



Revista Cocar. Edição Especial N.40/2025 p.1-17

ISSN: 2237-0315

**Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo,
sujeitos e conhecimentos**

**Antagonismos na política curricular do Ensino Médio em tempo integral do Ceará: disputas
por sentidos de juventude**

*Antagonism in the curricular policy of full-time high school in Ceará: disputes over meanings of
youth*

Rafael Ferreira de Souza Honorato

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

João Pessoa, Brasil

Luiz Carlos Carvalho Siqueira

Universidade Regional do Cariri (URCA)

Crato, Brasil

Juan Cleslay Pereira Ventura

Rallyne Ranielly Alves da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Monteiro, Brasil

Resumo

O artigo investiga como os discursos que sustentam a política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Ceará articulam sentidos de juventude e buscam produzir hegemonia no campo curricular. Parte-se da compreensão de que a reforma do Ensino Médio, longe de ser neutra, opera como prática discursiva que tenta fixar formas específicas de subjetivação juvenil e organização do conhecimento. Assumindo uma abordagem pós-qualitativa, em diálogo com uma ontologia pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), a pesquisa analisa documentos oficiais como arenas de disputa por significados, evidenciando os deslocamentos, antagonismos e articulações que tentam estabilizar imagens legítimas da juventude na escola pública.

Palavras-chave: Ensino Médio; Currículo; Juventude.

Abstract

This article investigates how the discourses that underpin the Full-Time High School (EMTI) policy in Ceará articulate meanings of youth and seek to establish hegemony in the curricular field. It begins with the understanding that high school reform, far from being neutral, operates as a discursive practice that attempts to establish specific forms of youth subjectivation and knowledge organization. Adopting a post-qualitative approach, in dialogue with a post-structural and post-foundational ontology of Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2015), the research analyzes official documents as arenas of dispute over meanings, highlighting the shifts, antagonisms, and articulations that attempt to stabilize legitimate images of youth in public schools.

Keywords: High School; Curriculum; Youth.

Introdução

As reformas no Ensino Médio (EM), impulsionadas pela promulgação da Lei nº 13.415/2017 e, mais recentemente, pela Lei nº 14.945/2024, não operam apenas sobre uma reorganização do tempo e da estrutura curricular, mas se inscrevem em embates mais amplos em torno da produção de sentidos no campo educacional. Nesse processo, o currículo se apresenta como território de disputas, onde diferentes discursos procuram fixar significados vinculados a projetos distintos de sociedade, significados esses marcados pela contingência e pela precariedade. O EM tornou-se, assim, uma palco em que rationalidades neoliberais e neoconservadoras buscam estabelecer hegemonia via *accountability*. Trata-se, portanto, de um campo atravessado por articulações que não apenas re-organizam conteúdos, mas também deslocam os sentidos atribuídos à escola e ao papel que ela desempenha na produção discursiva das diferenças (Santos; Pereira; Santos; Honorato, 2020; Honorato; Rodrigues; Gonçalves, 2022).

Nessa disputa por sentidos, em que o currículo é contestado por diferentes projetos societários, a Reforma do Ensino Médio (REM) é apresentada, nos documentos oficiais, como estratégia de modernização da escola, uma estratégia de ampliação das possibilidades formativas e alinhamento ao mundo do trabalho. Nesse caso, ao mobilizar termos como flexibilidade, escolha e protagonismo juvenil, os embates centrais giram em torno de quem são os jovens que a escola deve formar, de quais saberes são considerados legítimos e de quais formas de vida podem ser reconhecidas como desejáveis. A implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) exemplifica esse movimento: ao sustentar a ideia de que diferentes percursos atendem às necessidades e interesses das juventudes, busca-se estabilizar significados específicos sobre o que deve ser a juventude.

