



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



GILDETE CECÍLIA NERI SANTOS TELES

**AS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SERGIPE EM
TEMPOS NEOLIBERAIS**

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2023

GILDETE CECÍLIA NERI SANTOS TELES

**AS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SERGIPE EM
TEMPOS NEOLIBERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

T269i Teles, Gildete Cecília Neri Santos.
As identidades do professor de inglês no ensino médio integral em escolas públicas do Estado de Sergipe em tempos neoliberais / Gildete Cecília Neri Santos Teles ; orientador Vanderlei José Zacchi. – São Cristóvão, SE, 2023.
253 f. ; il.

Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Professores - Formação. 2. Professores de ensino médio. 3. Professores de inglês. 4. Escolas públicas - Sergipe. I. Zacchi, Vanderlei José. orient. II. Título.

CDU 371.13(813.7)

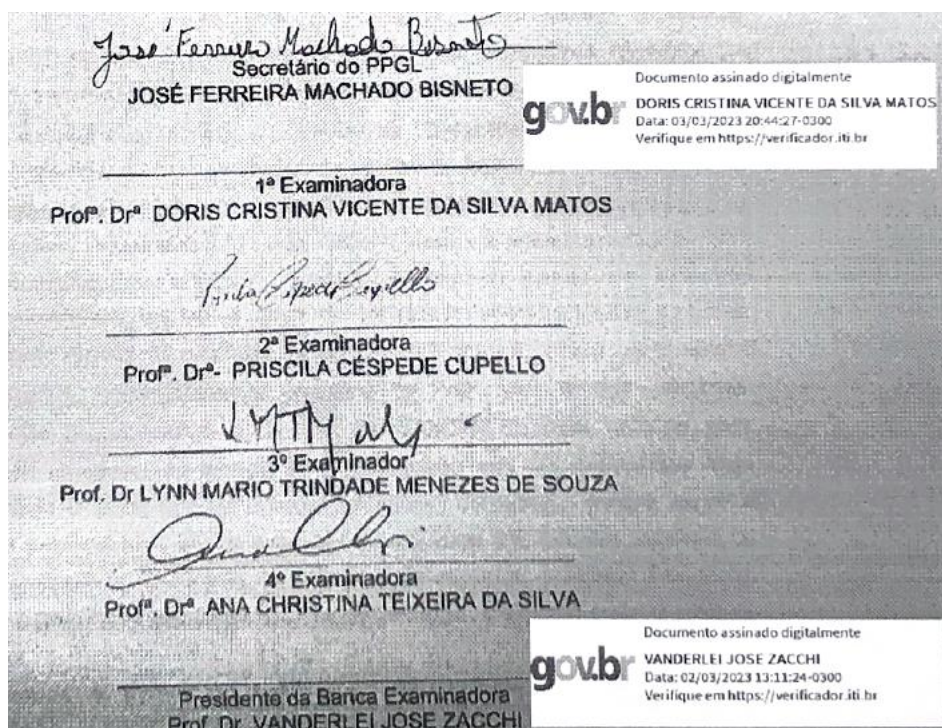
GILDETE CECÍLIA NERI SANTOS TELES

**AS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SERGIPE EM
TEMPOS NEOLIBERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Tese aprovada em: 24 / 03 / 2023

Banca Examinadora



Dedico esta pesquisa às pessoas do meu
coração que perdi ao longo desses quatro anos!

AGRADECIMENTOS

Iniciar os agradecimentos desta tese me remonta à sua dedicação: “às pessoas do meu coração que perdi ao longo desses quatro anos”. Já havia passado por alguns percalços quando da escrita da dissertação, mas nada que se comparasse ao que vivi durante os anos de doutorado em meio a uma pandemia mundial de COVID-19. Talvez também por isso pude sentir de maneira ainda mais fortalecida o amor de Deus por mim ao permitir que eu concluísse essa fase que iniciei de maneira acanhada e amedrontada em 2019. A Ele dedico o primeiro agradecimento, fonte de amor e bênçãos que me faz poder ser grata àqueles que na terra me acompanham, me inspiram e amo sem medidas.

Escrevo estas *últimas* linhas em uma madrugada do final do ano de 2022 enquanto a cidade parece dormir. O silêncio proporcionado por este momento me faz sentir a presença daqueles que fisicamente não estão mais comigo, mas nunca são esquecidos. Meus avós paternos, Acrísio Daniel e Maria Cecília, que celebraram comigo tantas alegrias, me ensinaram lições que a academia não alcança e me embargam a voz sempre que mencionados. Como os amo! Costumo dizer que a saudade é preenchida por comportamentos que compunham suas existências que podem parecer irrelevantes ou simplórias, mas sempre me arrancam um sorriso ou uma lágrima. Desde a minúcia ao forrar a cama ou descascar vegetais a fim de evitar desperdícios da minha avó à parcimônia e bom humor com que meu avô lidava com as intempéries que porventura ousavam lhe importunar. Suas existências eram atos políticos de resistência e superação que preciso celebrar.

Acredito que meus pais, Acrísio Cezar e Genize, sequer imaginavam como seria a árvore iniciada por eles em dezembro de 1983: uma árvore cheia de amor, gratidão, fé e parceria. Eles me incentivam e rezam tanto por mim que não há como não querer retribuir esse cuidado! Os três frutos iniciais dessa árvore são compostos por meus irmãos, Cezar Alexandre, Luzia Victória e eu. Com nossos pais aprendemos que precisamos ser nosso fechamento. Nossa rede de apoio se entende com o olhar e não mede esforços para manter os demais em pé! É privilégio Deus ter arquitetado tudo para que vocês fossem minha família!

Ainda falando em privilégio e gratidão, preciso agradecer ao meu tio Sérgio. Ele, que faz questão de dizer que gosta mais de mim do que dele mesmo e me chama carinhosamente de Favo de Mel, é uma inspiração de caráter e disponibilidade desde sempre! Agradeço aos meus tios e primos que torcem por mim, em especial Pâmela que ouve meus causos quase que semanalmente enquanto me relaxa. Meus cunhados, David e Gabriel, e sogros, Robério e Edilene, precisam ser citados por sua torcida e acolhimento que fazem o cansaço ser posto em

segundo plano a cada encontro que temos. Agradeço o apoio do meu time, tia Elane, tio Manoel, minha cunhada Perol, Luiz, Mizi e Kevin. Em especial, agradeço à minha cunhada Shênia por nunca negar seu ombro amigo e por me ensinar tanto com sua paciência e tranquilidade.

Sou uma tia/dinda babona e apaixonada por meus sobrinhos/afilhados! Nesses quatro anos, eles trouxeram a alegria de que eu precisava para aliviar as tensões que o percurso fatalmente gerou. Ernesto, Benício, Francisco, Caetano e Heitor, muito obrigada por vocês existirem!

Essa pesquisa pôde ser posta em prática com o auxílio e contribuição do meu orientador, professor Dr. Vanderlei Zacchi. Desde a graduação, um pesquisador em quem me espelho e admiro. Foi dele a proposta para a mobilidade acadêmica com a UFMG sob a orientação da professora Dra. Andréa Mattos, por quem nutro imenso respeito e admiração. Lá também fui acolhida pela professora Érika Caetano e por colegas de pós-graduação que se tornaram amigos da vida, Layenne, Carlos, Lígia e Kelly.

Em solo sergipano, agradeço aos professores que compartilharam comigo não apenas seus saberes, mas sua amizade. Dentre eles, Maria Emília, Vanessa Gonzaga, Denise Gaujac, Ennio Alcântara, Paulo Boa Sorte, Fátima Negromonte, Maria Augusta e Ana Lúcia. Durante o doutorado, destaco Marlene Souza, Edna Maria, Camila Avelino e Antônio Ponciano por todo aprendizado que só pôde ser possível graças às suas contribuições.

Reforço, aqui, quão valiosa foi a interação com os participantes desta pesquisa, que hoje são meus amigos do coração. Camila, Glória, Ivone, James, Luna, Mari e Polanski, nunca vou esquecer os esforços que vocês fizeram para participar dos nossos encontros, mesmo após nossos longos dias de trabalho. Angústias, medos, risadas e gratidão pautam o tempo que passamos juntos construindo juntos os dados desta pesquisa. Sou fã dos profissionais e seres humanos que vocês são! Muito obrigada pelas trocas que tivemos!

Agradeço em especial aos membros da banca de qualificação e defesa. São vocês as pessoas de minha confiança para ler e avaliar esse texto antes de ele ir a público. Muitíssimo obrigada pela generosidade em me ensinar tanto, Karina, Lynn, Dóris, Priscila e Ana Christina. A professora Dra. Ana Karina Nascimento entrou na minha vida como minha professora de inglês do Ensino Médio, seguiu como professora na graduação e permanece como amiga e madrinha de casamento. Não tenho palavras para expressar o quanto sua existência me inspira! Você é exemplo de pesquisadora, mas, sobretudo, de professora e de ser humano. Amo você! Muito obrigada!

O Dr. Lynn Mário Menezes de Souza que prontamente aceitou o convite para avaliar a minha tese sem ao menos me conhecer pessoalmente e trouxe, desde a qualificação, apontamentos que somente uma leitura atenta, cuidadosa e gentil poderia levantar. É uma honra ter uma referência dos meus estudos como interlocutor! Muito obrigada!

A Dra. Dóris Cristina que me apresentou os estudos decoloniais na nossa primeira disciplina remota por conta da pandemia do COVID-19, mostrando as oportunidades de problematização da agenda da Linguística Aplicada. Tenho muito carinho e respeito pela pesquisadora que é, além de uma pessoa cuja companhia é agradabilíssima por sua doçura e sensatez. Muito obrigada por todas as reflexões que ampliaram as possibilidades do que sou e do que quero ser!

