, em vez de uma formação crítica e emancipatória que desafie as estruturas de poder e privilégio existentes na sociedade.

Wisley Pereira, por meio de suas diversas falas em entrevistas e na audiência de consulta pública, articula um posicionamento que reflete a valorização da inovação educacional, da adaptação ao mercado de trabalho e da formação técnica como componentes centrais na construção do currículo escolar. Em suas declarações, ele enfatiza a importância de uma gestão escolar eficaz e de programas como o Sesi de Gestão Escolar para garantir a equidade na educação e a melhoria dos resultados de aprendizagem. Em uma das entrevistas, destacando a reformulação da Escola Sesi de Referência, Pereira sublinha a adaptação das escolas às novas demandas do mercado, incorporando ambientes tecnológicos e currículos flexíveis, com foco no desenvolvimento de habilidades que vão além do conhecimento técnico. Além disso, em sua avaliação sobre o Novo Ensino Médio, ele critica a falta de comunicação clara sobre as mudanças implementadas, mas defende a implementação de itinerários técnicos, em colaboração com o Senai, como parte de uma formação mais alinhada às necessidades do mercado de trabalho. Seu discurso, centrado na valorização do saber técnico, não apenas reforça a importância de uma educação adaptada ao mercado, mas também insere a educação no contexto de um regime de poder-saber que prioriza a especialização profissional e a utilidade imediata do conhecimento. Essa abordagem tende a marginalizar outros saberes, especialmente aqueles com um caráter mais reflexivo e crítico, e fortalece a lógica educacional que reproduz as desigualdades sociais e econômicas, consolidando a educação como uma ferramenta de adaptação ao sistema produtivo.

Ao final desta análise discursiva focada em Wisley João Pereira, à luz dos conceitos de Foucault sobre poder-saber e regimes de verdade, observamos que o discurso sobre a educação no contexto do Sesi e do Novo Ensino Médio reflete um

modelo que privilegia o saber técnico e utilitário, sublinhando a importância da adaptação ao mercado de trabalho. A valorização de itinerários técnicos e profissionais, juntamente com a ênfase na formação continuada de professores e na construção de currículos adaptados, inscreve-se em um regime de verdade que prioriza a eficiência e a especialização, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. A estratégia de aproximar as redes pública e privada, sob a justificativa de um maior alinhamento com as demandas do mercado, sugere uma tentativa de legitimar uma educação orientada por princípios mercadológicos, perpetuando, assim, as desigualdades estruturais do sistema educacional. Ao incorporar o modelo educacional como ferramenta para moldar uma força de trabalho especializada, o discurso de Pereira reforça a visão de uma educação voltada para a reprodução das relações de poder existentes, sem questionar as desigualdades sociais e culturais mais amplas. Esse regime de saber, ao focar na utilidade imediata do conhecimento, empobrece a função transformadora da educação, limitando sua capacidade de ser um instrumento de crítica social e de emancipação.

Ao integrar as análises discursivas de Lara Rocha, Lúcia Rincón e Wisley Pereira, observamos uma continuidade na forma como cada um, a partir de suas posições e contextos, articula uma visão de educação voltada para diferentes aspectos do saber, do poder e da formação dos sujeitos. Enquanto Lara Rocha e Lúcia Rincón destacam a importância da inclusão, da reflexão crítica e do questionamento das estruturas educacionais existentes, focando numa educação que transite entre as dimensões sociais, culturais e políticas, Wisley Pereira, por sua vez, enfatiza um modelo técnico e adaptativo, centrado na formação para o mercado de trabalho e na especialização. A análise de Pereira, marcada por uma forte aliança entre o ensino técnico e as demandas do setor produtivo, articula um regime de saber que se alinha com a lógica neoliberal da educação como instrumento de adequação à economia.

Assim, as três análises revelam diferentes regimes de poder-saber que, embora com enfoques distintos, apontam para a disputa por uma concepção de educação que, no caso de Pereira, relega a formação crítica a segundo plano, priorizando um modelo de adaptação técnica, enquanto Rocha e Rincón buscam, em seus discursos, uma educação mais inclusiva e transformadora, que subverta as lógicas de dominação social e econômica. Estas diferentes formas de concepção e prática educacional, ao serem analisadas sob a ótica de Foucault, evidenciam a maneira como a educação pode ser tanto um campo de disputa de poder quanto um espaço potencial de transformação social.

Rita Pacheco, representando o EJA - Fóruns EJA Brasil, é uma profissional com formação acadêmica e experiência significativa na área da Educação. Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (1975), em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (1984) e em Licenciatura de 1º Grau em Ciências pela mesma universidade (1979). Além disso, tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorados em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa (2011) e em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2011). Sua área de atuação abrange a Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, com especial interesse por temas como educação de jovens e adultos, formação de educadores, educação matemática, arquitetura escolar e políticas educacionais. Essas experiências refletem seu compromisso com a promoção do ensino e a reflexão crítica sobre práticas educacionais. As informações sobre sua formação e trajetória profissional estão disponíveis em seu currículo Lattes. (2019).

Na audiência de consulta pública em análise, Rita Pacheco se manifestou:

Na EJA, a maioria é desempregado ou em trabalhos precários, na EJA, pública. O que está acontecendo é que o EM é ofertado à noite e em um ano e meio. A EJA está sendo ofertada em 1 ano, nesse 1 ano ainda foi oferecido com uma disciplina chamada Projeto de vida, voltada para o empreendedorismo, e é uma falta de respeito, o abandonado é o resultado do NEM na EJA. Temos ainda essa precariedade toda. O NEM é a precarização com os trabalhadores pobres do País. O NEM está chegando atrasado na EJA, então estamos fazendo um balanço muito superficial para apresentar à Cetec. Mas temos secretarias que transformam o ensino médio noturno em EJA, de um ano. 2018 a 2021, redução de 25% na EJA, muito grave. (Brasil, 2023).

Rita Pacheco, em entrevista para a Revista Educação, falou sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a queda no número de matrículas. Ela critica a falta de investimento na modalidade, que perdeu mais de um milhão de alunos entre 2018 e 2023, e ressalta que a EJA não é uma prioridade para o governo, o que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida. A professora também questiona a implementação da BNCC para a EJA, destacando que a padronização do currículo não atende às necessidades específicas dos alunos adultos. Ela critica ainda a crescente utilização da Educação a Distância (EaD), apontando que, embora seja mais barata, ela não oferece as condições ideais para o aprendizado de alunos com dificuldades de acesso à internet. Ademais, Rita enfatiza a importância de um ambiente escolar adequado, com espaços que favoreçam o aprendizado e que levem em consideração as características culturais e geracionais dos alunos da EJA. (2025).

Durante uma audiência pública sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Rita de Cássia Pacheco Gonçalves², coordenadora nacional do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, destacou que o Brasil possui 70 milhões de cidadãos que não concluíram o ensino básico, sendo este o público-alvo da EJA, mas apenas 5% deles frequentam a escola. Ela também denunciou que as matrículas caíram cerca de 50% entre 2007 e 2020, e que as escolas estão sendo fechadas. Segundo a especialista, a EJA é frequentemente oferecida de forma inadequada, com currículos reduzidos e material didático "ajustado de última hora". Além disso, ela apontou que os recursos para a EJA são menores em comparação com outras modalidades de ensino e que os professores não possuem formação específica. (2023).