Entre os dispositivos que sustentam essa lógica, a diversificação curricular, com a ampliação do tempo escolar nas escolas de EMTI, ganha centralidade, especialmente, via componentes específicos, como as Disciplinas Eletivas e o Projeto de Vida. Enunciadas como estratégias que colocariam os estudantes no centro do processo educativo, tais iniciativas articulam múltiplas dimensões da formação e prometem responder à evasão, ao desinteresse e ao fracasso escolar. No entanto, mais do que alternativas pedagógicas neutras, essas medidas operam como tecnologias de subjetivação que re-produzem certos modos de ser jovem e de estar na escola. A noção de integralidade, nesse movimento, revela-se atravessada

por disputas discursivas que tentam hegemonizar formas específicas de subjetivação juvenil e modos de organização do conhecimento escolar (Salvino, 2020; Honorato; Rodrigues; Gonçalves, 2022; Honorato; Ventura; Silva, 2024).

Ainda que frequentemente apresentada como inovação, a noção de integralidade já compõe o repertório das políticas educacionais há décadas (Silva; Brito, 2018; Honorato; Pereira; Ramos 2020). Desde antes da Constituição de 1988, propostas de Educação Integral circulavam nos debates e foram incorporadas a marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a educação integral foi consolidada como estratégia prioritária, especialmente por meio da Meta 6, que propõe ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e diversificar suas experiências formativas. Entretanto, ao ser re-inscrita na REM, essa noção passa a operar como ponto de sutura entre sentidos concorrentes, articulando-se à gestão do tempo, à responsabilização dos sujeitos e à produção de juventudes desejáveis. Nesse deslocamento, seu significado torna-se contingente e disputado, tensionando os diferentes projetos que atravessam o campo das políticas curriculares.

No Ceará, a política de EMTI assume esse movimento de re-inscrição e atua como tentativa de estabilização de sentidos em meio à instabilidade que marca o campo educacional. Sustentada por documentos normativos, como a Lei nº 16.287/2017, o Parecer nº 0733/2017 do Conselho Estadual de Educação e o Documento Curricular Referencial do Ensino Médio (2021), essa política busca estabelecer a formação integral como eixo estruturante da escola pública, mobilizando significantes, como qualidade, protagonismo e equidade. Esses termos, contudo, não expressam consensos, mas tentam legitimar determinadas imagens de escola e da juventude. Mais do que um modelo pedagógico, trata-se de uma prática discursiva que busca hegemonizar formas específicas de vida, encobrindo a contingência das articulações que a sustentam, apresentando como naturais articulações que são contingentes e disputadas.

Diante desse cenário, este texto parte da seguinte pergunta: quais sentidos de juventude estão articulados nos discursos que sustentam a política de EMTI no Ceará? Desse modo, busca-se tensionar os discursos legitimados nos documentos oficiais e contribuir para o debate sobre a educação integral e suas implicações na constituição das subjetividades juvenis. Para isso, define-se como objetivo geral: investigar como os discursos que sustentam

a política de EMTI no Ceará articulam sentidos de juventude e tentam produzir hegemonia no campo das políticas curriculares. Desdobram-se, a partir dele, os seguintes objetivos específicos: (i) explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa; (ii) identificar os significantes que estruturam a construção discursiva da juventude nos documentos orientadores da política de EMTI no Ceará; (iii) analisar os deslocamentos, antagonismos e rearticulações que atravessam esses discursos evidenciando as disputas pela produção de juventudes legítimas no espaço escolar.

Destarte, assume-se uma abordagem pós-qualitativa que rompe com os pressupostos modernos da pesquisa qualitativa e permite uma leitura situada e contingente das políticas curriculares. Ontologicamente, parte-se de uma concepção pós-estrutural e pós-fundacional do social, em que os significados são sempre provisórios e constituídos na articulação de práticas discursivas. Do ponto de vista epistemológico, rejeita-se a busca por verdades universais, assumindo o conhecimento como construção contextual e atravessado por relações de poder. Para as análises, toma-se a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) como aporte, entendendo os documentos que normatizam o EMTI no Ceará como arenas de disputa por sentidos sobre a juventude. São esses embates, suas tentativas de estabilização e seus efeitos de hegemonia que se busca compreender ao longo desta investigação.