A Dra. Priscila Cupello que entrou na minha vida durante a pandemia e me traduziu o pensamento foucaultiano de uma maneira que eu ainda não tinha maturidade para entender sem seu intermédio. Suas aulas, suas sugestões e principalmente o seu convite para participar dos encontros de orientação ilustram quão generosa e estudiosa você é. Muito obrigada por compartilhar bibliografias, sugerir caminhos e conversar comigo de maneira tão solícita!

A Dra. Ana Christina Iddings, que de maneira tão doce e humilde compartilhou seus *funds of knowledge* e me fez refletir afetuosamente sobre a resistência docente nos encontros da disciplina oportunizada pelo PPGL por intermédio da professora Dra. Ana Karina em parceria com o professor Dr. Kevin Leander. Muito Obrigada!

Aos colegas de curso que dividiram comigo suas angústias de modo a tornar o processo leve e otimista. Muito obrigada, Solange, Alzenira, Ronney, Neilton, Mayara, Anna Gabi, Gabi Botelho, Jefferson, Laila, Liviane, Andréa, João e Tays. Agradeço em especial ao melhor amigo que a academia poderia me dar, Rick. Sempre me incentivando, compartilhando materiais, fazendo videochamada pra arrancar risadas nos momentos de tensão. Jonas, Clara, Karol e Tenório pelas parcerias nas produções, trocas teóricas e na oferta de comunicações orais. Danillo por, sensivelmente, perceber quando preciso de interlocução e oferecer seu tempo, seu conhecimento e sua amizade sincera. Vocês são maravilhosos! Agradeço também ao meu parceiro de mestrado e doutorado, Wagner Guimarães. Quantas caronas compartilhamos nas idas à UFS Itabaiana no mestrado e quantas vezes ele sinalizou o sonho de cursar o doutorado! A ele também dedico esta tese, uma das pessoas do meu coração que perdi ao longo desses quatro anos!

Sou grata às pessoas que compõem a minha unidade de ensino e nunca mediram esforços para que esta pesquisa fosse executada, Liliane, Rosa, Edna, Joana, Nádia, Tati e Claudinha. A Lícia e Manuela Ramos, em nome do NGETI e SEDUC-SE, pela partilha de

documentos caros a esse estudo. A todos os estudantes que tive desde a primeira turma de Ensino Médio Integral e que me fazem aprender e construir conjuntamente o que acredito ser uma Educação Linguística Crítica pautada na reflexão para a justiça social. Aos residentes pedagógicos e prolicianos que convivo desde 2020 oportunizando uma troca tão humilde e valiosa para minha formação continuada, todo meu carinho! Vocês moram no meu coração!

Agradeço aos amigos que me incentivam diariamente e me puxam para encontros para que eu não deixe a vida passar. Meus amigos tão queridos, Elaine Melo, Nathália, Taís, Ingrid, Jeize, Juliane, Tati, Aline, Lilian, Cristhiane, Igor, Sônia, Alcides, Larisse, Gabriela, Amália, Nadja, Ruam, Elaine Maria, Rodrigo, Luiz Eduardo e Kate. Um agradecimento especial a Juliana Barreto, pela parceria no Programa Residência Pedagógica e no Prolice, e por ser o ombro amigo que constantemente perguntava como andava a pesquisa e oferecia sua ajuda.

Finalizo agradecendo àquele que me fez querer ser doutora e me faz feliz diariamente, o meu grande amor, Thadeu Vinícius! Amor, você acompanhou minha primeira tentativa de entrada no programa e me incentivou para que, mais madura, eu pudesse tentar a segunda vez realizar esse sonho! Só nós sabemos como foi construir essa tese em meio a uma pandemia e perdendo aqueles que amamos! Obrigada por segurar minha mão e não ter me deixado desistir quando eu me senti mais fraca e incapaz. Você é minha certeza! Amo você. Pra sempre!

“Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto”.

(DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28-29)

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida no período de 2019 a 2022 e buscou investigar quais identidades são esperadas, construídas e negociadas pelo professor de inglês inserido no Ensino Médio Integral (EMI) da rede pública estadual em Sergipe em tempos neoliberais, considerando a superresponsabilização do indivíduo e a competitividade como elementos essenciais de contextos guiados pelo neoliberalismo (LAVAL, 2019) e reconhecendo os processos que favorecem a perpetração do setor privado sobre a educação pública, em uma descentralização que abre espaço para sua privatização em diferentes níveis e formas. Desse modo, foram necessários aportes teóricos que excediam a Linguística Aplicada (ZACCHI, 2016) – campo em que estou inserida – para fundamentar sociopoliticamente questões históricas levantadas durante o texto, como o ensino integral e o neoliberalismo. Por meio de uma pesquisa qualitativa, que utiliza os documentos de implantação e manutenção do EMI em Sergipe (SERGIPE, 2016a; SERGIPE, 2016b; SERGIPE, 2016c; SERGIPE, 2016d; SERGIPE, 2016e; SERGIPE, 2021), questionário e entrevistas semi-estruturadas com professores de inglês em exercício no modelo pedagógico em questão reunidos em um grupo focal para análise de narrativas e triangulação de dados. Assim, busquei reconhecer características da agenda neoliberal na legislação e no meu ato de narrar-me e no dos docentes participantes com o intuito de novos modos de subjetivação serem trazidos à baila pelas condições de possibilidade (FOUCAULT, 2013a) não apenas do *modus operandi*, mas de resistência em uma Educação Menor (GALLO, 2002) que abre espaço para intercâmbio entre professores e pesquisadores, justificando a relevância desse estudo.

Palavras-chave: Identidades; Ensino Médio Integral; Professor de inglês; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research was developed from 2019 to 2022 and sought to investigate which identities are expected, built and negotiated by the English teacher inserted in public full-time High School education (EMI) in Sergipe in neoliberal times, considering the over-responsibility of the individual and the competitiveness as essential elements of contexts guided by neoliberalism (LAVAL, 2019) and recognizing the processes that favor the perpetration of the private sector over public education, in a decentralization that makes room for its privatization at different levels and forms. In this way, theoretical contributions were needed that went beyond Applied Linguistics (ZACCHI, 2016) – the field in which I am inserted – to sociopolitically support historical issues raised during the text, such as full-time education and neoliberalism. Through a qualitative research, which uses the EMI implementation and maintenance documents in Sergipe (SERGIPE, 2016a; SERGIPE, 2016b; SERGIPE, 2016c; SERGIPE, 2016d; SERGIPE, 2016e; SERGIPE, 2021), a questionnaire and semi-structured interviews with teachers of English in practice in the pedagogical model in question gathered in a focus group for narrative analysis and data triangulation. So, I sought to recognize characteristics of the neoliberal agenda in legislation and in my act of narrating myself and the act of the participants narrating themselves with the aim of bringing new modes of subjectivation to the fore by the conditions of possibility (FOUCAULT, 2013a) not only of the *modus operandi*, but also of resistance in a Minor Education (GALLO, 2002) that opens space for exchange between teachers and researchers, justifying the relevance of this study.

Keywords: Identities; Full-time High School education; English teacher; Neoliberalism.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – *Base Nacional Comum Curricular*
CAIC – *Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescente*
CAPES – *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*
CEEM¹ – *Centros Experimentais de Ensino Médio*
CEEM² – *Centros de Excelência de Ensino Médio*
CIAC – *Centros Integrados de Atendimento à Criança*
CIEPs – *Centros Integrados de Educação*
COVID-19 – *Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)*
DASE – *Departamento de Apoio ao Sistema Educacional*
DE – *Dedicação Exclusiva*
DEA – *Diretoria de Educação de Aracaju*
DED – *Departamento de Educação*
DRE – *Diretoria Regional de Educação*
EF – *Ensino Fundamental*
EMI – *Ensino Médio Integral*
EMR – *Ensino Médio Regular*
ENEM – *Exame Nacional do Ensino Médio*
EO – *Estudo Orientado*
EPA – *Eletiva de Pré-Aprofundamento*
FGB – *Formação Geral Básica*
FTP – *Formação Técnica e Profissional*
IAS – *Instituto Ayrton Senna*
ICE – *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação*
IF – *Itinerário formativo*
IFA – *Itinerário formativo de aprofundamento*
IFC – *Itinerário formativo comum*
LA – *Linguística Aplicada*
LC – *Letramento Crítico*
LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*
LI – *Língua Inglesa*
MEC – *Ministério da Educação*
NEMTI – *Novo Ensino Médio em Tempo Integral*

NGETI - *Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral*

OC – *Oficinas de Comunicação*

OCEM – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

ONG – *Organização Não Governamental/ Organização Sem Fins Lucrativos*

PCA – *Professor-coordenador de área*

PD – *Parte Diversificada*

PDCA – *Planejar (Plan), Executar (Do), Avaliar (Check) e Ajustar (Act)*

PEE – *Plano Estadual de Educação*

PF – *Parte Flexível*

PNE – *Plano Nacional de Educação*

PosLin – *Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos*

PPGL – *Programa de Pós-Graduação em Letras*

PROMOB – *Programa de Mobilidade Acadêmica*

PROSIC – *Programa Sergipe na Idade Certa*

PUC Rio – *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*

PV – *Projeto de Vida*

SE – *Sergipe*

SEDUC – *Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura*

SEED – *Secretaria de Estado da Educação de Sergipe*

SEMED – *Serviço de Ensino Médio*

SIAE – *Sistema Integrado Administrativo Educacional*

TCLE – *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

TDIC – *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação*

TGE – *Tecnologia de Gestão Educacional*

UFMG – *Universidade Federal de Minas Gerais*

UFS – *Universidade Federal de Sergipe*

UNESCO – *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*

UNIT – *Universidade Tiradentes*

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO

... – Pausa breve realizada pelo participante

// – Pausa longa realizada pelo participante

? – Palavra não compreendida

?? – Duas ou mais palavras não compreendidas

Itálico – Expressões/ ações feitas pelo participante e/ou pela pesquisadora relevantes à compreensão da narrativa

[] – Comentários feitos pela pesquisadora ao longo do excerto

[...] – Supressão de comentários considerados não relevantes para a discussão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Organização das relações entre objetivos e perguntas de pesquisa*

