

VOZES QUE NÃO SE CALAM: ANÁLISE SEMIÓTICA DE DEPOIMENTOS DE DOCENTES E ESTUDANTES SOBRE AS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO TOCANTINS

ELLYZANDREIA ALVES DE SOUSA*


Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPGLIT), Araguaína, TO, Brasil.

Recebido em: 20 set. 2025. Aceito em: 15 out. 2025.

Como citar este artigo: SOUSA, E. A. de. Vozes que não se calam: análise semiótica de depoimentos de docentes e estudantes sobre as reformas no Ensino Médio no contexto do Tocantins. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 25, n. 3, p. 113-128, set./dez. 2025. DOI: 10.5935/cadernosletras.v25n3p113-128

Resumo

Este artigo traz reflexões sobre as reformas educacionais no Ensino Médio (Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024), a partir dos discursos de professores e estudantes, buscando compreender o que mobilizam como estratégia discursiva para dar sentido aos seus posicionamentos sobre as políticas educacionais. Para tanto, tem como objeto de análise trechos de entrevistas, dados gerados para uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa da Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT/ UFNT).

* E-mail: ellyzandrea.sousa@ufnt.edu.br
 <https://orcid.org/0009-0002-7390-8485>

Palavras-chave

Reforma educacional. Depoimentos. Semiótica discursiva.

INTRODUÇÃO

Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa. Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos, com um perfume forte que parecia incensar a escola nos dias de calor (Vieira Júnior, 2019, p. 97).

A epígrafe que selecionamos para principiar nosso texto apresenta duas visões sobre a escola. A primeira corresponde à da escola que promete mudança de vida pela formação a ascensão social, tal como a vê a personagem Bibiana; a segunda é da escola como obstáculo, que não tem nada a oferecer para aqueles que não conseguem dela tirar proveito, uma vez que os conteúdos programáticos não se alinham a suas vivências, como narra Belonísia. Esta, em disjunção ao ambiente escolar com suas aulas programadas, descreve seus sentimentos e de outras crianças que não conseguem atribuir sentidos aos conteúdos presentes nos livros didáticos, tal como a narrativas de Dona Lourdes, a professora do romance de Itamar Vieira Júnior. Há uma mostra de seu desinteresse por aqueles assuntos que nada podiam contribuir para sua vivência, pois não passavam de *histórias fantasiosas e enfadonhas*, que em nada corroboravam para sua vida; afinal de contas, Belonísia não tinha pretensão de ser professora como era o sonho da irmã Bibiana.

Na visão da personagem Belonísia, a programação seguida pela professora de nada serviria, pois, para ela e as demais crianças, os conteúdos das aulas estavam desconectados da realidade local, por descreverem belezas e riquezas desconhecidas, bem como por apresentarem um país que não se parecia em nada com as terras dali. As narrativas dos livros, as letras “desenhadas” no quadro negro e a matemática, enfim, todos os conteúdos curriculares pensados por pessoas que viviam distantes da fazenda e que não levavam em consideração o local, não a atraíam e, muito menos, provocavam nela o desejo de aprender. Ao contrário, tais conteúdos produziam “o desinteresse [que] só fazia crescer, e Belonísia tinha a sensação de que perdia tempo naquela sala quente” (Vieira Júnior, 2019, p. 97). O modelo de ensino idealizado por ela seria o rio e a companhia do pai que lhe ensinava muito mais sobre a vida de forma prática.

Não diferente da visão da personagem, vemos hoje a insatisfação dos estudantes quando se trata de disciplinas como projeto de vida, trilhas de aprofundamento, eletivas etc., que passaram a compor o currículo do Ensino Médio após as reformas nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024¹.

Conforme nossa pesquisa vem demonstrando, para muitos, esses novos componentes curriculares não lhes dizem muita coisa, sendo “desnecessários” e sem contexto para os alunos, como afirmam Eriquina e Lindinha², estudantes de uma escola estadual localizada no interior do estado do Tocantins.

Eriquina: acho que sem contexto. Desnecessário. Eu acho que não tem necessidade, porque, futuramente, não vamos utilizar aquilo. Aí é sem cabimento (Arquivo pessoal, 2025).