A análise da formação discursiva de Rita Pacheco, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com o NEM, revela importantes questões sobre as dinâmicas de poder e saber que estruturam as políticas educacionais e seus impactos na população da EJA. Foucault (1979) discute como a ciência, especialmente no contexto da psiquiatria e da medicina, está profundamente entrelaçada com as estruturas sociais e políticas, revelando a interseção entre poder e saber. No campo da educação, essa relação também se manifesta, uma vez que as reformas educacionais frequentemente operam a partir de um regime de verdade que legitima determinadas formas de conhecimento e organização da aprendizagem. Pacheco critica a precarização da EJA, particularmente a oferta acelerada do ensino médio e a introdução de disciplinas como "Projeto de Vida", voltadas ao empreendedorismo. Essa crítica pode ser analisada à luz das ideias de Foucault (2005), que destaca como os regimes de verdade moldam não apenas as práticas institucionais, mas ainda as subjetividades dos indivíduos inseridos nessas práticas.

Foucault (2005) afirma que os regimes de verdade não são apenas instrumentos de controle social, visto que moldam as percepções individuais e coletivas da realidade. No caso da EJA, o regime de verdade que sustenta o NEM trata a educação como uma solução para problemas econômicos e sociais, sem, no entanto, reconhecer as condições de precariedade e exclusão enfrentadas pelos alunos. A crítica de Pacheco destaca a desconexão entre o discurso oficial sobre o NEM e a realidade das escolas da EJA, que oferecem um ensino acelerado e voltado a um currículo centrado no empreendedorismo. Esse currículo, ao invés de promover uma formação crítica, parece reforçar um regime de

² Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3973896/rita-de-cassia-pacheco-goncalves>. Acesso em: 23 out. 2024.

verdade que visa adaptar os alunos ao sistema produtivo, sem abordar as desigualdades estruturais que limitam suas possibilidades.

A microfísica do poder, conceito central em Foucault (1979), oferece uma lente útil para analisar como o poder é exercido de maneira sutil e disseminada nas práticas educacionais. A precarização da EJA não ocorre por meio de um controle explícito, mas sim através da reorganização das práticas discursivas e organizacionais que, ao serem implementadas, moldam a experiência educacional dos estudantes. O regime de verdade que define a educação no NEM reflete, assim, uma forma de poder que influencia as subjetividades dos alunos, reduzindo suas expectativas de formação e seu papel na sociedade. Ao reduzir o tempo de duração do curso e introduzir um currículo limitado, o sistema educacional não só nega a pluralidade de saberes dos estudantes, mas ainda limita suas possibilidades de emancipação e transformação social.

A crítica de Pacheco também aponta para a descontinuidade e a ruptura entre o discurso oficial sobre o NEM e as necessidades dos estudantes da EJA. Essa descontinuidade é um aspecto central na análise foucaultiana dos processos históricos e discursivos. Foucault (2005) destaca que a verdade não é uma entidade fixa, mas sim uma construção dinâmica que reflete as relações de poder em determinado contexto. No caso da EJA, a implementação do NEM de forma acelerada, sem considerar as condições históricas e sociais dos estudantes, evidencia uma ruptura nas políticas educacionais que tratam a educação como um projeto único e universal, desconsiderando as particularidades dos sujeitos.

Por fim, a resistência de Pacheco, ao questionar as reformas e ao destacar a inadequação do NEM para a EJA, também pode ser vista como uma tentativa de desestabilizar o regime de verdade dominante. Foucault (2005) sugere que a compreensão das relações entre poder e saber não é apenas uma questão política, mas também epistemológica. Ao expor as falhas do sistema educacional, Pacheco questiona as narrativas que buscam legitimar a precarização da educação e abre espaço para uma reflexão mais crítica sobre as políticas públicas voltadas para a EJA. Essa resistência não apenas expõe as falácias do discurso oficial, mas ainda oferece uma oportunidade para repensar as políticas educacionais, com o objetivo de promover uma educação mais justa e inclusiva, que leve em consideração as condições materiais e sociais dos estudantes da EJA.

Essa análise, à luz dos conceitos de Foucault sobre poder, saber e regimes de verdade, revela as complexas relações entre as reformas educacionais e as estruturas de poder que moldam as políticas públicas no Brasil. Ao questionar a implementação do

NEM na EJA, Pacheco denuncia a precarização e a exclusão dos estudantes, apontando para a necessidade de uma educação que não apenas se ajuste aos interesses do mercado, mas que considere as especificidades sociais, econômicas e culturais da população atendida. A partir dessa análise, é preciso discutir a urgência de uma revisão crítica das reformas educacionais para que se promova uma educação mais equitativa e acessível a todos os segmentos da sociedade.

Em conclusão, a análise das críticas de Rita Pacheco à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às políticas educacionais, como o Novo Ensino Médio, à luz da teoria foucaultiana, revela as complexas relações entre poder, saber e as dinâmicas de exclusão social e educacional. Pacheco denuncia as falhas nas reformas, especialmente no que diz respeito à padronização do currículo e à precarização dos recursos destinados à EJA, evidenciando como essas mudanças contribuem para a marginalização dos estudantes adultos. Sua resistência, ao questionar o regime de verdade imposto pelas políticas educacionais, propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades e necessidades específicas dessa população. Dessa forma, as FD de Pacheco não apenas ressaltam as falhas do sistema educacional, mas ainda abrem um espaço para o repensar das políticas públicas e a construção de uma educação que realmente promova a emancipação e a transformação social dos jovens e adultos no Brasil.

Segundo o currículo Lattes de Gilson Reis, que representa a Contee na audiência de consulta pública em análise, ele é graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (2008) e possui experiência na área de Ecologia (2024). Para ele, sobre o NEM:

Perspectiva do emprego futuro deveria estar amplamente vinculada a um projeto de desenvolvimento do país, qual o projeto de industrialização do País? Não temos um projeto. NEM é um projeto sem nenhum conteúdo para país, a não ser um projeto de grupos particulares que conviesse a suas determinações políticas e pedagógicas. Avaliamos que esse Ensino Médio tem um símbolo muito claro, que é o bombom gourmet. À medida que não é um projeto, não temos um projeto de educação vinculada. NEM - anúncio de uma tragédia a ser tocada pelos Governos. Esse fórum é a representação política e democrática que está pensando o país. Concluo minha fala dizendo que esse projeto precisa ser revogado. (Brasil, 2023).

Em 14 de fevereiro de 2023, ele concedeu uma entrevista à jornalista Andrea Trus, da TV 247, na qual discutiu as perspectivas para a educação sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Durante a conversa, Reis destacou o desmonte do Ministério da Educação (MEC) nos anos anteriores, lembrando como, após o golpe de 2016, o controle do MEC foi tomado pelo mercado e seus interesses. Sob o governo de Jair Bolsonaro, a disputa

pelo controle do MEC se intensificou com a participação de setores como os militares, evangélicos neopentecostais e olavistas, o que resultou numa "desconstrução brutal" da educação brasileira (2023).