Figura 2 – *Relacionamento entre as etapas, objetivos e perguntas de pesquisa*

Figura 3 – *Organização do currículo Ensino Médio Integral de Sergipe*

Figura 4 – *Os três eixos formativos do modelo pedagógico do Programa Escola Educa Mais*

Figura 5 – *Os quatro princípios educativos do modelo pedagógico do Programa Escola Educa Mais*

Figura 6 – *Os quatro pilares da educação do modelo pedagógico do Programa Escola Educa Mais*

Figura 7 – *Organização do Ciclo Virtuoso do Programa Escola Educa Mais*

Figura 8 – *Mapa da equipe escolar descentralizada do Programa Escola Educa Mais*

Figura 9 – *Representação das diferenças curriculares do EMI e do NEMTI em Sergipe*

Figura 10 – *Instalação “O Castelo” do artista mexicano Jorge Mández Blake*

Figura 11 – *Tweet @clramelo*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – *Cadernos de formação do Programa Escola Educa Mais*

Quadro 2 – *Matriz curricular do Programa Escola Educa Mais antes da Reforma do Novo Ensino Médio*

Quadro 3 – *Quadro de premissas e resultados da gestão das escolas do Programa Escola Educa Mais*

Quadro 4 – *Matriz curricular do Programa Escola Educa Mais com a implantação do Novo Ensino Médio*

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – POR QUE UMA PESQUISA SOBRE OS PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE SERGIPE?	19
1.1 Organização da pesquisa	23
1.2 Perguntas e objetivos de pesquisa	24
1.3 Quem são os participantes da pesquisa?	26
1.4 Como se deu o relacionamento com os participantes e com a documentação selecionada?	31
1.5 Inscrevendo minha pesquisa na Linguística Aplicada	39
1.6 Pesquisar no entre-lugar	43
SEÇÃO 2 – RACIONALIDADE NEOLIBERAL COMO RACIONALIDADE EDUCACIONAL	53
2.1 Neoliberalismo e educação	54
2.2 O Ensino Médio Integral em Sergipe	66
2.3 Relação público e privado	97
2.4 Crise democrática e a educação	115
2.5 O lugar da língua inglesa na educação neoliberal	138
SEÇÃO 3 – DOCUMENTOS E NARRATIVAS COMO PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO	150
3.1 Triangulação de narrativas e documentos: a competitividade	151
3.2 Triangulação de narrativas e documentos: a superresponsabilização do indivíduo	165
SEÇÃO 4 – COMO IMAGINAR PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NUMA AGENDA NEOLIBERAL	178
4.1 "Só escuto alguém que esteja [...] sabendo do que é que a gente tá precisando, certo?"	179
4.2 "Tem horas que eu realmente quero só ser professor de inglês"	191
SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS	205
5.1 Recuperação dos objetivos e perguntas de pesquisa	206
5.2 Entre-caminhos do entre-lugar	209
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE	242

1 POR QUE UMA PESQUISA SOBRE OS PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE SERGIPE?

*Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes amanhã
Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Alvorço em meu coração
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de sol*

*(Nada será como antes (1972) – Milton
Nascimento e Ronaldo Bastos)*

Ser professora de inglês na rede pública estadual de Sergipe sempre foi uma jornada pautada por encontros e despedidas. Primeiro, por ter uma disciplina de carga horária semanal reduzida – normalmente temos duas ou até uma hora por turma – se comparada a outras como português e matemática, o que me faz, na maioria das vezes, ter de me dividir entre mais de uma escola para cumprir as horas exigidas no regime de trabalho vigente. Há, assim, uma percepção de estar migrando de sala para sala e indo ininterruptamente de escola para escola, criando poucos laços ou laços que não conseguem desfrutar de uma longa convivência, por precisar estar, assim como na canção de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, com o pé na estrada, porém sempre resistindo. Começa aqui o relato da minha história/jornada e é aqui que darei notícias aos amigos que fiz nas escolas por onde passei, mas não pude me demorar por precisar ir para a próxima aula/escola.

Iniciei a minha trajetória como docente ainda na graduação na rede privada de ensino. A fim de não atrasar a conclusão do meu curso, passava dias inteiros na Universidade nos dias em que não estava lecionando, conseguindo, com muitos desafios – como a necessidade de iniciar a docência durante a formação inicial e a dificuldade em organizar os horários de modo a não deixar de cursar as disciplinas dentro do período correspondente –, finalizar o curso dentro dos quatro anos previstos.

Um ano após a conclusão da graduação, comecei a lecionar na rede pública estadual de Sergipe. Inicialmente na Grande Aracaju e, após dois anos, na capital sergipana. Desde então, pude reconhecer e vivenciar questões já expostas por professores da rede pública estadual de Sergipe (SE) (BERNARDO, 2022), como a falta de interesse dos alunos, a má remuneração, a falta de apoio e investimentos no espaço escolar e nos agentes escolares por parte das

entidades governamentais responsáveis. Desde 2018, já compondo o quadro de professores do Ensino Médio Integral – doravante EMI –, pude perceber que essas questões têm sido endossadas e expandidas em relatos de professores dessa modalidade de ensino, especialmente em relação às demandas, às ações que expõem o docente a novos desafios e à instabilidade, dado o acompanhamento do seguimento do modelo e avaliação dos docentes quanto ao cumprimento destas novas funções, exemplificadas no decorrer desta pesquisa.

Dentre as múltiplas razões que motivaram esta pesquisa, destaco minha própria trajetória na docência, responsável por transformações pessoais e profissionais, e pautada pela curiosidade e pelo desejo de contribuir na/para a educação por meio de experiências acumuladas na graduação em Letras Português/Inglês, na especialização em Língua Portuguesa e Diversidade Linguística, mestrado em Letras, docência nas redes particular e pública do Estado, participação no grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura, e nos cursos de extensão “Formação Continuada de professores de inglês como Língua Adicional” para professores da rede pública de SE, promovidos pela UFS, como responsáveis pelas transformações pessoais e profissionais que tive ao longo dos anos e sendo reflexo em minhas escolhas/práticas em sala de aula, assim como impulsos para enxergar o meu papel enquanto professora de língua inglesa no nordeste do Brasil.

Ainda no início da andança no curso do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), em 2019/1, participei do Programa de Mobilidade Acadêmica (PROMOB), em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, sob a supervisão da professora Dra. Andréa Mattos, o que possibilitou expandir horizontes teórico-práticos em relação à Linguística Aplicada (LA), especialmente aqueles ligados ao letramento crítico em línguas estrangeiras, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG). Já os dois últimos semestres de disciplinas se deram durante a pandemia do COVID-19, cursadas remotamente, como as atividades desenvolvidas no EMI. Assim, a escrita desta pesquisa aconteceu, em sua grande maioria, dentro de um ano pandêmico, em meio a alvoroços em meu coração – como na canção de Milton e Ronaldo Bastos –, incertezas e resistências, muitas vezes amargas, em um contexto de crise sanitária mundial. Precisei recalcular a rota e refazer o cronograma de pesquisa algumas vezes para me adaptar aos eventos inesperados.

Eu bem sei que “nada será como antes amanhã”, especialmente após passar pela experiência do grupo focal com os professores participantes desta pesquisa, conforme explicarei no decorrer deste estudo. Todos tão solícitos que já viraram amigos! Nossas histórias se encontram de tal forma que nossos encontros eram envolvidos por risadas,

empatia e acalento tamanha a nossa identificação! Nossa relação de respeito e escuta ativa quanto às histórias uns dos outros enriqueceu as minhas vivências e me possibilitou análises sob um ponto de vista mais aproximado e afetuoso, longe da utópica neutralidade e objetividade da academia de outrora.

Diante do exposto, declaro que o interesse pelo tema da pesquisa foi despertado a partir da minha participação no EMI como docente de língua inglesa em um Centro de Excelência de SE. Por ter uma dinâmica diferente daquela do Ensino Médio Regular – EMR, o EMI despertou a minha curiosidade pelas demandas exigidas pelo Plano Político-Pedagógico. O ingresso na docência e na gestão do EMI no estado de SE tem ocorrido por meio de seleção pública entre professores que já participavam do quadro efetivo da rede estadual, composta por duas fases: análise de currículo e entrevista presencial. Na última, espera-se que o candidato domine as leis e diretrizes propostas para o EMI e se apresente como um profissional capaz de “exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando”, conforme o Plano Político-Pedagógico do modelo de educação integral adotado pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SERGIPE, 2016a, p. 18).

Quando fiz a seleção para o EMI, em 2018, imaginava que seria apenas uma oportunidade de concentrar minha carga horária em uma única escola, próxima à minha residência e com um salário maior que o aquele que eu teria se me dedicasse apenas ao Ensino Fundamental (EF) e EMR. No entanto, durante a rotina do EMI, fui percebendo que o modelo pedagógico era organizado de tal modo que, dentro do mesmo espaço, EMI e EMR não comungavam das mesmas necessidades e racionalidades, como se tivesse instaurado um ambiente de competitividade mesmo que de forma velada.

Essa configuração passou a sugerir a compreensão de uma regulação ‘espontânea’ de aspectos de subjetivação, promovida pelo Programa Escola Educa Mais – programa do ensino médio integral em Sergipe –, submetida ao corpo docente do EMI, cuja intensidade das mudanças poderá ser identificada no decorrer desta pesquisa. Daí, surgiu o interesse em compreender quais valores e atitudes eram compartilhados por colegas docentes de outras unidades de ensino que ofertavam o EMI, bem como em que medida os documentos oficiais do EMI regulamentavam o que considero ser uma racionalidade neoliberal, conforme discutirei abaixo.