- 1 A Lei nº 13.415 sancionada em 2017, reformou o Ensino Médio no Brasil, propondo mudanças na estrutura curricular e na organização do tempo escolar, além de retomar a visão do professor notório saber. Nessa perspectiva, os conteúdos passam a ser flexíveis no tocante à parte diversificada (Itinerários Formativos) que deveriam ser organizados e oferecidos em 1.200 horas, enquanto a parte comum (Formação Geral Básica), em 1.800 horas. Em 31 de julho de 2024, após inúmeros protestos, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.945 trazendo ajustes e complementos à Lei nº 13.415/2017. O tempo da formação geral básica retorna para 2.400 horas, admitindo-se que até 300 horas dessa carga horária possam ser destinadas ao aprofundamento de estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretamente relacionados à formação técnica e profissional. Enquanto isso, os itinerários formativos terão carga mínima de 600 horas.
- 2 As falas de estudantes e professores que são apresentadas neste artigo foram gravadas, mediante autorização do comitê de ética e pesquisa – CEP/UFNT, (parecer nº 7.469.849). Os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade de cada participante. Para a transcrição dos áudios, foram empregados os recursos de Inteligência Artificial (CapCut e ChatGPT).

Lindinha: Eu acho que nem o professor sabe os assuntos que são passados nessas Eletivas e nessas Trilhas. Parecem assuntos que nem eles entendem. Por que isso tem que ser ensinado? Pra que isso tem que ser ensinado de alguma forma? (Arquivo pessoal, 2025).

Ao serem questionadas sobre o que pensam da parte diversificada do currículo, as respostas das alunas se aproximam do pensamento de Belonísia sobre as histórias enfadonhas e fantasiosas presentes no conteúdo das aulas. Ao selecionar os pronomes “isso” e “aquilo” para se referirem às disciplinas, as estudantes demonstram desprezo como quem também perdesse tempo com aulas de que não lhes dizem muitas coisas. Eriquina afirma que no futuro não utilizará aquilo, fazendo alusão à disciplina de Trilhas de Aprofundamento, parte da matriz curricular do estado do Tocantins até o ano de 2024. Já Lindinha, logo após afirmar que, assim como os estudantes, os professores também não sabem o porquê dos assuntos ensinados em eletivas e trilhas, faz dois questionamentos: “Por que isso tem que ser ensinado? Pra que isso tem que ser ensinado de alguma forma?”

As perguntas soam como as de quem tenta compreender o porquê dessas mudanças. Essa falta de prazer pelo conteúdo oferecido pela escola, tanto para a personagem Belonísia quanto para as estudantes, resulta de uma programação que centraliza seus esforços na preparação dos egressos para o mercado de trabalho. As reformas educacionais que ocorreram no Brasil nos últimos anos no Ensino Médio promoveram mudanças estruturais, sobretudo no currículo, sobre a promessa de modernizar o sistema de ensino, tornando-o mais dinâmico, flexível e adaptável à realidade dos estudantes em todo o país. Embora apresentadas sob o discurso da autonomia e da possibilidade de os sistemas de ensino fazerem múltiplos arranjos, tais reformas têm sido percebidas como extremamente danosas por professores e alunos, conforme se nota nas falas das estudantes entrevistadas.

Diante de tal realidade e com o objetivo de contribuir com as diversas pesquisas voltadas para o Ensino Médio, este artigo busca analisar os modos como professores e estudantes compreendem as reformas que ocorreram nos últimos anos. Para tanto, utilizamos um recorte dos dados gerados para a pesquisa de doutorado intitulada *Vozes de Sala de aula: análise semiótica dos discursos de professores e estudantes da região tocantina sobre as reformas no Ensino Médio*, desenvolvida no âmbito do Programa da Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT/

UFNT). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, em fase de desenvolvimento. Como instrumento de construção de dados, foram realizadas entrevistas com dez professores e 25 estudantes pertencentes à rede pública de ensino dos estados do Maranhão e Tocantins, no período compreendido entre os meses de março e junho de 2025.

As questões presentes no roteiro da entrevista, inicialmente, voltavam-se para as reformas que ocorreram no Ensino Médio, focalizando o modo como esses sujeitos entendem as políticas públicas para esta etapa da educação básica. As vozes que destacamos são de Luiz Inácio, professor há 37 anos na educação básica e Helena, que está na docência há 18 anos. Já as duas estudantes tocan-tinenses da 2ª série do Ensino Médio entrevistadas aqui são nomeadas como Laura e Geovana. Trata-se de uma amostragem que pode explicar a totalidade do pensamento docente e discente sobre as reformas do Ensino Médio. Os recortes selecionados respondem às seguintes questões: Como estudantes e professores recebem as reformas educacionais para o Ensino Médio? Como compreendem as mudanças curriculares propostas pelas leis 13.415/2017 e 14.945/2024? O foco recai, portanto, sobre as estratégias discursivas que utilizam para construir seus discursos a partir de suas experiências de vida.