Em 6 de setembro de 2023, em entrevista ao jornalista Anderson Gomes, no programa Faixa Livre, ele abordou a campanha nacional pela regulamentação da educação privada. Reis denunciou o processo de mercantilização, financeirização e internacionalização do ensino brasileiro, enfatizando que a educação no Brasil, nos últimos anos, foi transformada em um ativo financeiro. Ele alertou que, atualmente, a educação está sendo tratada como uma mercadoria, com alunos sendo "vendidos nas bolsas de valores", além da crescente compra de instituições educacionais por grupos econômicos internacionais. Para Reis, a regulamentação da educação privada é fundamental para garantir o direito à educação de qualidade e o cumprimento das normas constitucionais, sendo uma das bandeiras de luta da Contee (2023).

Em 20 de maio de 2023, ele publicou um artigo no *site* Vermelho, no qual discute a grave situação do magistério no Brasil, refletindo sobre os ataques à educação e à profissão docente. Reis ressalta que, ao tentar "apagar o professor", está-se também apagando o futuro do país, privando a população de memória, referências e da construção do pensamento crítico. O artigo destaca que, embora os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro tenham terminado, seus efeitos ainda são sentidos, com ataques contínuos à educação pública, ao magistério e às condições de trabalho dos professores. O autor critica os processos de desvalorização da profissão e a utilização de "mordaças" que tentam silenciar os docentes, impactando diretamente a educação no Brasil (Reis, 2023).

Na formação discursiva de Gilson Reis, observamos uma crítica contundente ao NEM, particularmente à sua falta de um projeto educacional claro e ao seu caráter, que, segundo o autor, favorece interesses de grupos particulares em detrimento de um projeto de desenvolvimento nacional. Essa análise se insere dentro da reflexão foucaultiana sobre os regimes de verdade e as práticas discursivas. Foucault (1979) sugere que as ideologias e os sistemas de conhecimento estão fortemente entrelaçados com estruturas de poder, moldando as representações e as práticas sociais. No caso do NEM, Reis identifica a ausência de um conteúdo substancial, vinculando-o à ideia de um projeto de educação que serve a interesses específicos, sem atender às necessidades coletivas do país.

Reis destaca que o Ensino Médio no Brasil, especialmente no formato proposto pelo NEM, é, em sua visão, um "bombom gourmet", um símbolo de uma educação

superficial e descolada das reais necessidades sociais e nacionais. Essa metáfora ilustra como a política educacional, no contexto do NEM, pode ser considerada uma construção frágil, com pouco impacto significativo para a formação de cidadãos críticos e para o desenvolvimento do país. Foucault (2005), ao discutir o conceito de "regimes de verdade", ajuda-nos a entender como as noções de educação e de ensino são construídas dentro de um campo de poder que determina o que é considerado verdadeiro ou legítimo numa dada sociedade. No caso de Reis, a crítica ao NEM reflete uma contestação contra o regime de verdade dominante, que, para ele, trata a educação como um bem de consumo, uma mercadoria que serve a interesses de grupos privados e políticos.

Ademais, a afirmação de Reis sobre o NEM ser "um projeto sem nenhum conteúdo para o país" ressoa com as ideias de Foucault (1979) sobre como as instituições e políticas muitas vezes são formuladas sem um compromisso com o bem-estar coletivo, mas sim com as necessidades e interesses dos detentores do poder. Segundo Foucault (1979), o conhecimento não é neutro e está imerso em relações de poder que determinam quais saberes são legitimados. Nesse sentido, o NEM pode ser visto como um reflexo das relações de poder que estruturam o sistema educacional brasileiro, em que os interesses dos grupos políticos e econômicos moldam a educação sem considerar um projeto real de desenvolvimento social e cultural para o país.

A metáfora do "bombom gourmet" e a crítica de Reis ao caráter superficial do NEM também podem ser analisadas à luz da teoria de Foucault sobre a produção de saberes e a exclusão de outras formas de conhecimento. O autor argumenta que o discurso hegemônico cria um "regime de verdade" que marginaliza outras formas de conhecimento e perspectivas que poderiam enriquecer o entendimento da realidade. No caso do NEM, a crítica de Reis aponta para a imposição de um modelo educacional que desconsidera as especificidades locais e as necessidades reais dos estudantes, favorecendo uma visão padronizada e fragmentada da educação.

Por fim, a afirmação de que o NEM é "um anúncio de uma tragédia a ser tocada pelos Governos" e a necessidade de revogação desse projeto também podem ser compreendidas à luz dos conceitos foucaultianos sobre resistência e poder. Foucault (2005) argumenta que o poder não é algo que se possui, mas sim que se exerce e que, dentro dos discursos dominantes, há sempre uma possibilidade de resistência. No caso do NEM, a postura crítica de Reis e de outros envolvidos na discussão educacional é uma forma de resistência ao regime de verdade que tenta consolidar o NEM como uma verdade incontestável. Para Reis, a revogação do NEM é uma tentativa de restituir a

educação à sua função crítica e transformadora, desafiando o poder estabelecido que quer moldá-la de acordo com os interesses privados e políticos.

Assim, a análise do discurso de Gilson Reis, à luz dos conceitos de Foucault, revela como o NEM se insere em um regime de verdade que molda as políticas educacionais a partir de relações de poder que privilegiam interesses particulares, em detrimento de um projeto coletivo de desenvolvimento nacional e educacional.

Em conclusão, a análise, à luz das teorias de Foucault, revela as profundas implicações políticas e sociais de um projeto educacional que, segundo Reis, se distancia das reais necessidades do país. Ao afirmar que o NEM é um "bombom gourmet" e "um anúncio de uma tragédia", Reis não apenas questiona a superficialidade e a falta de conteúdo do modelo educacional, mas ainda denuncia como a educação brasileira tem sido moldada por interesses privados e políticos, em detrimento do bem-estar coletivo. Foucault, ao destacar a relação entre poder e conhecimento, oferece uma lente crítica para entendermos como as políticas educacionais são frequentemente definidas a partir de um regime de verdade que exclui perspectivas alternativas e marginaliza as necessidades reais da população. A proposta de revogação do NEM, defendida por Reis, representa uma forma de resistência a um sistema que trata a educação como mercadoria, buscando devolver à escola sua função transformadora e crítica, que deve estar a serviço de um projeto de desenvolvimento nacional.