Para buscar tais respostas, optei por trabalhar com a questão da identidade, adotando um conceito de identidade ética e política, concepção caracterizada por uma não estaticidade, ou seja, que se ‘adequa’ aos seus contextos sociais e históricos. Assim, a partir de discussões

de Bakhtin (2002), Bhabha (2019) e Hall (2014a), é possível reconhecer que um indivíduo possui várias identidades, sendo elas instáveis e dependentes do contexto. Aqui, pretendo investigar como se dão as modificações de identidades do então professor de inglês da rede pública que passa à posição social de professor de inglês do EMI, visto que o contexto de imersão se altera. Segundo Bhabha (2019), para que possamos entender as identidades dos indivíduos, é importante considerar seu contexto cultural, seus valores morais e éticos, socialmente construídos e influenciados pelos grupos sociais dos quais fazemos parte.

Esta pesquisa, então, concentra-se no contexto profissional das identidades dos participantes, problematizando as formas pelas quais as forças neoliberais atuam nesse contexto do ensino de língua inglesa. Em tempos neoliberais, o ensino de inglês é tomado como uma mercadoria, sendo “comprado e vendido como tal com base na crença de que o domínio da língua inglesa levará as pessoas [...] a melhores posições na sociedade¹” (JORDÃO, 2008, n.p), de modo que o professor de língua inglesa, no EMI, sente-se cada vez mais avaliado e classificado conforme seu desempenho individual, responsabilizado por questões sociais que, no entanto, não dependem apenas dele, uma vez que os alunos possuem realidades diversas e adversas entre si (STIEGLER, 2015). Não se espera dos alunos do EMI nada menos que o ‘sucesso’, pela carga horária adicional na escola e pelo acréscimo de disciplinas inexistentes no EMR. Assim, a culpa de uma ‘má’ educação/insucesso recai sobre o professor, que, segundo esse *modus operandi*, não foi suficientemente motivador, criativo e/ou inovador (SERGIPE, 2016a), conforme discutido abaixo.

A contribuição sociopolítica da pesquisa contempla sujeitos diversos da Educação Básica: professores já em serviço e em formação, equipe diretiva, pedagógica e administrativa, assim como todos que fazem parte do dia a dia da escola, servindo de reflexão acerca dos modos de regulação da agenda neoliberal em determinados modelos pedagógicos, mesmo no contexto público. Para isso, as narrativas² de professores/as de inglês do EMI-Sergipe configuram-se politicamente relevantes ao permitir discussões sobre existências/resistências à agenda neoliberal e convocam um diálogo entre as diversas formas de existência do professor de língua inglesa e do papel do ensino de língua inglesa em uma modalidade que expande o tempo de permanência do estudo na escola e propõe um rompimento com o ensino tradicional e tecnicista.

¹ Do original: “It is bought and sold as such based on the belief that the mastering of the English language will take people [...] to better positions in society” (Tradução minha).

² No decorrer desta pesquisa, adoto as variações “narrativas”, “relatos”, “histórias”, “experiências” e “falas”. As ocorrências se dão por uma escolha estilística de não repetição de termos, no entanto, compreendo-as, aqui, como termos correlatos.

Desse modo, as vidas aqui narradas poderão contribuir para a construção de uma percepção mais humana e ampliada acerca da educação pública bem como das expectativas do mercado de trabalho quanto à responsabilidade dos professores para a formação dos cidadãos que finalizam a Educação Básica na modalidade integral no estado de Sergipe. Assim, incluo nas contribuições sociopolíticas deste estudo pesquisadores em áreas como educação e Linguística Aplicada não como meros expectadores ou analíticos da realidade apresentada, mas também como aliados nos debates e negociações visto as possibilidades institucionais que privilegiam o contexto acadêmico.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese está distribuída em cinco seções organizadas de forma interdependente, com o objetivo de compor um processo orgânico de análise das narrativas e documentos envolvidos na rotina do EMI-SE. Nos tópicos a seguir, apresento quais objetivos conduzem esta pesquisa, assim como suas perguntas de pesquisa. Além disso, quem são os participantes desse estudo, como se deu o nosso relacionamento, afinal, eu também sou parte desse perfil de pesquisados –, como é estar no entre-lugar da academia e da atuação no EMI-SE e sob qual prisma da Linguística Aplicada (LA) inscrevo essas reflexões, encontradas nesta primeira seção.

Em sequência, a seção 2, que tem como título “A racionalidade neoliberal como racionalidade educacional”, apresenta como a racionalidade neoliberal, com raízes no capitalismo, funciona também como uma racionalidade educacional, mesmo que não se restrinja ao âmbito socioeconômico. Além de discriminar de que modo o EMI atende à agenda neoliberal e como a crise educacional dá espaço ao investimento privado no ensino público, discuto o reforçamento da individualização das vidas baseada em modelos empresariais, considerando a agência de modelos econômicos no campo da educação, ao vigiar e moldar sujeitos que precisam ser produtivos para a sociedade por meio da internalização das normas (LAVAL, 2019).

A segunda seção ainda assinala como a meritocracia, como modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais, é naturalizada na racionalidade neoliberal de educação e apresenta como a relação proposta no modelo do EMI-SE produz discursos baseados em igualdade de oportunidades – característica do ideário neoliberal –, cuja perda se baseia também na responsabilidade individual – efeito da globalização (BAUMAN, 1999). Dando continuidade a essa discussão orgânica acerca do tema, identifico marcos legais e

justificativas que compõem a implantação do EMI em Sergipe, descrevendo a estrutura administrativo-pedagógica desse modelo, relacionando-a ao modelo empresarial ao reconhecer os processos que favorecem a perpetuação do setor privado sobre a educação pública, numa descentralização que abre espaço para sua privatização em diferentes níveis e de formas, associada, sobretudo, a partir de indicadores, metas e resultados para atingir a qualidade total.

Por conseguinte, inicio uma reflexão sobre mudanças educacionais emergentes, seus impactos sobre discentes, professores e sobre a sociedade como um todo, como a implantação gradativa do Novo Ensino Médio, que prevê perda substancial da carga horária de língua inglesa, em Sergipe, produto do modelo socioeducacional observado. Concluo a seção 2 com uma problematização acerca da ‘universalização’ da língua inglesa, que transforma o conhecimento da língua numa ferramenta de sucesso, e em que medida o professor de inglês, em especial do Ensino Médio, pela proximidade de enfrentar o mercado de trabalho (SOUSA, 2011), baseia sua prática nesse modelo.

Na terceira seção, a atenção recai sobre a identificação e análise de características do neoliberalismo nas narrativas e nos documentos que regem o EMI-SE. A partir da definição/caracterização da superresponsabilização do indivíduo e da competitividade como características da racionalidade neoliberal, descrevo de que maneira elas se apresentam nas identidades construídas e negociadas dos professores de inglês do EMI-SE com a triangulação dos dados gerados.

A quarta seção exemplifica práticas de resistência por parte dos participantes da pesquisa (professores de inglês do EMI) em seus contextos educacionais, com a possibilidade de existência de performatividades subversivas a partir das suas narrativas. E, finalmente, a seção cinco, traz como linha de condução a importância de “criar, recriar ou, em todo caso, intensificar o intercâmbio entre professores e entre pesquisadores” (LAVAL, 2019, p. 14), para reconhecimento de características da agenda neoliberal no modelo pedagógico, considerando modelos alternativos de escolas democráticas para salvaguardar a autonomia dos professores de inglês do EMI do ensino público sergipano.

1.2 PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA

Esta tese tem como pressuposto central a ideia de que o EMI-SE funciona sob a gramática da agenda neoliberal, que privilegia a competitividade e a superresponsabilização do indivíduo, fazendo emergir novas subjetivações do ser professor de inglês que

desestabilizam conceitos até então discutidos. Desse modo, para demonstrar a pressuposição acima, vou me guiar pelos seguintes questionamentos para reflexão e análise:

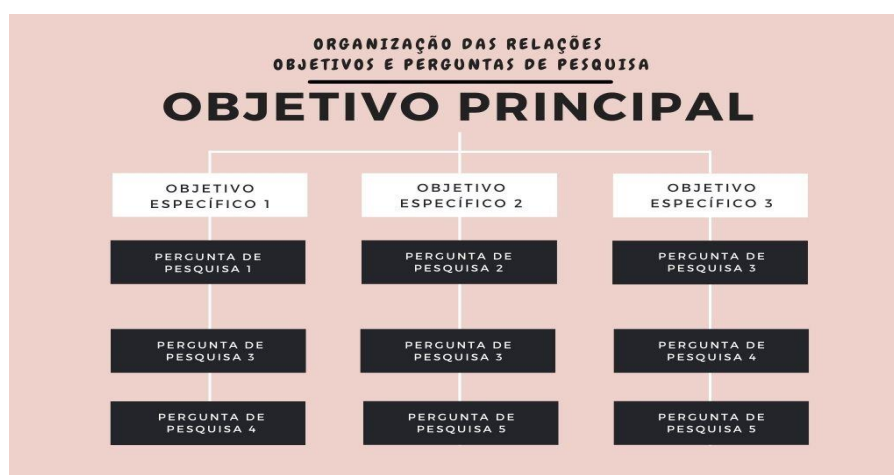
1. Com base nos estudos sobre identidade, como são construídas e negociadas as identidades do professor de inglês do EMI-SE?
2. Que características do neoliberalismo predominam nas propostas do EMI-SE?
3. Que características do neoliberalismo predominam no entendimento do papel do professor de inglês a partir dos documentos que regem o EMI-SE?
4. Que características do neoliberalismo predominam nas identidades dos professores de inglês do EMI-SE a partir das narrativas dos participantes desta pesquisa?
5. De que maneira as leis, documentos e planos pedagógicos têm guiado a implantação do EMI-SE no que diz respeito à identidade do professor de inglês?