Da construção dos sentidos

No romance *Torto arado*, a professora Lourdes seguia, em suas aulas, um roteiro didático programado nos moldes do que lhe era imposto por uma instância superior, visto que o ato de ensinar, dentro do contexto escolar, pressupõe seguir um modelo de ensino construído a partir das relações próprias das dinâmicas pessoais (professores, estudantes, gestores, coordenadores etc.) e das relações advindas da política educacional (legislação, normativas, governo e educadores).

Essas interações, próprias ao ato de educar, passam a ganhar destaque na semiótica discursiva, a partir de 1979, quando Greimas apresenta as primeiras formulações de uma semiótica didática no texto intitulado *Le Bulletin*. Para o semioticista, era preciso pensar em uma disciplina formal voltada ao discurso didático de forma a compreender os modos como são construídos e organizados. Nessa perspectiva, a partir da sintaxe narrativa, estudantes serão descritos

como o sujeito do fazer enquanto professores são concebidos como programadores que organizam um roteiro programado performático para os discentes executarem. Sobre os postulados de Greimas (1979), Eliane Miqueletti (2024, p. 65-66) afirma que

nos discursos didáticos o sujeito da enunciação desse discurso é um sujeito modalizado pelo dever-fazer, há um “meta-discurso didático” que presume manipular o professor e o aluno. Há um destinador que se revela numa “instância de poder”, a exemplo do governo ou de outras instâncias que atuam sobre a escola, os professores, para um dever-fazer. Em outras palavras, concebe o discurso didático como programação e persuasão/manipulação.

Sendo o discurso didático concebido como programação e considerando que a educação se inscreve na ordem da programação, torna-se pertinente explicitar os sentidos atribuídos a esse termo no contexto deste artigo. Para tanto, apoiamo-nos em Landowski (2016), que, ao discutir as concepções de educação, analisa as relações educativas a partir de quatro regimes de interação: programação, manipulação, assentimento e ajustamento. Em sua abordagem teórica, o autor define

a programação como uma concepção que se manifesta, atualmente, por meio dos recursos a diversos substitutos tecnológicos do educador que permitem, hoje, a “interatividade” e a “autonomia”, programar melhor que nunca as fases de uma aprendizagem (Landowski, 2016, p. 11).

Nesse sentido, Luiza Silva (2023) pontua que, nas práticas educativas atuais, e que identificamos claramente na concepção de educação proposta pelas reformas ocorridas no Ensino Médio, “a programação corresponde à concepção mais tradicional de educação, que resulta nas práticas de repetição de um saber já dado como certo” (Silva, 2024, p. 34). Essa prática ocorre dada a própria dinâmica das estruturas educativas, uma vez que, conforme Landowski,

o ato de educar põe por definição em relação de interação um sujeito-educador (*educator*), um sujeito-“educável” (a educar, *educandum*, e não “educado”, termo resultativo) e um objeto-educante (*educans*, matéria cujo domínio, sob forma de utilização ou de prática, fará um dia do educável um educado) (Landowski, 2016, p. 10).

Em virtude dessa interação entre professor (sujeito-educador), estudante (sujeito-educável) e currículo (objeto-educante) é que a programação, regida pelo princípio de regularidade, torna-se, por meio de “coerções sociais traduzidas sob a forma de regras, de hábitos, de rituais” (Landowski, 2024, p. 19), um instrumento da política neoliberal em que se pressionam professores a permanecerem alinhados à proposta pedagógica estabelecida pela rede de ensino à qual a escola pertence, mesmo que para isso precise apagar os desejos de uma educação como ansiava Belonísia e as vozes que destacamos para compor o *corpus* deste artigo.

Fundamentamos na semiótica discursiva, vinculada à semiótica didática, por se voltar ao texto, especialmente, ao modo como os sentidos são construídos. Essa teoria busca reconstituir os efeitos de sentido dos enunciados, apreendendo as marcas deixadas pela enunciação. Ademais, em sua versão *standard*, preconiza que a narratividade presente nos textos se manifesta quando há transformação do estado inicial ao estado final, oriunda das relações da ação entre sujeitos e suas relações com o objeto. Assim, apoiamo-nos na sintaxe narrativa para compreender a transformação de estado dos sujeitos após as sucessivas reformas, observando as categorias da enunciação, como analisaremos na próxima seção.