Luiz Fernandes Dourado é professor titular emérito da Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, Paris). Possui uma sólida trajetória acadêmica que inclui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), além de graduação em Ciências Sociais pela mesma instituição. Ao longo de sua carreira, tem se dedicado ao campo da educação e sociologia, com ênfase em políticas educacionais e gestão da educação básica e superior. Também tem ocupado diversos cargos relevantes, como Diretor Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e membro de conselhos e comissões nacionais, como o FNE e o Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Capes (ANPEd, 2023). Na audiência de consulta pública em análise, posicionou-se:

Entendemos que a criação do NEM atropelou processos e que essa reforma foi um rolo compressor, e essas portarias, com os dispositivos que arrolam, o governo adotou uma perspectiva excludente que ignorou análises sobre os desafios. Disputas de concepções, histórica interpretação... Reforma governamental sem lastro e sem legitimidade. Anpae é favorável à revogação da reforma. O NEM ignora os estudantes e o protagonismo para juventudes, numa perspectiva plural. Limites da reforma: é centrada no currículo, ignora o contexto das escolas públicas;

secundariza infraestrutura e formação de professores; amplia a carga horária, mas paradoxalmente reduz a carga básica com exclusão de disciplinas tradicionais; naturaliza a dicotomia do ensino propedêutico, sem contemplar a garantia da formação profissional, mas vende o discurso das escolhas de percursos. Precisamos pensar quilombola, indígena... Proposições da Anpae: nossa defesa é de construção de políticas de estado amplas, sem centralização somente no currículo. Garantir processos formativos históricos e críticos, ética, estética, política e pedagógica, articulada a um desenvolvimento da autonomia intelectual; deve considerar as dimensões estruturantes; assegurar a carga horária para a formação básica; prover condições para a educação de tempo integral, que não é só aumento de carga horária, sem esquecer o estudante-trabalhador; buscar superar desigualdade de escola pública e privada; articular indígenas, quilombolas, EJA e outros. (Brasil, 2023).

Em entrevista à ANPEd, realizada em 7 de maio de 2015, Luiz Dourado, conferencista de abertura da 37ª Reunião Nacional da Associação, discutiu questões centrais sobre o PNE e o contexto político da educação no Brasil. Dourado destacou a necessidade de regulamentação das metas e estratégias do PNE, apontando seus limites, como as disputas entre as relações sociedade-educação, público-privado e participação-inclusão. Ele criticou a avaliação da educação básica e ressaltou a importância de debater temas como financiamento e formação de profissionais da educação. O professor também enfatizou o papel fundamental do FNE na implementação do PNE, sugerindo que esse espaço de diálogo entre a sociedade civil e o Estado deve garantir o acompanhamento contínuo da execução do Plano. Por fim, Dourado expressou grande expectativa para a 37ª Reunião Nacional da ANPEd, sublinhando a importância do evento para disseminar estudos e promover debates sobre políticas educacionais e a qualidade da educação básica e superior (Dourado, 2015).

Em entrevista a Rafael Bastos, publicada na revista *Em Aberto*, em setembro de 2020, Luiz Dourado refletiu sobre a história da educação no Brasil e o conceito de qualidade educacional. Ele explicou que a educação de qualidade, entendida como uma prática social e histórica, envolve múltiplas dimensões, como as socioeconômicas, culturais, os direitos e obrigações do Estado e as condições das instituições educacionais. Para Dourado, uma educação de qualidade não se limita aos recursos, uma vez que está ligada a processos coletivos e democráticos, à valorização dos profissionais da educação e ao desenvolvimento de conhecimentos significativos. Ele também fez um resgate histórico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), destacando suas contribuições, como a ênfase na educação pública e a necessidade de um sistema educacional orgânico, bem como o papel do Estado na garantia da democratização e na formação de professores. Dourado ainda apontou perdas estruturais nas reformas educacionais, como a não garantia de exclusividade de verbas públicas para o setor

público e a não inclusão do Sistema Nacional de Educação, mas destacou importantes avanços, como a vinculação constitucional de recursos para a educação e a instituição do Fundef, com impacto direto na democratização e na melhoria das condições do ensino fundamental (Dourado, 2020).

A formação discursiva apresentada por Luiz Dourado, representante da Anpae, configura uma crítica contundente ao Novo Ensino Médio (NEM), destacando sua implementação autoritária e seus impactos excludentes. A afirmação de que a reforma "atropelou processos" e agiu como um "rolo compressor" indica a percepção de que a formulação da política educacional ocorreu sem diálogo amplo e democrático. Esse argumento pode ser compreendido à luz da reflexão de Foucault (1979), que evidencia como o poder se exerce por meio da institucionalização de discursos que estabelecem o que é considerado legítimo ou não em determinados contextos. No caso do NEM, o governo mobiliza uma narrativa de modernização e flexibilização do ensino, enquanto silencia atores que questionam suas premissas e impactos concretos.

A crítica também aponta que a reforma "ignora os estudantes e o protagonismo para juventudes, numa perspectiva plural", o que remete diretamente ao conceito foucaultiano de regimes de verdade. Como aponta Foucault (2005), tais regimes operam produzindo verdades que orientam políticas e práticas sociais, determinando quais discursos são validados como conhecimento legítimo. O protagonismo estudantil é reivindicado como uma diretriz central da reforma, mas essa noção se torna vazia quando a formulação das políticas não considera efetivamente a diversidade e os interesses da juventude. Assim, há uma desconexão entre o discurso oficial e as realidades educacionais concretas, evidenciando como o poder opera na construção de verdades que legitimam determinadas ações governamentais.

Outro aspecto essencial do discurso é a crítica à centralização da reforma no currículo, ignorando fatores estruturais essenciais para a efetivação de uma educação pública de qualidade. Ao afirmar que o NEM "secundariza infraestrutura e formação de professores", o argumento ressalta como a reforma se concentra em um rearranjo curricular sem garantir condições materiais adequadas para sua implementação. Essa problemática pode ser analisada a partir da noção de biopolítica em Foucault (1979), que aponta para as formas pelas quais o Estado regula e administra populações por meio de políticas institucionais. O argumento sugere que a reforma opera como uma estratégia de controle educacional que privilegia mudanças superficiais, sem alterar as condições estruturais que determinam as desigualdades no acesso e na permanência dos estudantes na escola.

A oposição à reforma também se manifesta na crítica à "dicotomia do ensino propedêutico", que reforça a separação entre educação geral e formação profissional. Para o autor, o NEM "vende o discurso das escolhas de percursos", mas não garante, de fato, a ampliação de oportunidades formativas para os estudantes. Esse argumento remete à análise foucaultiana dos dispositivos de poder, nos quais determinadas estruturas são naturalizadas como inevitáveis dentro de um regime discursivo (Foucault, 2005). A suposta liberdade de escolha oferecida pelo NEM mascara desigualdades socioeconômicas profundas que condicionam as trajetórias educacionais e profissionais da juventude brasileira, resultando na perpetuação de um modelo excludente e hierarquizado de ensino.

Também são apresentadas diretrizes para uma reforma educacional alternativa, baseada na construção de "políticas de Estado amplas", que articulem dimensões históricas, críticas e formativas. Essa defesa pode ser interpretada como uma forma de resistência dentro dos regimes de verdade, conceito explorado por Foucault (1979) para demonstrar que, onde houver exercício de poder, há também contestação. A proposta reivindica uma abordagem mais ampla e democrática para a educação, que supere a centralização curricular e leve em consideração fatores estruturantes, como a infraestrutura escolar, a formação docente e a diversidade de contextos educacionais.