A fim de delimitar objetivos para que este estudo possa responder às perguntas acima, proponho como objetivo geral investigar as identidades dos professores de inglês do EMI da rede pública do Estado de Sergipe em tempos neoliberais. Quanto aos objetivos específicos, estão elencados da seguinte forma:

1. Investigar quais identidades são esperadas, construídas e negociadas pelo professor de inglês inserido no EMI no contexto neoliberal contemporâneo;
2. Examinar a compreensão do papel do professor sob o ponto de vista dos documentos oficiais que regem o programa do EMI-SE, bem como os parâmetros e documentos que guiam a seleção desses profissionais;
3. Descrever quais características do neoliberalismo predominam nas propostas do EMI e nas identidades do professor de inglês do EMI-SE a partir das narrativas dos professores participantes.

É de interesse desta pesquisa correlacionar os objetivos específicos e perguntas de pesquisa de modo a estabelecer um percurso para atingi-los e respondê-las por meio do questionário, das entrevistas em grupo focal e dos documentos que regem a implantação e permanência do EMI-SE, ilustrados na figura 1:

Figura 1 – Organização das relações entre objetivos e perguntas de pesquisa



(Fonte: Elaborado pela autora)

1.3 QUEM SÃO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

A pesquisa compreende um grupo focal composto por sete professores de inglês da rede pública, maiores de idade e atuantes no EMI-SE de escolas diferentes. O contato foi feito por meio de mensagens de *WhatsApp*³, inicialmente, entre os professores que já faziam parte do meu círculo de amizade. Durante o contato, pedi que esses amigos compartilhassem com o máximo de professores que se encaixavam nesse perfil, de modo que, ao invés de cinco agentes, sete demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa.

A distinção entre os termos agente e sujeito da investigação aqui adotada diz respeito ao papel que o professor toma durante a investigação. Como agente, ele é conhecedor dos objetivos e do método da pesquisa, ajuda o pesquisador a tomar decisões e, ao mesmo tempo, interpreta e auxilia o pesquisador a interpretar os dados da mesma. Como sujeito da investigação, o professor tem o papel de mero fornecedor de dados e objeto das interpretações e análise do pesquisador (TELLES, 2002, p. 97).

Todos eles participaram deste estudo de maneira voluntária e não se opuseram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido necessário em pesquisas que envolvem seres humanos. Além dos critérios listados acima – serem professores de inglês da rede pública, maiores de idade e atuantes no EMI-SE –, tive a preocupação de não convidar professores que lecionam na mesma unidade de ensino para evitar a ocorrência de algum evento desfavorável (inconveniente ou desconforto) decorrente da participação e exposição dos fatos narrados por aproximação dos personagens das narrativas.

³ O *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt-br>. Acesso em 10 de março de 2022.

Com o objetivo de preservar a identidade dos agentes da pesquisa, os participantes escolheram codinomes usados durante toda a pesquisa. Assim, construímos esse texto trazendo as narrativas de Camila, James, Polanski, Ivone, Mari, Luna e Glória. A breve exposição que segue é pertinente para que seus perfis sejam conhecidos antes da apresentação das narrativas – aqui tomadas como uma atitude de pesquisa que valoriza os saberes dos participantes (SOUSA; CABRAL, 2015) – e análises, uma vez que as experiências relatadas podem ser melhor compreendidas considerando suas trajetórias antes da adesão ao EMI-SE e para que possamos entender as condições de possibilidade (FOUCAULT, 2013a) de determinados problemas e questões a partir das práticas discursivas dos envolvidos nesta pesquisa.

Ainda com relação à consideração dos agentes deste estudo, tomo uma postura ética que se distancia do discurso de que a pesquisa acontece apenas na universidade e que os envolvidos nas escolas apenas usufruem do conhecimento produzido pela primeira como “meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores” (TELLES, 2002, p. 95). Assim, é importante tomar os participantes desta pesquisa, assim como eu, como aqueles que agem, lutam e falam em nome de nós mesmos (FOUCAULT, 2015b), fugindo da indignidade de falar pelos outros, entendendo que o lugar social que ocupamos enquanto professores de inglês do EMI-SE não necessariamente determina uma consciência discursiva sobre esse lugar, mas nos faz ter vivências distintas e, desse modo, novas e outras perspectivas, se tomamos como referências outras modalidades de ensino já pesquisadas (RIBEIRO, 2019).

Esta pesquisa vale-se dos estudos foucaultianos para justificar e refletir não apenas sobre a participação ativa que os professores da Educação Básica têm na construção do conhecimento (KUMARAVADIVELU, 2001), mas também as condições possíveis para a emergência de determinadas formas de subjetividades no contexto estudado.

[Assim sendo], Ele [Foucault] não faz uma história das mentalidades, mas das condições nas quais se manifesta tudo o que tem uma existência mental, os enunciados e o regime de linguagem. Ele não faz uma história dos comportamentos, mas das condições nas quais elas integram relações diferenciais de forças no horizonte de um campo social. Ele não faz história da vida privada, mas das condições nas quais a relação consigo constitui uma vida privada. Ele não faz uma história dos sujeitos, mas dos processos de subjetivação, sob as dobras que ocorrem nesse campo ontológico tanto quanto social (DELEUZE, 2017, p. 124).

As condições ontológicas dos participantes que apresento a seguir compõem suas histórias e criam possibilidades de ser professor de inglês do EMI-SE que os constituem a

partir da reflexão do si mesmo anterior e do outro. Esse estudo, favorecido aqui a partir da teoria foucaultiana e suas implicações, me convoca a conhecer as histórias dos participantes não como entregues a uma destinação, mas em constante desconstrução, movimento e descontínuo, levando em consideração seu contexto, seus valores morais e éticos (BHABHA, 2019) para daí analisar suas narrativas.

Camila foi o primeiro contato para participar da pesquisa por já fazer parte do meu convívio e, portanto, não houve dificuldade de acesso e adesão. Ela nasceu e mora em Aracaju e tem entre 31 e 45 anos. A professora é licenciada em Letras Português/Inglês pela UFS com conclusão em 2009 e não recebeu nenhuma bolsa ou auxílio durante o curso, nem fez outro curso superior. Quanto à pós-graduação, ela tem especialização em Didática do Ensino Superior e exerce a docência há doze anos, iniciados durante a graduação e distribuídos entre turmas de EF, EMR nas redes pública e privada, e cursos de idiomas. Atualmente, ela exerce a docência apenas na rede pública estadual atuando no EMI-SE.

Além disso, ela emprega sua formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento, capacitação, extensão, conferências ou seminários ofertados especialmente por competências públicas, e ela atribui esse interesse pelas formações como um investimento pessoal apesar de apontar como dificuldade para participação os horários de oferta não compatíveis com o seu horário de trabalho. No EMI-SE, Camila leciona no município de São Cristóvão com dez horas em turmas de língua inglesa das quarenta horas que precisam ser preenchidas na escola de lotação do EMI-SE.

Dos sete participantes do grupo focal, James é o único que tem entre dezoito e trinta anos, nasceu em Aracaju e mora no município de Nossa Senhora do Socorro, ambas cidades do estado de Sergipe. Ele foi o segundo participante a aderir à pesquisa por também fazer parte do meu convívio. O professor é graduado em Letras Português/Inglês pela UFS em 2012 e possui mestrado profissional em Letras pela mesma instituição. A licenciatura em Letras é a única graduação de James e ele não recebeu nenhuma bolsa ou auxílio durante a graduação, que pode ser justificado pelo fato de ele ter iniciado o exercício de docência ainda durante o curso.

Na Educação Básica, o tempo de experiência de James corresponde a oito anos distribuídos entre turmas de EF e EMR antes da sua adesão ao EMI-SE. No EMI-SE, ele atua em uma unidade de ensino no município de sua residência, circunvizinho à capital sergipana com vinte horas semanais de aulas de inglês. James investe em sua formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento, capacitação, extensão, conferências ou seminários ofertados especialmente por competências públicas. No entanto, queixa-se da dificuldade em

participar de cursos de formação continuada em uma frequência maior por não ter tempo devido às suas responsabilidades pessoais.

Polanski foi o primeiro agente que precisou de intermédio por não fazer parte do meu convívio. Por meio de amigos em comum, pude apresentar a pesquisa e ele aceitou sem restrições. O professor nasceu e mora em Aracaju e tem entre 31 e 45 anos. Ele é licenciado em Letras Português/Inglês pela UFS no ano de 2006 e possui especialização em Tecnologias Educacionais pela PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e é mestre em Língua Portuguesa pela UFS. Está na docência há 21 anos iniciados durante o seu, até o momento, único curso de graduação que foi realizado sem auxílio de bolsas de estudo de algum programa.

A formação continuada de Polanski é oferecida majoritariamente por competências públicas e é vista pelo participante como uma forma de investimento pessoal, apesar de ele encontrar desafios de participação na maior parte das vezes postos pelo gestor/empregador. Antes da implantação e adesão ao EMI-SE, o professor dedicava-se ao ensino em turmas da Educação Básica – distribuídas entre EF e EMR – e Ensino Superior em instituições públicas federais e privadas. Atualmente, possui dezesseis horas de trabalho em turmas do EMI-SE na disciplina de inglês em um colégio da capital sergipana.

Ivone, participante que possui mais de 46 anos, nasceu e mora em Aracaju, e é licenciada em Letras Inglês pela Universidade Tiradentes (UNIT) – universidade privada de Sergipe – em 2001. Ela chegou até a pesquisa por meio de seu colega de trabalho e amigo em comum. Ela possui dois cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e especialização em Turismo e Cultura Popular. O exercício docente iniciou durante a graduação, há dezenove anos, o que pode ter sido um limitador em sua obtenção de algum tipo de bolsa de estudos em programas de ensino.

Com relação à sua participação em cursos de aperfeiçoamento, capacitação, extensão, conferências ou seminários que dizem respeito à formação continuada, a professora Ivone considera um investimento pessoal difícil de ser concretizado pelos horários não compatíveis com o seu horário de trabalho. Antes de sua participação no EMI-SE, a docente lecionava turmas de EMR na mesma instituição pública estadual em que ela está atualmente lotada, em Aracaju, com vinte e oito horas de regência da disciplina inglês.