O QUE PENSAM PROFESSORES E ESTUDANTES?

No trecho exposto de *Torto arado* (2019), Belonísia menciona o sonho da irmã Bibiana em se tornar professora. Esse sonho pressupõe que a escola seria o espaço capaz de oferecer os meios necessários para a conquista de uma formação profissional. De modo semelhante, muitos estudantes do Ensino Médio almejam concluir essa etapa da educação básica para ingressar no Ensino Superior e, assim, alcançar uma qualificação que lhes permita exercer uma profissão. Contudo, as reformas educacionais, segundo a percepção de professores e estudantes, parecem ter sido planejadas de forma a restringir o acesso à universidade, gerando sentimentos de incerteza e insegurança no ambiente escolar.

Discentes e docentes sentem-se cada vez mais fragilizados com metodologias que padronizam os conteúdos, competências e habilidades. Essa padronização determinada pelos documentos oficiais tem por objetivo controlar as práticas didáticas, alinhando-se a uma política neoliberal, para a qual a

educação é um meio de formar jovens adaptáveis às constantes mudanças do mercado de trabalho. Assim, a escola

ocupa-se com a formação de um sujeito flexível para a ordem econômica que impõe múltiplos saberes, mas não tem interesse por propor experiências efetivas para a sensibilidade de natureza poética. Forma-se para o mercado, mas não para a escuta, o afeto, o respeito, a amizade (Silva, 2021, p. 214).

O excerto conduz-nos a pensar na escola descrita por Belonísia que impõe múltiplos saberes, mas que não busca desenvolver o afeto, a escuta, as vivências dos estudantes. Forma-se apenas para o mercado de trabalho. A formação que se propõe desse sujeito flexível-mercadológico tem sido promovida de forma mais intensa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, quando a agenda neoliberal passa a ocupar a centralidade das diretrizes políticas que, ao introduzir novos componentes curriculares, priorizam a preparação dos alunos para atenderem aos interesses do Estado em vez de atenderem às necessidades dos estudantes. Como forma de disfarçar um rígido cronograma neoliberal, os documentos oficiais mascaram seus discursos com termos como “sugestões, flexibilidade e autonomia”, presentes não apenas neles, mas nas agendas semestrais e nas matrizes curriculares que chegam à escola.

Na prática, o que se percebe é que não há abertura para um ensino democrático em que os professores possam adaptar os conteúdos à realidade em que estão inseridos, pois há um rígido controle para a aplicação desses conteúdos nos relatórios e planos de aula. Ao imprimir à rede um calendário fixado previamente, que define quais conteúdos devem ser trabalhados no currículo, deixa subentendido quais conteúdos devem ser silenciados, por exemplo, o aparente apagamento dos conteúdos que se voltam aos textos literários – pautando uma grave questão acerca do valor do texto estético na/para a formação dos educandos.

De dentro da escola, no entanto, professores e estudantes começam a se posicionar e compreender os reais motivos por trás das políticas educacionais, como se pode ver no posicionamento do professor Luís Inácio:

Luís Inácio: Olha, o que é que eu posso te falar, né? É assim, eu vou até ter o cuidado de destacar na minha fala isso que eu vou falar agora pra ti. Quando eu pego o meu histórico de vida, né? Por exemplo, meu pai era militante no sindicato dos trabalhadores rurais. Então, eu tenho um pé fincado lá na questão sindical. De lá pra cá, a trajetória na educação, o meu envolvimento na