A análise discursiva evidencia, portanto, como as relações de poder estão imbricadas nas reformas educacionais, demonstrando que o NEM não é apenas um conjunto de diretrizes pedagógicas, mas um campo de disputa ideológica. A partir da perspectiva foucaultiana, podemos refletir que a reforma opera como um regime de verdade que constrói e legitima determinadas concepções de ensino, ao mesmo tempo em que silencia vozes dissonantes e marginaliza discussões fundamentais para a garantia de uma educação pública inclusiva e democrática.

A crítica de Luiz Dourado ao Novo Ensino Médio, quando analisada à luz das concepções foucaultianas, revela a complexidade das relações de poder na formulação das políticas educacionais. O discurso governamental que sustenta a reforma se estrutura como um regime de verdade, naturalizando a ideia de flexibilização curricular como um avanço, ao mesmo tempo em que silencia as desigualdades estruturais que perpassam o sistema educacional. A análise da biopolítica, dos dispositivos de poder e da governamentalidade demonstra que o NEM opera como uma estratégia que, sob a justificativa da ampliação das possibilidades de escolha, reforça mecanismos históricos de exclusão e diferenciação social. Dourado, ao defender uma política educacional ampla, democrática e crítica, propõe uma ruptura com essa lógica e reivindica um modelo que

resista à normatização imposta pelo discurso oficial. Sua argumentação, nesse sentido, representa não apenas uma contestação ao modelo vigente, mas também uma tentativa de deslocamento do regime discursivo dominante, reafirmando a necessidade de uma educação pública que não esteja submetida aos interesses econômicos e políticos de grupos específicos, mas que se constitua como um direito fundamental, ancorado em um projeto social inclusivo e emancipatório.

Para a construir as análise acerca das contribuições proferidas por Fernando Mineiro, destaca-se as informações sobre o agente presente no *site* do Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com a página, Fernando Mineiro³ é natural de Curvelo, Minas Gerais e possui uma trajetória política significativa, sendo o terceiro candidato mais votado em seu estado para a Câmara dos Deputados, com 98.070 votos. Com formação em Biologia pela UFRN, atua como professor da Rede Estadual de Educação e atualmente cumpre seu quarto mandato como deputado estadual. Mineiro também tem uma longa carreira política, tendo exercido quatro mandatos como vereador em Natal e participado ativamente de movimentos estudantis, populares e sindicais. Além disso, foi um dos fundadores do PT e da CUT no Rio Grande do Norte, com destaque para suas ações em áreas como educação, saúde, finanças públicas, meio ambiente e direitos das mulheres, indígenas, e da comunidade LGBTQIA+. Na audiência de consulta pública, ele informa:

Necessário pensar sobre de que forma esse debate será levado ao Congresso Nacional. Diz que não há um posicionamento oficial da Câmara, mas é necessário trazer um componente para o debate sobre como será. Desafios: disputar essa concepção de executivo; e discutir isso no legislativo. (Brasil, 2023).

A formação discursiva apresentada por Fernando Mineiro, representante da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, sobre o Novo Ensino Médio (NEM) traz à tona questões centrais sobre o poder e o saber no campo educacional, analisáveis através dos conceitos de Foucault de poder-saber e regimes de verdade. A fala sugere que a implementação da reforma educacional deve ser amplamente debatida no Congresso Nacional, destacando a necessidade de inserir um novo "componente" nesse debate para questionar a perspectiva centralizada imposta pelo Executivo.

A proposta de trazer um componente adicional para o debate sobre como a reforma será tratada no Legislativo reflete a luta pelo controle do discurso educacional. De acordo com Foucault (2005), os regimes de verdade são sistemas de saberes que definem o que é considerado legítimo e verdadeiro numa dada sociedade, moldando as

³ Disponível em: <https://pt.org.br/fernando-mineiro/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

práticas e políticas de maneira a naturalizar certos discursos enquanto marginaliza outros. A defesa de um debate mais amplo, que envolva diferentes visões sobre o modelo educacional, está em consonância com a ideia de Foucault (2005) de que as verdades são sempre contestáveis e sujeitas a disputas de poder.

O conceito de poder-saber, também explorado por Foucault (1979), faz-se presente ao observarmos como o Executivo, ao implementar políticas como o NEM, exerce seu poder por meio da formulação de saberes que definem o que é visto como legítimo no campo educacional. A reforma, ao buscar legitimar a flexibilização do currículo e a ênfase em percursos formativos fragmentados, constrói um saber que prioriza uma educação voltada para o mercado de trabalho e as escolhas individuais, muitas vezes à custa da diversidade de necessidades dos estudantes.

A falta de um posicionamento oficial da Câmara, mencionada na formação discursiva, pode ser vista como uma estratégia discursiva de abertura para a competição de saberes. Foucault (2005) argumenta que o poder não se exerce apenas por imposição, mas também por meio da criação de espaços de indeterminação nos quais diferentes discursos podem emergir. A ausência de uma posição clara na Câmara cria uma oportunidade para que diferentes perspectivas sobre a reforma educacional ganhem espaço e se consolidem como novas verdades, desafiando a hegemonia da narrativa oficial imposta pelo governo. A análise da formação discursiva revela uma clara disputa entre diferentes formas de exercício do poder no campo educacional, ilustrando como o saber é produzido, contestado e legitimado dentro de um regime de verdades.

Por fim, Luzia Mota é licenciada em Física pela Universidade Federal da Bahia e possui mestrado e doutorado nas áreas de Ensino de Ciências Naturais e Matemática, e Difusão do Conhecimento, respectivamente, com estágio doutoral na Unicamp. Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Mota tem uma carreira consolidada em ensino, pesquisa e extensão, além de ser fundadora do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (GPET) do IFBA. Em sua trajetória, coordenou a implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Científica e Tecnológica no IFBA e tem como áreas prioritárias de pesquisa a Educação Profissional, os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e a gestão democrática nas instituições públicas. Atualmente, é reitora do IFBA (Souza, 2025).

Em entrevista à *Revista Poli*, Luzia Mota, reitora do Instituto Federal da Bahia, destacou que a Lei de Cotas provocou uma mudança significativa no perfil étnico-racial das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo Mota, embora o acesso tenha sido ampliado, o principal desafio atual é garantir

a permanência dos estudantes beneficiados pela política, o que exige a implementação de políticas afirmativas e apoio contínuo. A entrevistada ainda ressaltou a importância da coleta de dados sobre a efetividade da lei e sugeriu a criação de projetos, como o "Turma Cotas", para monitorar o impacto dessa política ao longo do tempo (Mota, 2023).