Mari foi a participante que mais demonstrou entusiasmo em fazer parte da pesquisa propondo enviar o convite para outros colegas que se encaixavam nos critérios de inclusão desse estudo. Ela tem entre 31 e 45 anos, nasceu e reside em Aracaju. Quanto às titulações, ela possui a graduação em Letras Português/Inglês pela UFS, concluída em 2006. Durante a

graduação, ela não recebeu nenhuma bolsa ou auxílio, nem fez outro curso superior. Apesar de ter iniciado a docência após finalizar o curso, ela já atua na Educação Básica há oito anos. Mari investe em sua formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento, capacitação, extensão, conferências ou seminários ofertados especialmente por competências públicas, e ela atribui esse interesse pelas formações por indicação/orientação de órgãos públicos e/ou privados. No entanto, ela relata que há dificuldades para a participação relacionadas à falta de apoio do gestor e/ou empregador.

Antes da adesão ao EMI-SE, já no ensino público estadual, Mari lecionava para turmas de EF e EMR. Hoje em dia, das quarenta horas semanais atribuídas ao professor do EMI-SE, Mari é responsável por dez horas de aulas de inglês, distribuídas entre turmas do EF, do EMR e do EMI em uma única escola de Aracaju.

Luna foi a penúltima a aceitar participar da pesquisa. Ela possui entre 31 e 45 anos, nasceu e mora em Aracaju, cidade onde ela também atua no EMI-SE. Em 2004, graduou-se em Letras Português/Inglês pela UNIT sem bolsa ou auxílio financeiro. Assim como a participante Ivone, Luna possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, e iniciou sua trajetória docente há catorze anos antes mesmo de finalizar o curso de licenciatura em turmas de EF da rede particular.

Diferentemente dos demais participantes, Luna investe na formação continuada por meio de cursos oferecidos por competências privadas, segundo ela como um ganho pessoal, mas relata enfrentar desafios como a falta de tempo, muitas das vezes. Atualmente, a professora tem na distribuição de sua carga horária semanal catorze horas em turmas de língua inglesa no EMI-SE.

Glória chegou à pesquisa por meio do mesmo contato de Luna e, assim como a participante anterior, tem entre 31 e 45 anos e reside na mesma cidade em que nasceu e atua no EMI-SE, Aracaju. Durante sua graduação em Letras Português/Inglês finalizada em 2002 e sem receber nenhum auxílio como bolsa de estudos, já exercia sua trajetória docente, contabilizando até o momento da pesquisa vinte e cinco anos de exercício na Educação Básica privada e públicas estadual e municipal.

A professora assume atualmente oito horas semanais de língua inglesa no EMI-SE e possui especialização em Coordenação Pedagógica. Com relação à formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento, capacitação, extensão, conferências ou seminários, ela opta por aqueles ofertados por competências públicas, mas devido à falta de tempo por suas responsabilidades pessoais, não consegue fazer esse investimento pessoal na frequência que gostaria.

Apesar de os professores aqui citados fazerem parte de grupos socioculturais diversos, eles parecem compartilhar de questões comuns ao grupo em se tratando do contexto profissional. Não necessariamente fazendo-os ter comportamentos previsíveis, mas com semelhanças que servem de análise para melhor compreensão das suas identidades (SOUSA, 2011). O relacionamento entre os participantes desse estudo será descrito no item que segue com suas etapas que compreenderam não apenas o levantamento teórico, mas autorização de órgãos como o Comitê de Ética em Pesquisa e a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC).

1.4 COMO SE DEU O RELACIONAMENTO COM OS PARTICIPANTES E COM A DOCUMENTAÇÃO SELECIONADA?

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa (HOLANDA, 2006) e classificada quanto ao procedimento como um estudo de cunho documental, etnográfico e interpretativo (TELLES, 2002), foi dividida em etapas para organização e acompanhamento do leitor, de modo a relacionar-se com os objetivos e perguntas de pesquisa, conforme ilustração da figura 2.

Figura 2 – Relacionamento entre as etapas, objetivos e perguntas de pesquisa



(Fonte: Elaborado pela autora)

Na primeira, procedeu-se a uma revisão de literatura sobre categorias como capitalismo e neoliberalismo, buscando compreender como essas teorias se relacionam e em que medida têm contribuído para uma racionalidade neoliberal como racionalidade educacional, bem como o lugar da língua inglesa nessa educação neoliberal. A segunda etapa abrangeu descrição e análise de documentos oficiais que guiam a implantação e manutenção do EMI ofertado para a rede pública estadual de ensino de Sergipe desde 2017. São eles: Escola Educa Mais - Plano Político-Pedagógico (SERGIPE, 2016a), Escola Educa Mais - Plano de Ação (SERGIPE, 2016b), Escola Educa Mais - Plano de Diagnóstico e Nivelamento de Alunos (SERGIPE, 2016c), Escola Educa Mais - Plano de Gestão Escolar (SERGIPE, 2016d), Escola Educa Mais - Plano de Inclusão da Comunidade Escolar (SERGIPE, 2016e) e as Orientações Iniciais para os Itinerários Formativos Comuns do Novo Ensino Médio em Tempo Integral (SERGIPE, 2021).

A terceira abrangeu pesquisa empírica, envolvendo a geração e análise de dados por meio do questionário e das discussões dos participantes nas reuniões do grupo focal com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 55452421.6.0000.5546, Parecer Consubstanciado de número 5.409.547, emitido em 16 de maio de 2022. As narrativas geradas no grupo focal levam em consideração as dimensões pessoais dos participantes, seus afetos, sentimentos, trajetórias de vida e, além disso, possibilitam que eles façam reflexões acerca de suas experiências bem como de seus sucessos e fracassos (TELLES, 2002). Os participantes aqui são concebidos como *narrador-personagem-escriptor* (SOUSA; CABRAL, 2015) das histórias que os constituem. “As perspectivas deste paradigma emancipador de pesquisa promovem uma relação de parceria com o pesquisador – uma posição do professor enquanto ‘agente’ da investigação, em oposição à posição de ‘sujeito’” (TELLES, 2002, p. 97).

Na quarta e última etapa da pesquisa, busquei a triangulação dos dados gerados a partir da revisão de literatura (1ª etapa), dos documentos listados acima (2ª etapa) e do questionário e das falas dos encontros do grupo focal (3ª etapa) em uma tentativa de compreender como as identidades dos docentes de língua inglesa do EMI são construídas e negociadas a partir das influências e forças neoliberais em sua rotina, de forma a contribuir para a formação de professores em serviço no que diz respeito a esse tema.

No que tange aos instrumentos de geração de dados, foram utilizados o questionário e a entrevista (entrevista semiestruturada), pois melhor atenderam aos objetivos desta pesquisa.

As entrevistas (entrevistas semiestruturadas) foram realizadas via *Google Meet*⁴ – por medidas sanitárias de segurança devido à pandemia do COVID-19 – em um grupo focal de professores de inglês em exercício no EMI-SE, e foram gravadas por meio de conta institucional do *Google*⁵ da pesquisadora, disponibilizada pela SEDUC, para que depois pudessem ser feitas as transcrições das falas para as devidas análises.

Para a adesão à pesquisa, os professores tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na modalidade virtual por meio do *Google Documentos*⁶ de modo que pudessem ter acesso sempre que necessário. Quanto ao questionário como instrumento para delinear o perfil dos envolvidos, ele visou à obtenção de informações sobre seus perfis pessoais e serviu para complementar as entrevistas, uma vez que nelas não foram feitas as perguntas que estavam presentes naquele instrumento de geração de dados. Ele é composto de duas seções, sendo a primeira denominada ‘Perguntas de identificação’, trazendo perguntas sobre o codinome a ser escolhido pelo participante, idade, cidade onde nasceu e onde mora, área de formação, instituição de formação e ano em que se graduou, titulações, região e cidade onde atua bem como o tempo de atuação na Educação Básica.

A segunda seção, denominada ‘Atuação profissional docente’, buscou informações sobre como se dá as relações e interações do participante antes e durante a atuação no EMI. O *link* do questionário na plataforma *Google Forms*⁷, enviado para o *e-mail* e *WhatsApp* do participante, serviu para complementar as entrevistas. É importante mencionar que antes de ter acesso às perguntas do questionário, pus o TCLE também no *Google Forms* para que o compromisso com os professores não fosse abandonado em nenhuma etapa da geração de dados.

Desde o primeiro contato em maio de 2022, os envolvidos estavam cientes da criação de um grupo focal para a proposta da entrevista. A escolha metodológica pelo grupo focal ampara-se em Backes *et al.* (2011) ao reconhecer que as discussões em conjunto poderiam render mais vieses que as entrevistas individuais pelo risco de alguma temática ser

⁴ Aplicativo de reuniões virtuais do Google por videoconferência. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/>. Acesso em 11 de março de 2022.

⁵ Google “é uma empresa de tecnologia multinacional americana com foco em tecnologia de mecanismo de pesquisa, publicidade on-line, computação em nuvem, software de computador, computação quântica, comércio eletrônico, inteligência artificial e eletrônicos de consumo”. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Google>. Acesso em 11 de março de 2022.

⁶ Aplicativo de edição de textos com compartilhamento em rede. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>. Acesso em 11 de março de 2022.

⁷ Plataforma que possibilita a produção de questionários voltados para pesquisas ou avaliações. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em 11 de março de 2022.

desconhecida por algum participante e, ao ter contato com as opiniões dos colegas, poder promover reflexões que a falta de interação nos privaria.

No grupo focal, o pesquisador precisa estar atento às interações do grupo para estimulá-lo. Desse modo, na filosofia de pesquisa adotada neste estudo, o papel do pesquisador é ativo, não é visto apenas como um moderador (ARANTES; DEUSDARÁ, 2017), pois sua participação encoraja o debate com ideias que se põem como semelhantes e/ou contrárias às dos participantes.