O artigo está organizado em três seções, além desta Introdução. Situada no campo pós-estruturalista e pós-fundacional, a seção seguinte apresenta os pressupostos teórico-metodológicos com base na Teoria do Discurso. Na terceira seção, são discutidos os documentos orientadores da política de EMTI no Ceará com foco na articulação de sentidos sobre juventude e na disputa por hegemonia no campo curricular. Nessa análise, destacam-se os significantes que estruturam essa construção discursiva. Por fim, nas Considerações Finais, os principais tensionamentos identificados são retomados, destacando-se, de um lado, as formas pelas quais a juventude é constituída como um significante vazio em disputa e, de outro lado, como o currículo é mobilizado como artefato político na produção de subjetividades escolares.

O uso da Teoria do Discurso para borrar horizontes teórico-metodológico

Assume-se para esse texto a abordagem pós-qualitativa, que rompe com os pressupostos modernos da pesquisa em currículo. Diferentemente das abordagens qualitativas tradicionais, que operam com categorias pré-estabelecidas, protocolos rígidos e

uma crença na transparência entre linguagem e realidade, a pós-qualitativa desloca o foco da busca por resultados para a problematização das condições de produção dos próprios saberes (St. Pierre, 2018). Em vez de representar uma realidade estável, busca-se tensionar os modos como os discursos se articulam na produção do que é tomado como verdadeiro, legítimo ou natural no campo educacional. Tal escolha metodológica se justifica pela própria natureza do objeto investigado, isto é, os sentidos de juventude articulados nas políticas de EMTI, que não se deixam capturar por categorias fixas e que exigem um olhar atento à fluidez e à disputa dos significados.

Essa perspectiva teórico-metodológica se articula ao pensamento pós-estruturalista; a partir dele se comprehende que os significados não são dados nem permanentes, mas são produzidos por meio de práticas discursivas marcadas pela instabilidade e pela incompletude. O social, nessa concepção, é sempre atravessado por relações de poder e linguagem de modo que todo enunciado é performativo: ele não apenas descreve, mas também produz os objetos e sujeitos de que trata (Ribeiro; Mendonça, 2023; Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024). Em vez de tomar o conceito de juventude como universal, a análise desloca o olhar para os modos como esse termo é mobilizado em diferentes contextos e com diferentes efeitos. Tal escolha permite compreender o currículo como um campo de disputas discursivas em que determinados sentidos são temporariamente fixados por meio de articulações sempre precárias.

Apostar nessa contingência dos significados é também o que aproxima este texto do pensamento pós-fundacional. Rejeita-se aqui a ideia de um fundamento último que assegure a estabilidade da ordem social (Laclau, 2011; 2013; Laclau; Mouffe, 2015). O social é concebido como campo aberto e em permanente articulação, cujas estruturas, sempre provisórias, são fruto de relações hegemônicas que tentam fixar sentidos e produzir uma aparência de ordem (Rodrigues; Mendonça; Linhares, 2017). A ordem, nesse sentido, é sempre o resultado de uma decisão política contingente que oculta sua própria historicidade. Assim, as políticas curriculares não são analisadas como traduções diretas de necessidades sociais, mas como operadoras discursivas que produzem juventudes legítimas, mas que silenciam outras possibilidades de existência (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024; Honorato; Ventura; Silva, 2024).

É nesse entrelaçamento ontoepistemológico que se inscreve a adesão à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), que aqui opera como ferramenta teórico-analítica. Para Laclau (2013), o discurso não se limita à fala ou à escrita, mas designa qualquer campo em que as relações desempenham papel constitutivo, ou seja, os objetos sociais não precedem à articulação discursiva, mas são efeitos dela (Honorato, 2022). A realidade social, portanto, é sempre discursiva, pois é construída por meio de práticas que articulam elementos em cadeias de sentido. Desse modo, compreender os documentos normativos que regulam o EMTI no Ceará como práticas discursivas significa tratá-los como espaços de articulação hegemônica em que projetos educacionais, concepções de juventude e formas de vida possíveis são colocados em disputa.