Na audiência de consulta pública, posicionou-se:

Não há nenhuma dificuldade que não possamos resolver. Papel das instituições nesse momento de disputa, estamos fazendo política, temos um espaço onde podemos defender nossas ideias, e nossas ideias podem ser acolhidas. Nesse momento é importante que o governo possa ouvir. O Conif produziu um documento que está no drive. E nesse documento tratamos de 4 pontos da reforma: o cronograma de implantação, a BNCC, a regulamentação dos itinerários e o modelo avaliativo do NEM. O documento não toma posição sobre a revogação, mas ele diz que é preciso avaliar as condições que o NEM foi implantado. O cronograma mostra que o NEM vem ampliando as desigualdades entre as redes de ensino. É um consenso entre nós, de que o que está sendo posto em prática não é o que as juventudes brasileiras merecem. É necessário reavaliar alguns pontos. A questão da BNCC que prescreve o que deve ser ensinado, isso rebate na formação docente, porque a formação docente não forma mais professores, forma operadores da BNCC. Nós queremos saber se a formação docente vai ser capaz de formar cidadãos omnilaterais ou unilaterais. Um outro elemento que o documento do Conif traz é em relação aos itinerários formativos, regulados como estão, não servem para ninguém, é necessário assumir isso para que enfrentemos o debate. Não existem itinerários formativos. No modo como foi operado pela legislação os itinerários formativos só beneficiam os filhos e as filhas que têm dinheiro para pagar uma boa escola particular. Não há estrutura. Pra finalizar, só gostaria de trazer a experiência do ensino médio integrado, que é um mantra para nós, o ensino médio integrado tem sido uma experiência muito bem-sucedida para uma juventude que não está no centro das cidades, está no interior, capilarizado. (Brasil, 2023).

A formação discursiva de Luzia Mota adota uma abordagem intermediária, reconhecendo as falhas na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e destacando a ampliação das desigualdades entre as redes de ensino. Contudo, ao contrário de outras posições mais radicais, ela não defende a revogação completa da reforma, mas sim a necessidade de uma reavaliação das condições em que ela foi implementada. Essa postura intermediária, que se afasta de uma aceitação irrestrita da reforma, mas também não advoga pela sua anulação total, reflete um espaço de negociação que busca corrigir os rumos do NEM sem renunciar das possibilidades de melhoria dentro do modelo.

O reconhecimento das falhas na implementação do NEM, como a ampliação das desigualdades, está alinhado com o conceito foucaultiano de regimes de verdade, que sugere que as reformas educacionais, ao serem instituídas, estabelecem discursos legitimados que moldam as práticas e a percepção do que é considerado "verdadeiro" e "necessário". Nesse caso, o regime de verdade imposto pelo governo, ao apresentar a

reforma como uma solução universal, desconsidera as realidades das escolas públicas e a diversidade das realidades sociais e econômicas dos estudantes. Luzia Mota, ao destacar essas falhas, reconhece que o discurso oficial do NEM não corresponde à realidade vivida por grande parte da juventude brasileira, especialmente nas redes públicas de ensino.

A formação discursiva também evidencia que o documento produzido pelo Conif não se posiciona explicitamente a favor da revogação da reforma, mas propõe uma análise crítica de suas condições de implementação, o que reafirma uma abordagem intermediária. O fato de ela destacar que o cronograma de implantação do NEM vem "ampliando as desigualdades" é uma crítica à forma como a reforma foi implantada, mas não necessariamente à sua essência. Essa crítica revela um entendimento de que as falhas podem ser corrigidas sem a necessidade de um rompimento completo com a reforma.

Ademais, Luzia Mota sublinha que o NEM precisa ser reavaliado em pontos específicos, como a BNCC, a regulamentação dos itinerários formativos e o modelo avaliativo. Esse posicionamento contribui para o debate sobre o NEM a partir de diferentes ângulos – social, político, pedagógico e econômico – o que enriquece a análise ao permitir a compreensão das múltiplas dimensões envolvidas. Ao destacar a discrepância entre o ideal do NEM e a realidade da implementação, ela evidencia a necessidade de um modelo educacional que se ajuste às diversidades locais e regionais, e que considere as condições reais das escolas e a formação de professores. A defesa de um debate contínuo e a reflexão sobre as condições da reforma, em vez de uma postura intransigente por sua revogação, reforça o caráter intermediário de sua análise.

Por fim, ao incluir a experiência do ensino médio integrado como um exemplo positivo, Luzia Mota sugere alternativas para melhorar a formação educacional sem recorrer a uma revogação total da reforma. Ela aponta para um modelo mais inclusivo e que melhor atenda às realidades periféricas, o que pode ser interpretado como uma forma de buscar soluções dentro do próprio sistema reformado, sem que isso implique negar a possibilidade de um NEM mais eficaz e justo. Dessa forma, a análise de Luzia Mota contribui para um debate sobre o NEM que não se limita a uma visão simplista, mas que envolva uma reflexão crítica e construtiva sobre a reforma e suas implicações.

Em síntese, a formação discursiva de Luzia Mota revela uma análise equilibrada e crítica sobre o NEM, posicionando-se de forma intermediária ao reconhecer as falhas da reforma e a ampliação das desigualdades, mas sem advogar pela sua revogação completa. Essa postura oferece uma visão mais ampla e nuançada, capaz de refletir

sobre o NEM a partir de diferentes perspectivas – social, pedagógica, econômica e política – e de propor alternativas que respeitem a diversidade das realidades educacionais.

Sua afirmação de que “a BNCC prescreve o que deve ser ensinado, isso rebate na formação docente, porque a formação docente não forma mais professores, forma operadores da BNCC” demonstra como o poder se manifesta na regulação do saber, moldando práticas pedagógicas e determinando quais conhecimentos são legítimos (Foucault, 1979). O discurso oficial da reforma legitima a BNCC como um mecanismo de padronização e controle, reforçando a noção de que os docentes devem seguir um currículo prescrito, em vez de desenvolverem práticas autônomas e críticas. Esse processo se insere na lógica foucaultiana de regimes de verdade, na qual determinadas concepções – como a de que a BNCC promove uma educação mais estruturada e eficiente – são naturalizadas e adotadas como verdades incontestáveis (Foucault, 2005). Além disso, sua crítica aos itinerários formativos, ao afirmar que “no modo como foi operado pela legislação, os itinerários formativos só beneficiam os filhos e as filhas que têm dinheiro para pagar uma boa escola particular”, evidencia como esses regimes de verdade mascaram desigualdades estruturais, produzindo um discurso de liberdade de escolha que, na prática, não se concretiza para as populações mais vulneráveis. Nesse sentido, sua abordagem não rompe totalmente com a estrutura da reforma, pois defende a necessidade de ajustes e reavaliações em vez da revogação completa, o que a posiciona dentro de um espaço de disputa discursiva, onde as relações de poder são tensionadas, mas sem uma negação absoluta das normas instituídas (Foucault, 1979).