Esse papel não se resume somente ao momento de aplicação dos grupos focais, como também à elaboração do roteiro de discussão (ou guia de tópicos) e às decisões tomadas com relação à composição do grupo, garantindo que os participantes tenham algo em comum para que a discussão pareça apropriada, mas que também apresentem experiências variadas o bastante para que ocorram debates e diferenças de opinião (ARANTES; DEUSDARÁ, 2017, p. 798-799).

No entanto, é reconhecido, também, que a escolha pelo grupo focal, apesar de favorecer certos discursos, limita quanto à defesa de pontos de vista por reprimir posturas em desacordo com a opinião da maioria ou do(s) primeiro(s) a se manifestar (KITZINGER; BARBOUR, 1999). Outra questão que pode limitar o uso do grupo focal é a dificuldade em manter o anonimato pelo fato de os encontros acontecerem com todos os participantes simultaneamente. Em contrapartida, devido à pandemia do COVID-19 em que as interações sociais presenciais estavam restritas por medidas sanitárias, os nossos encontros aconteceram na modalidade virtual por meio de uma plataforma de reuniões *online* como o *Google Meet*.

Desse modo, os participantes tiveram a autonomia de ligar ou não suas câmeras durante os momentos do grupo resguardando suas identidades, bem como suas expressões faciais em momentos que porventura lhes causaram desconforto. Assim sendo, escolhi essa ferramenta que tem potencial problematizador e interativo, pois o grupo focal como técnica de geração e análise de dados permite a inserção dos envolvidos nas discussões levantadas, podendo ser vetor de contribuição e reflexão quanto às atitudes, práticas e concepções sociopolíticas destes (BACKES *et al.*, 2011).

Os encontros do grupo focal foram organizados em quatro momentos – segundas-feiras às 19h30min dos meses de maio e junho de 2022 – divididos por tópicos. São eles: 1. Trajetória no ensino de língua inglesa; 2. Escolha e atuação no EMI-Sergipe; 3. Relação com os pares, gestão e alunos; 4. Demandas do ensino de língua inglesa e do EMI-Sergipe concomitantemente. Todos esses tópicos são pertinentes à sua identidade como professor de inglês no EMI. Os participantes foram informados que o tempo de duração da entrevista

poderia variar entre 30min e 1h. No entanto, não houve interrupção da fala dos participantes quando o tempo foi extrapolado, uma vez que algumas memórias vieram à tona para partilha depois de certo tempo de reunião. Apenas após essas elucidações, foi informado que a entrevista e sua gravação seriam iniciadas.

Após o exame de qualificação desta tese que aconteceu em julho de 2022, senti a necessidade de mais um encontro com os participantes desta pesquisa – em outubro de 2022 – a fim de discutir sobre questões que só seriam vivenciadas no segundo semestre deste ano pelos professores de inglês do EMI que lecionaram o componente curricular língua inglesa na 1ª série do EM. Em virtude da implantação do Novo Ensino Médio, os estudantes têm aulas desta língua estrangeira na 1ª série apenas no primeiro semestre, discussão desenvolvida na subseção 2.5 deste estudo.

Para a condução do grupo focal, precisei me despir de algumas verdades e certezas anteriores aos encontros, uma vez que eu também faço parte do grupo de professores de inglês do EMI-SE. Assim, além de problematizar as questões propostas para esta pesquisa, foi necessário refletir sobre o fato de que, por mais que meus colegas assumissem as mesmas funções que eu, eles poderiam reagir de modos diferentes a situações semelhantes e não cabia a mim o julgamento entre certo ou errado, falso ou verdadeiro, adequado ou inadequado (DAL'IGNA, 2014).

Daí a ideia de pluralizar o substantivo ‘identidade’ no título desta pesquisa, a fim de considerar a crítica à concepção de uma identidade integral e unificada em oposição a uma identidade marcada pelo produto da diferença e da exclusão, invocada pela relação com o outro, numa constante interrogação de que

as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2005). Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso – aquilo que Stephen Heath, em seu pioneiro ensaio sobre “sutura”, chamou de “uma intersecção” (HALL, 2014b, p. 112).

Desse modo, essas identidades de professores de inglês do EMI-SE não poderiam ser engessadas, uma vez que o lócus de enunciação era distinto entre os participantes. Entendo lócus de enunciação sob a perspectiva de Bhabha (2019) que compreende como espaços intersticiais de onde os indivíduos falam, entrecruzando tempo e espaço, podem subverter a ordem imposta por relações coloniais e hegemônicas. Em adição, a construção desse lugar, para Argüello Parra (2016), considera as tensões surgidas por meio dos atravessamentos do

sujeito como cultura, identidade, postos como absolutos pelos valores da racionalidade moderna. Assim,

o locus enuntiatonis não diz respeito simplesmente ao nível descritivo em torno de quem diz, mas sim alude ao plano hermenêutico-crítico do porquê (causas), para que (finalidades) e desde onde (posicionamento) se diz, ou seja, desde de uma estrutura de significação se desenvolve a existência, se organizam categorias, se enunciam juízos e se legitimam narrativas para entendimento dos mundos, sujeitos e suas relações (BAPTISTA, 2019, p. 126).

O lócus de enunciação dos participantes desta pesquisa precisou ser considerado sob o ponto de vista epistêmico e social (GROSFOGUEL, 2006), pois parto do pressuposto de que o fato de estarmos socialmente situados no grupo dos professores de inglês do EMI-SE não significa que todos nós pensemos automaticamente nesta posição epistemicamente. Daí o êxito da agenda neoliberal que se vale da diferença entre os sujeitos situados no mesmo lócus enunciativo social para justificar a lisura na competitividade ao considerar que os indivíduos partem dos mesmos pontos – defendendo que não partem! – e, por isso, podem igualmente atingir os mesmos objetivos meritocraticamente por dividirem o mesmo espaço profissional.

O decorrer desta pesquisa mostrará que algumas identidades estarão alinhadas com o modo de funcionamento neoliberal sem qualquer problematização, enquanto outras se mostrarão resistentes. Haverá, ainda, identidades que estarão em suspensão – não julgo a não classificação como um ponto negativo! – por ora estarem em acordo com os preceitos das instâncias superiores, ora por resistirem a questões que ferem seus valores em algum grau.

Quanto ao número de participantes, inicialmente busquei cinco professores de inglês atuantes no EMI-SE. No entanto, em meio ao compartilhamento da existência da pesquisa, sete professores demonstraram interesse e por dois motivos não abri mão dos dois excedentes: primeiro, por receio de abandono da pesquisa por parte de algum participante durante o processo, e, segundo, por acreditar que as narrativas excedentes em quantidade poderiam trazer boas contribuições no desenrolar dos encontros do grupo focal. Assim se deu.

Os relatos transitaram entre momentos antes da atuação no EMI, bem como sua atual atuação, com o objetivo de entender as construções discursivas de suas identidades enquanto professores de inglês nesses contextos, sem focar na fixidez de locais atuais de trabalho, por exemplo, mas em uma associação que favoreceu o conhecimento profissional dos participantes e suas agências em seus espaços laborais. Logo, nomes de outras pessoas e locais de trabalho não entraram no escopo deste estudo.

A respeito das narrativas, é importante mencionar que as entendo a partir de uma negociação de significados, pois “o campo de construções possíveis de um texto é limitado. No entanto, as possibilidades de interpretação são mais variáveis” (ZACCHI, 2016a, p. 53), pois as interpretações proporcionadas a partir do processo de narrar-se partem das “condições de existência do texto”. As narrativas têm, ainda, relação com a formação da identidade de si, uma vez que, o ato de narrar-se convoca uma revelação de si que nos expõe e nos projeta em um movimento de “direito de narrar” (BHABHA, 2003), que não surge como resposta ao presente unicamente, mas como possível por meio das vivências que o precederam historicamente para daí ter sentido (BRUNER, 1990).

Para que houvesse a transcrição das histórias compartilhadas nos encontros do grupo focal, a partir do relacionamento com os dados gerados, assumi uma postura responsável e ética de entender que “observar não se resume a olhar ao redor, entrevistar não significa fazer perguntas, assim como analisar dados qualitativos não consiste apenas em ler e ver o que existe” (CATAPAN; BARATIERI; NICOLOTTI, 2021, p. 5400). Sendo assim, a estratégia utilizada no primeiro ciclo desta pesquisa qualitativa com as falas e documentos selecionados foi a de codificação provisória (SALDAÑA, 2016) para que os códigos reunissem as ideias e não as dividissem. Nela, uma lista de códigos é gerada tomando como base pesquisas anteriores. No entanto, esta lista não pressupõe fixidez, uma vez que, a partir das etapas da pesquisa, podem surgir novos códigos e/ou pode ser necessário excluir códigos pensados inicialmente (CATAPAN; BARATIERI; NICOLOTTI, 2021).

Após a codificação do primeiro ciclo e estabelecimento do senso de categorias e temas das narrativas e documentos, parti para o segundo ciclo denominado codificação padrão (SALDAÑA, 2016), para que os códigos fossem agrupados em uma menor quantidade de categorias – explicitados na seção 3 desta tese – para que as unidades de análise fossem mais significativas e relacionadas.

De posse dos materiais resultantes da codificação padrão, foram feitas análises buscando a sua triangulação, relacionando e confrontando a revisão de literatura, os documentos oficiais estudados, as narrativas dos participantes da pesquisa na entrevista e as respostas do questionário para que, assim, houvesse um relacionamento que movimentasse a pressuposição de que o EMI-SE funciona sob a gramática da agenda neoliberal, que privilegia a competitividade e a superresponsabilização do indivíduo, fazendo emergir novas subjetivações do ser professor de inglês que desestabilizam conceitos até então discutidos.

Não é minha intenção situar-me numa posição privilegiada para analisar e criticar os acontecimentos narrados pelos participantes desta pesquisa, pois o meu saber “não paira

acima e fora das forças e relações de poder: é parte integrante e essencial delas” (SILVA, 1996, p. 241). Para a construção de uma pesquisa coesa, busquei reunir a maior variedade possível de informações a partir de diversas perspectivas dos participantes, mantendo a clareza de que minhas perspectivas são limitadas, mas representam o contexto ao qual o estudo está se referindo (HOLANDA, 2006).