Nesse processo, operam duas lógicas discursivas que sustentam/desafiam a formação hegemônica: a lógica da equivalência, que aproxima termos distintos para se produzir unidade frente a um antagonismo comum; e a lógica da diferença, que permite a coexistência de significantes diversos sem romper a articulação. No interior dessas articulações, alguns termos assumem papéis estratégicos. É o caso dos significantes flutuantes, marcados por sua polissemia e por sua apropriação por diferentes projetos. Esses termos circulam no campo discursivo com múltiplos sentidos e, justamente por isso, tornam-se objetos de disputa. Em contextos de articulação hegemônica, alguns desses significantes passam a operar como significantes vazios: expressões que, ao não terem um conteúdo fixo, tornam-se capazes de unificar cadeias de equivalência amplas e que funcionam como pontos de sutura de uma formação discursiva.

É assim que todo discurso visa uma totalidade que, embora precária, busca se apresentar como estável. Entretanto, a construção de uma totalidade discursiva exige também a exclusão de significados que desafiam ou rompem as articulações. É nesse movimento que se produz o antagonismo, categoria central na teoria. Como explica Laclau (2011), a constituição de um “nós” depende da exclusão de um “eles”, um outro que não pode ser absorvido pela totalidade e que funciona como exterior constitutivo. Essa exclusão é o que permite o fechamento parcial do campo discursivo e a emergência de um povo (Laclau, 2013). A produção do antagonismo, assim, evidencia os limites da articulação hegemônica, desvelando tanto seu caráter contingente quanto a possibilidade permanente de

rearticulação. Ao tornar visíveis os excluídos e os silenciamentos que sustentam a ordem discursiva, o antagonismo expõe as fissuras dessa construção e os embates que a atravessam.

A “juventude”, neste texto, é compreendida como um significante vazio nas políticas curriculares analisadas e opera como ponto de articulação de sentidos heterogêneos sob a aparência de uma unidade estável. Essa indeterminação permite que distintas rationalidades, como as neoliberais, neoconservadoras, democratizantes e outras, disputem sua significação e concorram por sua fixação. Tais significantes cumprem um papel central na constituição de discursos que se apresentam como coesos, mas que permanecem atravessados por instabilidade e tensão. Neste estudo, o antagonismo se manifesta nas fronteiras discursivas que separam o jovem idealizado pelas políticas, entendido como produtivo, adaptado e comprometido, de seus outros constitutivos, o jovem apático, evasor, indisciplinado. Essas figuras funcionam como exterior constitutivo e sustentam a identidade hegemônica ao mesmo tempo em que revelam os limites e os silenciamentos que a tornam possível.

Diante disso, a análise que se desenvolve a seguir está centrada na Lei n.º 16.287/17, que instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, e em documentos produzidos e/ou institucionalizados pela Secretaria da Educação do mencionado Estado, como o Plano de Gestão Escolar do Ensino Médio em Tempo Integral, publicado em 2017, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, também de 2017, o Documento Curricular Referencial (DCRC) de 2021 e as Diretrizes Curriculares para o ano de 2024. Tais documentos são compreendidos como práticas discursivas que buscam constituir e estabilizar sentidos sobre juventude operando no interior de formações hegemônicas em disputa. Entende-se que esses textos não apenas organizam a escola, mas tentam fixar significantes em posições privilegiadas de sentido, apagando sua contingência e apresentando suas articulações como se fossem naturais, consensuais ou inevitáveis.

Sentidos de juventude e a disputa por hegemonia no currículo

Os documentos analisados buscam instituir uma ordem no campo curricular por meio da articulação de sentidos sobre a juventude. Embora apresentados como instrumentos técnico-pedagógicos, esses documentos operam politicamente ao organizar significados que visam estabilizar o que se entende por jovem e por formação adequada a esse sujeito. Nesse processo, a juventude é mobilizada como um significante vazio, um ponto nodal convocado a

condensar múltiplas demandas. Essa articulação envolve diferentes lógicas: neoliberais, que acionam a responsabilização individual e a autogestão; neoconservadoras, que atualizam normatividades ligadas à moral; tecnocráticas, orientadas por parâmetros de desempenho e eficiência; desenvolvimentistas, que vinculam a juventude à promessa de progresso e inserção produtiva; e até mesmo lógicas de cunho emancipatório, re-configurados em molduras que neutralizam seus efeitos disruptivos. Trata-se, portanto, de um processo de sutura no qual sentidos heterogêneos são articulados em torno de uma imagem aparentemente coesa da juventude e de sua formação.