criação de sindicatos dos professores, como foi o caso de Açailândia, né? A minha participação na criação do Centro de Direitos Humanos de Açailândia, né? A minha trajetória política em candidaturas de esquerda. Eu não sei como você, como pesquisadora, vai analisar a minha fala, né? Mas a minha fala, eu não vejo como desvincular. Por isso, estou contando dessa trajetória. Eu não consigo desvincular a minha trajetória de vida e todo esse engajamento nos movimentos sociais descolado da educação, do meu fazer educativo, né? Eu vejo que está muito entranhado e, por isso, não deixa de ser tendencioso, né? Então, tem uma tendência, tem um lado, um posicionamento. Conto isso pra lhe dizer o seguinte: quando a reforma do Ensino Médio cai de cima pra baixo, vindo de uma estratégia política com alinhamento à direita, à extrema direita, né? Logo nesse processo de reforma, acaba mexendo e alterando exatamente aquelas disciplinas que formam a questão do pensamento crítico. Então, assim, eu vejo que foi um procedimento intencional, tá certo? Com uma finalidade que, pra mim, ficou extremamente clara: que era exatamente bloquear o desenvolvimento do pensamento crítico, tá certo? E você criar uma massa de estudantes sem o raciocínio crítico pra poder realmente fazer um enfrentamento ao governo no processo de mudança, né? Pra fazer um enfrentamento dentro da sua própria realidade no sentido de transformá-la em algo mais participativo e democrático. Então, assim, eu vejo que foi extremamente danoso (Arquivo pessoal, 2025).

No seu fazer persuasivo, o professor busca a adesão do enunciatário por meio da exposição de sua experiência de vida. Ao iniciar sua resposta, Luís Inácio chama a atenção do enunciatário para o seu processo de formação discursiva. Conforme Fiorin (2024, p. 31), “é por meio dessa formação que o homem constrói seu discurso e reage linguisticamente aos acontecimentos que determinam os modos de como serão construídos os sentidos da fala”. Assim, o enunciador adverte sobre sua formação em movimentos sociais porque expressará, de forma mais evidente, que a reforma tem um viés ideológico a serviço do capital, ou seja, vem de um procedimento intencional. Para o docente, o currículo é tomado como um instrumento de disseminação dos ideais neoliberais para bloquear o desenvolvimento do pensamento crítico, paralisando avanços nesse campo.

A escolha pela narrativa de vida é uma estratégia argumentativa consciente, uma vez que, no gênero entrevista, o sujeito já se encontra ciente de que será interpretado pelo pesquisador em sua atuação como enunciatário; e o discurso proferido é carregado de sua experiência de vida, da militância, do pensamento político e ideológico que foi formado ao longo de sua história de vida. Para

Fiorin (2024, p. 75), “nesse jogo de persuasão, o enunciador utiliza-se de certos procedimentos argumentativos visando levar o enunciatário a admitir como certo, como válido o sentido produzido”.

Assim, Luís Inácio recorre a sua formação discursiva, construída a partir das experiências vividas com o pai na formação sindical e movimentos políticos, para afirmar que as reformas educacionais afetaram justamente aquelas disciplinas responsáveis por fomentar o pensamento crítico, vindo de uma estratégia política alinhada à direita e à extrema direita.

Esse mesmo posicionamento pode ser identificado na fala da professora Helena, ainda que manifestado de forma diferente no plano de expressão:

Helena: A percepção que eu tenho é que toda mudança que acontece na educação que eu vivenciei, ela é jogada. Ela é só repassada de uma forma assim: é, agora é assim. No andar da carruagem vão fazendo alguma formação, vão explicando a respeito. E a sensação que eu tenho é que até as pessoas que vão fazer a formação conosco também recebem essas informações de maneira, eu não digo nem irresponsável, mas é assim, jogado mesmo. Como se fosse: “Agora é assim. Pronto. Se vira”. Essa é a sensação que eu tenho. E isso não aconteceu só agora. Eu lembro, essa já é uma realidade que eu percebo há muito tempo. Eu lembro que quando eu era adolescente, quando mudou de ensino, era de primeira a oitava série e aí você ia fazer o segundo grau, o nome era esse, sim. E aí, como eu morava lá em Brasília, lá era piloto, né? Era um dos polos. E aí mudou. E quando os professores ficaram sabendo, eles chegaram pra gente e disseram assim, eu tava na oitava série, no caso eu ia pro segundo grau. Os professores também não estavam sabendo como que ia ser. Eles só chegaram na sala e disseram: “Ó, gente, a partir do ano que vem não existe mais segundo grau”. E não era isso, é porque mudou a nomenclatura. Ia ser Ensino Médio, né? E aí todo mundo na sala ficou desesperado: “Meu Deus, e agora? Ninguém vai mais entrar na faculdade, ninguém vai mais entrar na universidade, agora é só ensino técnico”. Aí todo mundo na sala ficou apavorado porque cada um tinha um sonho, né, de fazer alguma coisa. E aí todo mundo perdido. E essa mesma sensação eu tenho quando ocorrem essas mudanças. Porque quando entrou o novo Ensino Médio, com esse formato, né, com esses componentes que são totalmente diferentes da nossa vivência... Você tem que criar alguma coisa, tem que criar uma eletiva, tem que trabalhar agora com essa temática aqui. Então foi jogado, traz insegurança. Essa é a sensação que eu tenho, de insegurança em relação ao que pode ser o ano que vem. E isso acontece muito no Tocantins. Todo ano no Tocantins tem uma mudança, todo ano tem alguma coisa diferente. A gente nunca encerra o ano com a certeza do que vai ser o ano letivo seguinte. A gente se sente frustrada (Arquivo pessoal, 2025).