Em conclusão, as análises apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam a diversidade de perspectivas e abordagens presentes na audiência de consulta pública sobre o Novo Ensino Médio (NEM). As falas dos participantes revelam uma gama de posicionamentos, desde aqueles que buscam ajustes no modelo, como a crítica à ampliação das desigualdades e à padronização imposta pela BNCC, até os que defendem alternativas mais radicalmente contrárias à reforma. Esse leque de opiniões reflete a multiplicidade de interesses e contextos em jogo, mostrando que as disputas em torno do NEM não se restringem a um único ponto de vista, uma vez que são permeadas por questões de classe, região e visão pedagógica. A análise dos discursos, com base nas contribuições de diferentes agentes, como representantes de instituições e educadores, demonstra como as relações de poder, saber e as normas estabelecidas pelo governo influenciam as práticas e os debates educacionais. Nesse cenário, a audiência se configura como um espaço plural, em que diferentes realidades e vivências educacionais

foram compartilhadas, enriquecendo o debate e refletindo a complexidade das demandas sociais e políticas envolvidas na reforma do ensino médio. A diversidade das vozes ouvidas nesta consulta pública, ao ser considerada, revela as múltiplas camadas que compõem o tecido educacional brasileiro e aponta para a necessidade de um olhar atento às especificidades locais e regionais no processo de implementação de qualquer reforma educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das FD selecionadas presentes na audiência de consulta pública realizada com o FNE, sendo selecionadas as FD de Lara Rocha, Lúcia Rincón, Wisley Pereira, Rita Pacheco, Luzia Mota, Luiz Fernandes Dourado, Gilson Reis e Fernando Mineiro, permitiu mapear as diversas perspectivas em torno do NEM, evidenciando a complexidade e as tensões que envolvem esse processo. A pesquisa buscou não apenas identificar as principais críticas e apoios à reforma, mas ainda oferecer uma visão crítica e abrangente dos discursos que se estabeleceram durante a consulta pública, analisando como as relações de saber-poder se manifestam nas falas dos participantes.

A escolha de restringir a análise a um conjunto específico de participantes e de realizar uma análise pontual, focada na audiência de consulta pública de 2023, foi motivada por uma série de considerações metodológicas e de viabilidade. Primeiramente, a seleção de um número restrito de participantes foi feita com o intuito de aprofundar a compreensão das dinâmicas discursivas e das relações de poder presentes nas falas de um grupo representativo dentro daquele evento específico. Além disso, ao focar na audiência de 2023, a pesquisa buscou analisar a configuração atual das disputas discursivas em torno da reforma do Ensino Médio, sem a necessidade de estabelecer comparações com eventos anteriores, o que exigiria uma ampliação do escopo e uma análise histórica mais abrangente. Essa escolha permitiu uma abordagem mais focada e detalhada sobre as tensões e desafios presentes na reforma no momento específico de 2023, considerando as condições e contextos específicos daquela audiência.

Este estudo possui uma relevância significativa para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás, especialmente por sua conexão com as áreas de Pedagogia e Letras, que são amplamente representadas no campus de Inhumas. Ao abordar as dinâmicas discursivas e as tensões presentes na formulação de políticas educacionais, a dissertação contribui para o aprofundamento do conhecimento nas áreas de educação e linguística, proporcionando novas perspectivas sobre a construção e implementação de políticas públicas educacionais. O impacto desse estudo vai além da análise específica do Novo Ensino Médio, pois oferece uma reflexão crítica sobre o papel dos discursos na educação, estimulando a formação de futuros profissionais e pesquisadores que atuam diretamente nessas áreas. Dessa forma, o trabalho não apenas dialoga com as demandas e questões da educação brasileira, mas também reforça o compromisso do PPGE com a pesquisa de

qualidade, capaz de provocar reflexões críticas sobre os desafios educacionais enfrentados no Brasil.

Primeiramente, observamos que as falas analisadas refletem uma ampla diversidade de posicionamentos, que vão desde críticas contundentes à reforma até proposições de ajustes específicos. Por meio do olhar foucaultiano, as FD dos participantes revelam como o poder é exercido através da construção de discursos que legitimam determinados modelos educacionais, enquanto silenciam vozes dissidentes e marginalizam discussões fundamentais para uma educação pública de qualidade e inclusiva. A crítica central presente nas falas de muitos participantes, como Luiz Fernandes Dourado e Luzia Mota, aponta para a implementação autoritária do NEM, que desconsidera as realidades educacionais concretas e amplia desigualdades históricas, sem garantir as condições materiais necessárias para sua efetivação.

O conceito de "regimes de verdade", conforme desenvolvido por Foucault, foi essencial para entendermos como a reforma do NEM se estrutura como um discurso dominante que naturaliza a ideia de flexibilização curricular e de uma educação voltada para o mercado de trabalho. No entanto, ao mesmo tempo, observamos a presença de resistência, com participantes como Lúcia Rincón e Gilson Reis defendendo uma reforma que considere as especificidades locais e regionais e que seja efetivamente democrática e inclusiva. A disputa entre diferentes visões sobre o NEM demonstra a complexidade das relações de poder no campo educacional, e a necessidade de um debate mais amplo e plural, como enfatizado por Fernando Mineiro, para que diferentes perspectivas sobre a educação possam ser legitimadas.

Ademais, a pesquisa permitiu identificar como os discursos sobre a reforma não se limitam a um simples apoio ou rejeição, visto que envolvem um processo de negociação, como ilustrado pela posição intermediária de Luzia Mota. Sua fala, ao reconhecer as falhas da implementação do NEM e sugerir uma reavaliação das condições de sua aplicação, exemplifica uma abordagem que busca corrigir as falhas do modelo sem abdicar de suas potencialidades. Essa postura intermediária reflete uma estratégia discursiva que, ao invés de partir para a revogação total, aposta na reconfiguração do modelo dentro de um espaço de contestação e reformulação.

Em termos de contribuição para o campo da pesquisa, o estudo das FD presentes na audiência de consulta pública trouxe à tona questões fundamentais sobre a formação de políticas educacionais em um contexto de disputa de saberes e de construção de verdades. As análises de Foucault sobre poder, biopolítica, governamentalidade e regimes de verdade forneceram uma base teórica robusta para compreendermos as

dinâmicas de poder que atravessam a educação, especialmente no que tange à implementação do Novo Ensino Médio.

Por fim, a pesquisa reforça a importância de um espaço democrático e plural para a formulação das políticas educacionais, em que diferentes vozes possam ser ouvidas e consideradas. A participação ativa de diferentes atores sociais e educacionais na construção de um modelo mais justo e inclusivo é essencial para garantir que as reformas educacionais não se limitem a um discurso de modernização ou de flexibilização que, na prática, reforce as desigualdades existentes. O estudo das falas na consulta pública evidencia que o processo de formulação das políticas educacionais deve ser contínuo e dinâmico, capaz de absorver as críticas e os apontamentos da sociedade civil, para que a educação no Brasil seja, de fato, um direito universal e acessível a todos, independentemente de sua origem ou condição social.