Essa lógica articulatória se evidencia, por exemplo, no PPP do EMTI, publicado em 2020. Nele, a juventude é descrita como uma “época marcada pela experimentação, descobertas, erros, acertos, questionamentos e ansiedade [cuja função seria] a preparação para a vida adulta, no âmbito profissional, social e familiar” (Ceará, 2020, p. 8). Esse enunciado condensa e estabiliza sentidos que produzem a juventude como uma fase transitória e instável, reforçando a escola como espaço convocado a organizar e conter tal instabilidade. A experimentação, longe de ser reconhecida como potência criadora, é tolerada apenas enquanto etapa passageira, devendo ser conduzida a fins previamente legitimados: produtividade, estabilidade e conformidade com padrões sociais. A juventude, assim, é incorporada a uma cadeia de equivalência que a subordina a projetos de formação funcionalizados por rationalidades normativas, bloqueando sentidos disruptivos que poderiam deslocar o campo do possível.

Esse processo de articulação hegemônica se estende para outros documentos, como a DCRC, que afirma que o currículo deve “proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio” (Ceará, 2021, p. 16) para favorecer o “uma integralidade na formação da/o aluna/o e o fortalecimento do protagonismo estudantil” (Ceará, 2021, p. 19). Nesse enunciado, observa-se a tentativa de estabilizar uma imagem de juventude ideal, articulando sentidos em torno de termos como formação integral, protagonismo juvenil, projeto de vida e escolha curricular. Esses elementos compõem um discurso que enuncia o jovem desejado como um sujeito autônomo, empreendedor e moralmente comprometido. Trata-se, mais uma vez, de uma operação de sutura que visa produzir hegemonia por meio da articulação de elementos discursivos heterogêneos em uma cadeia que se pretende coesa.

A própria Lei nº 16.287/2017, que institui o Programa de Educação em Tempo Integral no Ceará, eleva o protagonismo e o projeto de vida à condição de princípios estruturantes da política pública ao destacar que as escolas devem desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características: “currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais” (Ceará, 2017a, p. 2). O Plano de Gestão Escolar do Ensino Médio em Tempo Integral (Ceará, 2017b, p. 2) reforça esse direcionamento ao propor o protagonismo estudantil “como imperativo aos estudantes, por meio de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a temas de interesses dos alunos”. Além disso, defende a formação de sujeitos “autônomos, críticos e participativos” (Ceará, 2017b, p. 4), compondo um repertório de atributos associados a um sujeito juvenil articulado hegemonicamente como ideal.

Contudo, toda forma hegemônica repousa sobre a exclusão de outras possibilidades de significação. O que se apresenta como totalidade é, na verdade, uma construção precária, constantemente ameaçada pela emergência de antagonismos que desestabilizam os sentidos. É nesse ponto que a fratura começa a se evidenciar. Mesmo quando os documentos enunciam discursos de escuta, emancipação e autonomia, como ocorre na formulação do Projeto de Vida, descrito como um “trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (Ceará, 2021, p. 349), o que se instala, simultaneamente, é uma lógica de planejamento, desempenho e responsabilização individual. A retórica da autonomia, nesse caso, é atravessada por uma racionalidade gerencial que re-configura a subjetividade juvenil a partir de imperativos de autogestão.

Essa tentativa de estabilização dos sentidos se aprofunda quando até mesmo a ideia de sonho, evocada no PPP como algo a ser preservado – “a escola deve também se preocupar com as expectativas que os jovens têm de si mesmos para que essa geração não perca a capacidade de sonhar” (Ceará, 2020, p. 14) – é capturada por uma lógica que delimita previamente o campo do possível. O sonho autorizado é aquele que se alinha a um ideal de futuro produtivo, estável e autocontrolado. Assim, as promessas de autonomia e escuta são modificadas por uma realidade normativa que define o que pode ser sonhado, desejado ou

realizado. Com isso, produzem-se exclusões que atingem especialmente os sujeitos que escapam às expectativas da hegemonia. Assim, jovens LGBTQIAPN+, negros, periféricos ou com trajetórias dissidentes tornam-se figuras da exceção e desestabilizam o projeto de juventude que se quer universal. Esse movimento de exclusão torna-se ainda mais evidente na forma como a noção de formação integral é mobilizada nos documentos. No PPP, ela é descrita como um processo que vai além da ampliação do tempo escolar, devendo “atender os estudantes nas suas necessidades de formação integral, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais” (Ceará, 2020, p. 9).