Nota-se que, para apontar como ocorreu o processo de implementação das reformas educacionais dentro da escola, os professores recorrem ao verbo “jogar” e “cair”, que dão concretude à ideia de jogo político por trás da reforma, desencadeando um aspecto sensorial. A forma nominal (particípio) “jogado”, revela como as normativas, as diretrizes, os novos componentes curriculares chegam à escola: são lançados, arremessados, ficando o professor na obrigação de executar aquilo que lhe foi imposto, como expressa a professora Helena: “Pronto, se vira”. Os termos ainda acentuam a assimetria das posições entre quem planeja (programa) e quem executa (operador, no caso, o professor), assim como a falta de sentido, como se as mudanças ocorressem aleatoriamente (por um “acidente”).

A docente cria a imagem-simulacro do jogo político (manobras) em que o currículo é tomado como a “bola da vez”, como um instrumento de disseminação dos ideais neoliberais. As expressões “cai de cima para baixo”, presente no discurso de Luís Inácio, e “jogada”, dita por Helena, não fazem referência apenas a um jogo que envolve estratégias/manobras de manipulação para lograr êxito ao projeto político em andamento, mas se referem a uma imposição autoritária que reforça uma visão verticalizada, estando o Estado sempre em posição topológica de superioridade, em que não há diálogo entre quem está em cima e joga, e quem está embaixo e recebe o golpe como um peso que cai na cabeça.

Para os docentes, todas as mudanças na educação são “jogadas”, o que traz um ambiente de insegurança e medo – paixões de natureza disfórica. A prática das constantes mudanças revela um sistema educativo no qual o “professor deixa de ser aquele que programa, ou seja, que antecipa e projeta sua prática pedagógica, e passa a ser apenas um operador, alguém que executa o que foi programado por outra instância” (Silva, 2024, p. 53), sem qualquer possibilidade de ajustamento entre docente e sistema, ao contrário do processo de interação entre docente e estudantes, em que ainda há ajustamento.

Como estratégia argumentativa para reforçar que as políticas educacionais sempre chegam à escola sem explicações claras – simplesmente *jogadas* –, a professora Helena recorre à memória, lembrando reformas anteriores, como forma de explicitar que as práticas políticas não mudam no decorrer da história, mas se revestem de novas estratégias; aproveita e cita como foi anunciado dentro da sala de aula, enquanto ainda era estudante, o processo de transição entre as leis nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996, em que o antigo 2º grau

seria nomeado como Ensino Médio, conferindo a essa etapa um caráter formativo e de terminalidade, ou seja, possibilidade de prosseguimento dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

Nota-se, ainda, que as sucessivas reformas são acontecimentos que transformam e moldam as experiências da docente como algo frustrante. Sujeita às normativas impostas, “vive um estado de cólera” (Bertrand, 2003, p. 360) em relação à programação, uma vez que se vê privada de autonomia no ambiente escolar, fazendo o que lhe é imposto e não aquilo que acredita ser o ideal, vendo-se em um estado de disjunção com a liberdade pedagógica.

Conforme observa Silva (2024)³, as atuais políticas educacionais vêm produzindo discursos que atribuem aos docentes papéis actanciais definidos por esferas de poder que, direta ou indiretamente, ditam o dever/ser da escola. Esses discursos institucionais, muitas vezes intimidatórios, regulam a prática pedagógica e reposicionam o professor no interior do sistema educacional. Em vez de sujeito ativo na construção do processo de ensino-aprendizagem – ou seja, aquele que programa, planeja e problematiza sua prática –, o professor é reduzido à função de mero operador, encarregado de executar instruções previamente estabelecidas por instâncias superiores.