Em síntese, esta pesquisa alcançou seu objetivo ao analisar os diferentes posicionamentos expressos nas formações discursivas presentes na audiência pública sobre o Novo Ensino Médio, realizada com o Fórum Nacional de Educação (FNE). A partir da seleção de participantes específicos, foi possível delinear um panorama detalhado das tensões políticas, pedagógicas e sociais que permeiam a reforma do ensino médio, evidenciando como as relações de poder e saber se manifestam no debate educacional. Utilizando uma abordagem foucaultiana, a pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda dos processos de legitimação e resistência no campo da educação, reafirmando a necessidade de um modelo educacional verdadeiramente democrático. No contexto atual, observam-se diversas formações discursivas em ebulição sobre o ensino médio: uma formação discursiva crítica, que defende a revogação do Novo Ensino Médio, argumentando que a reforma aumentou as desigualdades sociais e negligenciou aspectos fundamentais como infraestrutura escolar e valorização docente; uma formação discursiva reformista, que propõe ajustes na legislação vigente, buscando equilibrar a formação geral básica e os itinerários formativos, além de regulamentar a carga horária e os conteúdos curriculares; e uma formação discursiva conservadora, que apoia a manutenção do Novo Ensino Médio, enfatizando a flexibilização curricular e a valorização da educação técnica e profissional como meios de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Essas formações discursivas refletem as disputas ideológicas e políticas em torno da educação no Brasil, evidenciando a importância de debates amplos e participativos para a construção de políticas educacionais que atendam às necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>

ABE, Stephanie Kim. 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista. **Cenpec – Saberes e Práticas**, 2023. Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/noticias/20-anos-da-lei-10-639>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ANPEd. **Entrevista com Luiz Dourado** - conferencista de abertura da 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Rio de Janeiro, 7 maio 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/entrevista/luiz-dourado>. Acesso em: 3 fev. 2025.

ANPEd. **Pesquisa evidenciada por seminários da ANPEd expõe críticas ao novo Ensino Médio; MEC amplia prazo para consulta pública**. Rio de Janeiro, 19 maio 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/pesquisa-evidenciada-por-seminarios-da-anped-expoe-criticas-ao-novo-ensino-medio-mec-amplia-prazo-para-consulta-publica/>. Acesso em: 25 set. 2024.

ANPEd. **Süssekind comenta alguns pontos a respeito do Novo Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 11 jul. 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/sussekind-comenta-alguns-pontos-a-respeito-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 25 set. 2024.

ANPG. **Lúcia Rincón, da UBM, fala sobre a luta feminista e a importância do 8 de março**. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/2015/03/lucia-rincon-da-ubm-fala-sobre-a-luta-feminista-e-a-importancia-do-8-de-marco/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BARROS, Rubem. “Tá na hora de você ir pra EJA.” **Revista Educação**, ed. 301, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/03/22/eja-educacao-jovens/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

BOITO JR., Armando; BERRINGER, Tatiana. Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000300004>

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão**. 2009. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/as-politicas-educacionais-entre-o-presidencialismo-imperial-e-o-presidencialismo-de-coalizao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação – FNE**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/agenda_tematica.pdf. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de março de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Altera o artigo 208 da Constituição Federal, para estabelecer que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito da criança e do adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.407, de 2010.** Estabelece normas para a organização e funcionamento dos cursos de formação de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/portarias>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, 27 de novembro de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=563155>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014 a 2024. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/l13005.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/746-16.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/L13415.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017**. Institui normas para a organização e funcionamento dos cursos de formação de professores da educação básica. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/portarias>. Brasília, DF: MEC, 2017. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_18.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 10.682, 8 de agosto de 2018**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182527>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 4 de dezembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb015_18.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_18.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_19.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.079/2021**. Altera os prazos para implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2297736>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Consulta Pública sobre o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/relatorio-consulta-publica-ensino-medio-anexo-2.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 397, de 7 de março de 2023**. Altera a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-397-2023-03-07.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 478, de 17 de março de 2023**. Estabelece normas para a organização e o funcionamento dos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/portarias>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 611, de 2023**. Aprova o texto do Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Argentina, assinado em Buenos Aires, em 29 de outubro de 2019. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2411287>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Estabelece normas para a organização e o funcionamento dos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/portarias>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.213, de 17 de março de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2445582>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2480121>. Acesso em: 18 fev. 2025.

COURTINE, J.-J. O conceito de Formação Discursiva. *In*: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 58-88.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo**: Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade. São Paulo: Paulus, 2009.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90 Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>

DOURADO, Luiz Fernandes. Educação de qualidade. Entrevistado por Rafael Bastos Costa de Oliveira. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 109, p. 181-189, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.mec.gov.br/emaberto>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Nota do Fórum Nacional Popular de Educação sobre a Reforma do Ensino Médio**. 9 mar. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/revoganem-nota-do-forum-nacional-popular-de-educacao-sobre-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 30 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, e21155, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155/209209217638>. Acesso em: 30 set. 2024.

JUVENTUDE REVOLUÇÃO. **#RevogaNEM: participe dessa luta!** Disponível em: <https://juventuderevolucao.com.br/revoganem-participe-dessa-luta/>. Acesso em: 30 set. 2024.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>.

MOTA, Luzia. A Lei de Cotas gerou uma demanda por políticas que garantissem a permanência e o êxito desses estudantes, não apenas o acesso. Entrevista à Revista Poli. **EPSJV/Fiocruz**, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-lei-de-cotas-gerou-uma-demanda-por-politicas-que-garantissem-a-permanencia-e-o>. Acesso em: 4 fev. 2025.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. Consultas Públicas. **Pela revogação do Novo Ensino Médio (NEM)**: Consultas públicas precisam ser públicas! 2023. Disponível em: <https://observatoriodoensino.midia.br/>. Acesso em: 25 set. 2024.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: a constituição de uma proposta hegemônica. 2017. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 300-307.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176603>

REIS, Gilson. Apagar o professor é apagar o País. **Vermelho**, 20 maio 2023. Disponível em: <https://vermelho.org.br/coluna/apagar-o-professor-e-apagar-o-pais/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

REIS, Gilson. Coordenador-geral da Contee fala sobre perspectivas da educação no governo Lula. **Contee**, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://contee.org.br/coordenador-geral-da-contee-fala-sobre-perspectivas-da-educacao-no-governo-lula/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

REIS, Gilson. Programa Faixa Livre aborda campanha de regulamentação da educação privada. **Contee**, 6 set. 2023. Disponível em: <http://contee.org.br/programa-faixa-livre-aborda-campanha-de-regulamentacao-da-educacao-privada/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SIMÕES, Carlos Alberto. Análise da medida provisória sobre alterações curriculares do ensino médio na LDB. **Avaliação Educacional**, set. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/artexes_analise-da-mp-do-ensino-medio.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

SOUZA, Bárbara. **Reitora do IFBA será empossada nesta quarta (24) em Brasília**. Salvador: IFBA, 23 abr. 2024. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/noticias/2024/reitora-do-ifba-sera-empossada-nesta-quarta-24-em-brasil>. Acesso em: 23 out. 2024.

UBES. **A importante função da UBES no Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://ubes.org.br/a-importante-funcao-da-ubes-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 30 set. 2024.

UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/Inep, 1995.

XAVIER, Alison Alves; OLIVEIRA, Juciany Dalila Silva; IGNACIO, Juliane Aparecida Zambão; LIMA, Mailon Aguiar de. Política Educacional em Transição: O “Novo” Ensino Médio no Contexto do Governo Lula. **Epitaya** E-books, [s. l.], v. 1, n. 58, p. 465-478, 2024. DOI: 10.47879/ed.ep.2024984p465.