Já a DCRC enfatiza as dimensões “física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano” (Ceará, 2021, p. 76). Embora essas formulações aparentem alargar o horizonte formativo, sua articulação com a lógica das competências evidencia uma inflexão discursiva significativa: a integralidade, longe de se abrir à diferença, é re-configurada em função da empregabilidade e da adaptação ao mundo do trabalho. Como expressa o documento, “os itinerários formativos [...] ampliam as possibilidades de uma intervenção social positiva, consciente e que o prepare para o mundo do trabalho com atitudes e valores permeados pela ética” (Ceará, 2021, p. 348). As Diretrizes para o Ano Letivo de 2024 atualizam esse processo ao afirmar que o protagonismo estudantil “é um pilar fundamental para a construção da escola que queremos, na qual as/os estudantes desenvolvem autonomia intelectual, consciência crítica da sociedade e elaboram projetos de vida nos quais são agentes de transformação da realidade em que vivem” (Ceará, 2024, p. 8). O discurso da integralidade, portanto, é disputado por rationalidades tecnocráticas e morais e compõe um campo discursivo que interpela a juventude à conformação com os imperativos do desempenho e da conduta ajustada.

Essa rationalidade também estrutura a proposta dos itinerários formativos, apresentados como estratégias de flexibilização curricular que respeitariam os “interesses, afinidades com determinados conteúdos curriculares e o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas” (Ceará, 2020, p. 10). Contudo, apesar do apelo à flexibilidade, os itinerários se articulam a uma lógica que, longe de abrir o campo do possível, reforça uma configuração hegemônica. Diversificam-se os percursos, mas permanecem inquestionados os destinos previamente significados como desejáveis: sucesso acadêmico, acesso ao ensino superior, inserção no mercado de trabalho. A liberdade de escolha opera, assim, em um

campo de possibilidades previamente estruturado em que os estudantes são interpelados a decidir entre opções que já carregam sentidos estabilizados. Nessa lógica, a “escolha” funciona como um significante flutuante fixado por uma cadeia discursiva que legitima a regulação das trajetórias juvenis.

Tal captura se intensifica na centralidade conferida às competências, especialmente as socioemocionais, na organização curricular. O Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), instituído como eixo estruturante do currículo, se articula em torno do desenvolvimento de “competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, no sentido de estimular o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual do educando” (Ceará, 2020, p. 14). A linguagem das competências atua como um dispositivo articulador que produz e estabiliza sentidos sobre o que é esperado da juventude escolarizada. Nessa lógica, os sujeitos são convocados a se constituírem como responsáveis exclusivos por seus próprios percursos, deslocando a política da esfera do coletivo para o campo da autorresponsabilização. Como assinalam Dardot e Laval (2016), essa racionalidade neoliberal mobiliza discursos que forjam sujeitos empresariais, voltados ao autogerenciamento, à autoavaliação e à adaptação contínua. A subjetividade juvenil é, assim, interpelada por uma cadeia discursiva que estrutura sentidos de autonomia e protagonismo a partir da lógica da regulação, convertendo a formação em um processo contínuo de alinhamento às demandas do sistema.

Logo, embora a formação dos jovens seja apresentada como um horizonte amplo e multidimensional, ela é progressivamente re-configurada em função de finalidades, como empregabilidade, desempenho e adequação a padrões externos. Essa articulação não é espontânea: trata-se de uma disputa política por significação que busca estabilizar sentidos por meio da sutura de elementos heterogêneos em torno de uma lógica hegemônica. O que se enuncia como formação integral acaba, assim, esvaziado de sua potência de abertura ao imprevisível e ressignificado como função de ajustamento e eficiência. Tais formações discursivas revelam o hibridismo característico das políticas curriculares contemporâneas, que tentam compatibilizar princípios emancipatórios com dispositivos regulatórios (Garduño; Honorato, 2024). Como observa Lopes (2006), essa coexistência tensionada entre cultura comum e mecanismos de controle não resulta em síntese pacífica, mas em uma discurso marcado por ambivalência e conflito. O currículo, nesse cenário, se apresenta como artefato

discursivo que participa ativamente da constituição de subjetividades e da disputa por projetos de mundo (Honorato; Pereira; Ramos, 2020).