Aqui, a pesquisadora aponta que nesse modelo de política educacional, o docente passa a seguir um roteiro didático rigidamente padronizado e controlado, pensado como uma fórmula universal para qualquer sala de aula, sem considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos nem as complexidades próprias da prática educativa. Trata-se de uma lógica que despersonaliza o ensino, impondo aulas abstratas e descontextualizadas, às quais tanto professores quanto estudantes devem se submeter. Ainda conforme Luiza Silva (2024, p. 35),

sob a programação, não interessa a alteridade representada pelo outro, sendo a dinâmica propriamente intersubjetiva praticamente reduzida a zero, numa quase objetificação do outro. Há uma instância que ordena; outra que executa, previsivelmente, independentemente de seu querer, de sua adesão ao que é ordenado. Não é necessário, nesse sentido, que o educandum veja sentido no que faz, no que lhe é proposto como objeto-educante. Em termos pedagógicos,

3 No capítulo intitulado “O que é, o que pode, o que deve ser o professor? Reflexões semióticas a respeito de discurso sobre a docência”, de seu livro *Semiótica e ensino*, Silva (2024) traz reflexões sobre as políticas educacionais a partir da semiótica didática com base nos trabalhos de Greimas, Landowski e Hammad.

opera-se sobre modelos, “trilhas”, atividades predefinidas, independentemente dos sujeitos envolvidos na relação: os estudantes e, mesmo, o próprio educador. Em perspectiva filosófica, corresponderia a um saber dogmático.

Silva (2024), a partir de Landowski (2016), adverte que nesse jogo – como citado pelos professores – a programação presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e nas diretrizes estaduais e municipais não levam em conta as vivências, o contexto educacional dos estudantes. Nessa partida, figurativizada pelos docentes nos termos “jogada” e “de cima para baixo”, as constantes mudanças no currículo determinam o vencedor da partida independentemente dos sujeitos envolvidos.

Não diferentemente dos professores, os estudantes também entendem que, nesse jogo político, as reformas visam dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico. É o que expõem Laura e Geovana, estudantes tocantinenses:

Laura: Parece que o Estado tá botando a gente pra estudar pra ser só o escravo deles.

Geovana: Na verdade, eu tenho uma opinião formada sobre isso, porque o governo, ele não quer pessoas que pensem por conta própria. Eles, tipo, querem pessoas pra ser igual aquele negócio de pão e circo. Eles querem, tipo, pessoas que não têm opiniões próprias. Pessoas que podem ser dominadas e pessoas que não têm conhecimento, elas são susceptíveis a serem dominadas.

As falas das alunas apontam para os conteúdos das disciplinas da parte diversificada do currículo, nas quais os temas estudados nas aulas são vistos como um mero entretenimento, sem respaldo científico, além de excluïrem o tempo das disciplinas científicas da Formação Geral Básica (FGB).

Ao selecionar as figuras “pão e circo” para ilustrar o jogo político educacional, Geovana rememora fatos históricos, revelando sua formação social e o conhecimento histórico adquirido durante as aulas. Ademais, sinaliza que essa programação (pão e circo), como um projeto do governo, bloqueia o pensamento crítico, tornando-se antissujeito, uma vez que paralisa a aquisição de novos saberes e a impede de conquistar o tão desejado objeto de valor que é ingressar na universidade. Já Laura apresenta o Estado como algoz, um superdestinador, pois, ao empregar o substantivo “escravo”, remete ao regime de servidão, denunciando, ao mesmo tempo, que estudantes não têm direito à voz; portanto, para ela, há um discurso de engodo sobre o protagonismo juvenil presente nos documentos oficiais.

Sob a perspectiva das estudantes, o Estado oferece um currículo que forma os jovens para serem escravizados, considerando que a política educacional se assemelha à política de “pão e circo”, na qual se ofereciam divertimento e alimento como forma de desviar a atenção da população dos problemas sociais. Na visão delas, o desejo do governo é dominar, uma vez que a privação do conhecimento é intencional e visa deixar os estudantes mais suscetíveis à dominação e à escravidão.

O posicionamento das alunas também revela a consciência moldada pelos discursos que interiorizaram ao longo da vida escolar. Laura e Geovana moram longe da escola, em povoados distantes da cidade, e precisam do transporte escolar que, em períodos de intensas chuvas na região, muitas vezes não consegue chegar até elas devido às condições da estrada. É na escola que elas têm acesso aos livros. É por meio das disciplinas da Formação Geral Básica que conseguem acesso aos conteúdos históricos, os quais mobilizaram, ao longo da entrevista, para construir seus discursos.