Assim, os documentos analisados não enunciam um consenso sobre a juventude e sua formação, mas evidenciam o trabalho político necessário para sustentar uma hegemonia sempre instável e vulnerável ao deslocamento. Em sua própria estrutura, cada tentativa de fixação de sentidos carrega a possibilidade de contestação, re-inscrição e emergência de outros arranjos discursivos. É nesse campo de disputa que se abre espaço para o questionamento das normatividades e para a criação de alternativas que desestabilizem os contornos do possível.

Considerações Finais

As políticas curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará configuram-se como práticas discursivas que procuram instituir uma ordem no campo educacional por meio da articulação de sentidos sobre juventude. Com base na Teoria do Discurso, esta investigação analisou como esses discursos buscam construir hegemonia no campo das políticas curriculares e disputam significados em torno de quem é o jovem e qual formação lhe é adequada.

A análise evidenciou que a juventude é mobilizada como um significante vazio, estruturando-se como ponto nodal capaz de articular sentidos diversos e até contraditórios. Diferentes termos, como protagonismo juvenil, formação integral e projeto de vida, operam como elementos articuladores de uma cadeia discursiva que combina rationalidades neoliberais, tecnocráticas, neoconservadoras e até emancipatórias. Essas articulações, contudo, não ocorrem sem tensões. Os documentos analisados revelam deslocamentos e antagonismos que tornam visível a disputa por diferentes projetos de juventude.

Ao identificar os significantes que estruturam essas políticas, foi possível observar como os sentidos de autonomia, escuta e diferença são re-articulados por lógicas de desempenho e responsabilização individual, compondo uma formação discursiva que busca estabilizar significados em torno da juventude desejada. A produção de juventudes legítimas opera, assim, por meio de exclusões que desautorizam formas de existência dissidentes — especialmente aquelas que não se alinham às normas da produtividade, da conformidade moral e da adaptação social. Os sentidos apresentados como consensuais não são estáveis

nem universais: resultam de articulações precárias, sempre sujeitas a deslocamentos, re-articulações e disputas no campo do político.

Essa dinâmica evidencia que o campo das políticas curriculares é atravessado por disputas hegemônicas. Os discursos não apenas circulam representações sobre juventude, mas a constituem enquanto categoria política e delimitam o que pode ser reconhecido como juventude legítima no espaço escolar. Os antagonismos identificados ao longo do corpus analisado mostram que essas construções são instáveis e marcadas pela contingência e abertas à rearticulação.

Ao explicitar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, ao identificar os significantes estruturantes e ao analisar os deslocamentos discursivos, esta investigação buscou compreender como as juventudes são produzidas nos discursos que sustentam a política de EMTI no Ceará. Mais do que descrever os documentos, procurou-se evidenciar as articulações hegemônicas que operam na tentativa de fixar sentidos e organizar o campo discursivo do currículo.

Por fim, ao afirmar o currículo como campo de disputa, reconhece-se que nenhuma articulação é definitiva. A juventude, enquanto significante vazio em disputa, pode ser re-articulada de modos que escapem às lógicas da regulação e da adaptação. Ao tornar visíveis os antagonismos e as operações de exclusão, esta pesquisa busca abrir espaço para que outros sentidos, insurgentes, contingentes e inacabados, possam emergir e disputar a cena curricular. Trata-se, portanto, de uma aposta política na incompletude da hegemonia e na possibilidade de reconfigurar os contornos do possível no campo da formação juvenil.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

Antagonismos na política curricular do Ensino Médio em tempo integral do Ceará: disputas por sentidos de juventude

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Diretrizes curriculares para o ano de 2024.** Fortaleza: SEDUC, 2024. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/02/diretrizes_anoletivo-2024_v4_1.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio.** Fortaleza: SEDUC. 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/>

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Plano de gestão escolar:** Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2017b.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Projeto político pedagógico:** Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2020.

CEARÁ. Lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará,** Série 3, Fortaleza, CE, Ano 9, Nº 137, 21 jul. 2017a.

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

GARDUÑO, José María García; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Nem todas as políticas são iguais: isomorfismo, hibridismo e endogenismo nas políticas curriculares na América Latina. **Educ.ação: Teoria e Prática**, v.34, n. 68, e50, 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RAMOS, Letícia. As políticas de currículo no Brasil: pensando numa nova lógica política. **Communitas**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 207–2017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3004>. Acesso em: 7 jan. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; GONÇALVES, Rafael Marques. Negando políticas de morte e currículos da Educação (de tempo) Integral. **Communitas**, Rio Branco, v. 6, n. 13, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6205>. Acesso em: 20 jul. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em cumprimento de**

Medidas Socioeducativas. 2022. 124f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Ranielly Alves da. Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 3, p. 77–95, 23, 2024 Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24058>. Acesso em: 20 jul 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RIBEIRO, William de Goes; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. CURRÍCULO COMO REDES DE SIGNIFICAÇÃO DISCURSIVAS: interculturalidade pós-crítica em paisagens indígenas latino-americanas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, e2527, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/47463/31573/159489>. Acesso em: 24 mai. 2025.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, 2006.

RIBEIRO, William de Goes; MENDONÇA, Daniel de. A “inovadora” política angrense e o processo de reestruturação pós BNCC: um estudo da construção discursiva curricular centralizadora no município. **Revista Teias**, v. 24, n. 75, p. 111–123, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78896>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de; CIDADE, Bianca Linhares (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu Legado Transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

SALVINO, Francisca Ferreira. A Educação Integral de sujeitos (des)conectados. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SUSSEKIND, Maria Luíza; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza (Orgs.). **Políticas curriculares no PNE (2014-2024) e desdobramentos (neo)conservadores: tensões, desafios e resistências**, João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 229-241.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044–1064, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Antagonismos na política curricular do Ensino Médio em tempo integral do Ceará: disputas por sentidos de juventude

SANTOS, Gessica Mayara Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS; Miriam Espíndula; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: retrocessos, resistências e inovações. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SUSSEKIND, Maria Luíza; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza (Orgs.). **Políticas curriculares no PNE (2014-2024) e desdobramentos (neo)conservadores**: tensões, desafios e resistências, João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 131-147.

SILVA, Maria Gorete Siqueira; BRITO, Vilma Miranda de. As vicissitudes da implementação do ensino médio em tempo integral? Escola da autoria. In: III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem / III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras / XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: [s.n.], 2018.

Agradecimento

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CNPq) pelas duas bolsas referentes a cota 2024-2025.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri (PRPGP/URCA) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM/CNPq/URCA.

Sobre os/as autores/as

Rafael Ferreira de Souza Honorato

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE/UEPB/CNPq). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Currículo (GEPPC/UFPB/CNPq). Editor da Revista Espaço do Currículo (REC). Vice Coordenador do GT 12: Currículo da ANPED (Gestão 2024-2025). E-mail: rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>.

Luiz Carlos Carvalho Siqueira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Pró-Reitor Adjunto de Extensão. Líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Currículo e Educação. E-mail: luiz.siqueira@urca.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3518-6362>.

Juan Cleslay Pereira Ventura

Graduando em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista PIBIC CNPq/UEPB (2024/2025), sob orientação do Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Experiência Escolares

(GEPCEE/UEPB) e da equipe editorial da Revista Espaço do Currículo (REC). E-mail: juan.ventura@aluno.uepb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4891-2273>.

Rallyne Ranielly Alves da Silva

Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista PIBIC CNPq/UEPB (2024/2025), sob orientação do Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Experiência Escolares (GEPCEE/UEPB) e atua na equipe editorial da Revista Espaço do Currículo (REC). E-mail: rallyne.silva@aluno.uepb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4352-3980>.

Recebido em: 13/08/2025

Aceito para publicação em 31/08/2025