As alunas e os professores, ainda que mobilizem figuras diferentes, convergem para o mesmo posicionamento: a crítica a um modelo de ensino em que o Estado impõe uma programação que inviabiliza a liberdade de produção de conhecimento. Para Eliane Miqueletti (2024, p. 68), esses sujeitos “têm experimentado o resultado de um projeto de educação e de sociedade regidas pelo neoliberalismo, visto que as salas de aula e suas dinâmicas passam a ser territórios em disputa pelas concepções conservadoras, burocratizantes e controladoras”. Nesse sentido, a escola oferece conhecimentos mínimos aos estudantes, o suficiente para atender às exigências do mercado de trabalho. As vozes analisadas, portanto, denunciam as manobras das políticas educacionais que, por meio de novos componentes curriculares, visam formar estudantes como capital humano a serviço do mercado de trabalho, reforçando valores como a propriedade privada e a exploração da força de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes que apresentamos carregam, em sua entonação, sentimentos diversos: algumas marcadas pela indignação, outras, como a de Helena, silenciadas pelo choro ao final da entrevista. As lágrimas da professora e os questionamentos feitos por Lindinha, por exemplo, demonstram o peso – que carregam sobre si – de uma programação que se volta apenas para uma educação

mercadológica. É claro que é preciso formar para o mercado de trabalho, há em cada estudante o desejo da formação profissional, como sonha Bibiana.

Contudo, é preciso pensar em um ensino que tenha responsabilidade com a cidadania, com a formação humana e com a própria constituição humanística do ser humano. Afinal, a escola precisa fazer sentido aos estudantes – bem como precisa ser um espaço em que o professor possa transgredir a forma imposta pelos documentos oficiais – para que as muitas “Belonísias” percebam que as brincadeiras de rua, as histórias que ouvem nas portas das casas, as danças e festas juninas também estão nas páginas dos livros em forma de textos escritos, e que as histórias contadas pelos professores, mesmo que narrem sobre o parlamento brasileiro, o qual a todo instante vota em medidas que beneficiam apenas eles próprios, são necessárias para que estudantes sempre digam não quando lhes forem oferecidos pão e circo.

Voices that cannot be silenced: semiotic analysis of teacher and student statements about High School reforms in the context of Tocantins

Abstract

This article reflects on educational reforms in High School (Laws nº 13.415/2017 and 14.945/2024). The objective is to analyze the discourses of teachers and students, trying to understand the discursive strategies they mobilize to give meaning to their positions on educational policies. To reach this goal, the analysis focuses on excerpts from interviews, data generated for a doctoral research project developed within the Graduate Program in Linguistics and Teaching at the Federal University of Northern Tocantins (PPGLIT/UFNT).

Keywords

Educational reform. Testimonies. Discursive semiotics.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2024.

LANDOWSKI, E. Regimes de sentido e formas de educação. *Entreletras*, Araguaína, v. 7, n. 2, p. 8-14, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3201>. Acesso em: 10 out. 2025.

MIQUELETTI, E. A. Semiótica e currículo: modalização e regimes de interação para a prática docente. In: SILVA, L. H. O. da; MIQUELETTI, E. A. (org.). *Semiótica e ensino*: diálogos teóricos e práticos para/com a escola. São Paulo: Dialética; Araguaína: Universidade Federal do Norte do Tocantins – EDUFNT, 2024. p. 63-108.

SILVA, L. H. O. da. O que é, o que pode, o que deve ser o professor? Reflexões semióticas a respeito de discursos sobre a docência. In: SILVA, L. H. O. da; MIQUELETTI, E. A. (org.). *Semiótica e ensino*: diálogos teóricos e práticos para/com a escola. São Paulo: Dialética; Araguaína: Universidade Federal do Norte do Tocantins – EDUFNT, 2024. p. 29-61.

SILVA, L. H. O. da. Formação do leitor na escola: questionamentos a partir da semiótica discursiva. In: PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. O. da; MELO, M. A. de; CARVALHO, D. B. A. de (org.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. São Paulo: Mercado de Letras, 2021. (v. 1). p. 197-217.

SILVA, L. H. O. da. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, Á. R. B.; SILVA, L. H. O. da; SOARES, E. P. (org.). *Divulgando conhecimento de linguagem*: pesquisas em línguas e literaturas no Ensino Fundamental. Rio Branco: Nepan, 2017.

VIEIRA JÚNIOR, I. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.