Além disso, é parte do processo de geração e análise de dados o provimento de *feedback* aos participantes ao final da pesquisa como finalidade ética para “garantir um novo *status* e voz ao conhecimento do professor, o qual por tantas vezes tem sido considerado pelos acadêmicos como superficial e ilegítimo ou, simplesmente, relegado ao chamado ‘senso comum’” (TELLES, 2002, p. 100). Destarte, para que o estudo seja consolidado, há o estabelecimento de parceria entre pesquisadora e participantes, visto que a produção de significação acontece em uma relação de reciprocidade que envolve a construção de sentidos sobre suas ações por parte dos participantes e a reflexão da pesquisadora acerca destes sentidos.

Os resultados gerados deste relacionamento também são relevantes, por consequência, para os participantes, uma vez que podem contribuir para o desdobramento do agir docente em seu espaço profissional. Sendo a escola um espaço orgânico que favorece a participação conjunta dos envolvidos, esta pesquisa também foi pensada naqueles que fazem a Educação Básica, ou seja, professores que já atuam e aqueles em formação, equipe diretiva, pedagógica e administrativa, assim como todos que fazem parte do dia a dia da escola, para que ela sirva de reflexão acerca de como a agenda neoliberal pode regular determinados modelos pedagógicos, ainda que no contexto público.

Portanto, o objeto de estudo desta pesquisa, que é a triangulação das respostas do questionário, das narrativas de professores/as de inglês do EMI-Sergipe e dos documentos de implantação e manutenção do EMI-SE, pretende-se relevante, socialmente falando, pois discutirá a necessidade da construção de uma escola que resista à agenda neoliberal ao reconhecer o papel social e cidadão da educação, mas reconhecendo que os conhecimentos produzidos por esta pesquisa são sempre parciais, e não totais, com o compromisso de “resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; admitir a provisoriedade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber” (MEYER; SOARES, 2005, p. 40).

Assim, os resultados gerados aqui poderão contribuir para a construção de uma percepção mais humana acerca da educação pública, bem como as expectativas do mercado de trabalho quanto à responsabilidade dos professores para a formação dos cidadãos que

finalizam a Educação Básica na modalidade integral. Este estudo partirá desse lugar que clama para o diálogo entre as diversas formas de existência do professor de língua inglesa e do papel do ensino de língua inglesa em uma modalidade que expande a carga horária de ensino, enquanto se inscreve nos pressupostos da Linguística Aplicada, apresentados no tópico a seguir.

1.5 INSCREVENDO MINHA PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística surge antes da Linguística Aplicada (doravante LA), e esta passa por algumas fases que não podemos dizer que foram superadas – não que esse fosse o objetivo. De acordo com Moita Lopes (2009), a LA começa nos anos 40 com o objetivo de desenvolver materiais para o ensino de línguas no contexto da Segunda Grande Guerra. Daí a descrição de que o campo da LA tem em seu início o enfoque ao ensino/aprendizagem de línguas, em especial as estrangeiras. Trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira abarcam essa visão de LA segundo Menezes *et al.* (2009). Como a difusão da ideia de que uma área que lida com ensino de línguas (LA) tem direta relação com uma área que focaliza o fenômeno da linguagem (Linguística), por muito tempo acreditou-se que a LA era apenas a aplicação da Linguística.

Desse período até a distinção da dicotomia entre LA e aplicação da Linguística, chega-se aos anos 70 com o trabalho de Widdowson (1979) que aponta que a LA era restrita aos contextos educacionais e, a partir dessa constatação, propõe que a LA procure uma teoria linguística que não seja tão dependente da Linguística, como o seu próprio nome sugere, mas sem descartar totalmente a área linguística, sendo uma área mediadora entre a Psicologia Cognitiva e a Sociologia interdisciplinarmente, principalmente. No entanto, apesar do caráter interdisciplinar dessa fase, autores como Canagarajah (2002) e Pennycook (1998) atentam para o papel colonialista do campo de ensino/aprendizagem de línguas que, atendendo a agendas globais e capitalistas, vendem métodos de ensino de línguas sem se preocupar com as práticas e vidas locais, ilustrada com trabalhos voltados a investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira, de acordo com Menezes *et al.* (2009).

A segunda virada da LA, que começa nos anos 90, mostra uma área que extrapola os contextos educacionais e também opera em pesquisas que envolvem letramentos e outros contextos institucionais. Nesse momento, é importante compreender os problemas de uso da linguagem como “instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA

LOPES, 2009, p. 18), investigando problemas relacionados ao uso da língua em diferentes contextos sociais. Já no final do século XX e início do XXI, com as mudanças na sociedade, a LA interdisciplinar ‘filia-se’ às Ciências Sociais por seus questionamentos sobre como o sujeito era teorizado de modo a apagar suas diferenças, implicando nas investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social, como por exemplo, estudos sobre identidade (MENEZES *et al.*, 2009).

Assim como os problemas de distinção entre ciência pura e ciência aplicada, também há dificuldades na distinção entre Linguística e Linguística Aplicada, segundo Rocha e Daher (2015). Nas primeiras dicotomias apresentadas – ciência pura e ciência aplicada –, o termo ‘ciência pura’ faz referência ao conhecimento *a priori*, baseado no desenvolvimento de novas teorias. No entanto, o termo ‘ciência aplicada’ é inicialmente usado para remeter a “todo e qualquer conhecimento cujo conteúdo fosse de base empírica” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 108-109). Em se tratando do seguinte par – Linguística e Linguística Aplicada –, a segunda foi por muito tempo mal vista por acadêmicos por, principalmente em sua virada para o século XXI, romper barreiras disciplinares e ser uma maneira de repensar a vida social por meio das suas pesquisas sem, no entanto, imaginar-se de maneira conclusiva ou sem espaço para contestações.

Quando Moita Lopes (2009) indica uma LA indisciplinar, ele propõe relações entre linguagem e sociedade, não para entender a linguagem, mas a sociedade. Daí o diálogo entre essa concepção de LA de Moita Lopes e a LA transgressiva de Pennycook (2006) que almeja transgredir os limites disciplinares, pensando o que não deveria ser pensado, fazendo o que não deveria ser feito, desnaturalizando discursos totalizantes e positivistas que constituem os sujeitos em viradas linguísticas, somáticas e performativas, que levam em consideração o corpo, marcado por diferenças sexuais, raciais, dentre outras, que se respeitadas nos estudos em LA, nos fazem repensar a vida social problematizando as identidades múltiplas, conflitantes e em constante negociação nos fazendo seguir ‘*scripts*’ sociais que nos silenciam e, muitas vezes, perpetuam desigualdades.

A LA como espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), por sua vez, é uma prática de pesquisa problematizadora que entende que os contextos local e global interferem na construção de sentidos, propondo uma reflexão acerca do perigo de generalizações e exclusão de diversidades e hibridizações, pois os estudos em linguagem como prática social podem trazer contribuições éticas para a vida contemporânea. Desse modo, pensar a desaprendizagem na LA é reconhecer a reconfiguração da LA como prática interrogadora e

‘ver com outros olhos’ os espaços marginais que são silenciados por práticas modernas, iluministas ou coloniais nas pesquisas.

Assim, desaprender como possibilidade de conhecimento é desestabilizar conceitos naturalizados e desprender-se de consensos tranquilizadores, conforme Fabrício (2006) e, acima de tudo, ter a consciência de que nossas escolhas e posições devem sempre ser revisitadas e reavaliadas não apenas por nossos pares, mas por aqueles que pensam diferente de nós. Em consonância com essa discussão, Spivak (2018) sugere uma desaprendizagem sistemática de privilégios que busca desaprender a prática de falar em nome do indivíduo ou grupo historicamente minoritarizado para, em contrapartida, oportunizar momentos de fala deste(s) se eticamente desenvolvida.

Sendo a linguagem uma prática social, escolhas deterministas e positivistas levam a um espaço ensimesmado de discursos sólidos e cartesianos que reproduzem separações e desigualdades. Tomando como preocupação da LA sujeitos e práticas que são historicamente constituídos, desenvolve-se uma agenda política, ética e transformadora/intervencionista pelos impactos sociais das escolhas políticas nas produções de conhecimento. A adoção de um caráter não neutro, o questionamento da relevância social e a responsabilidade da posição de poder do pesquisador para a sociedade devem ser levados em conta e objetivar uma vida melhor, evitando “hierarquizar discursos e as formas de vida com base na análise de suas implicações, motivações e resultados para o mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

Daí a urgência e necessidade do diálogo entre a LA e outras áreas do conhecimento a fim de estabelecer uma agenda de pesquisa com responsabilidade social que rompe com monopólios de saber excludentes e engessados em suas próprias disciplinas (KLEIMAN, 2013), pois a LA se propõe “continuamente reflexiva” (MOITA LOPES, 2006, p. 15) para atender à complexidade das situações em que a linguagem está envolvida. “Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22), afinal, ao redefinir minha compreensão do fazer pesquisa, entendo como minhas identidades de pesquisadora e professora de inglês do EMI-SE são “conflitantes, negociadas e em desenvolvimento” (CANAGARAJAH, 2004, p. 117).

Esta pesquisa que tem como foco de pesquisa o professor de língua inglesa, não entende língua essencialmente enquanto código, mas rompe com o caráter estruturalista da língua(gem), como sugere Moita Lopes (2009, p. 19) ao propor uma Linguística Aplicada Indisciplinar que “reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade [...] para compreender o mundo atual”, fugindo da mítica

possibilidade de um pesquisador neutro, objetivo e imparcial, mas que entende que o conhecimento está ligado às definições de poder-saber (KILOMBA, 2019).

Contemporaneamente, o professor de língua inglesa vê-se exposto a variados discursos cujas práticas, longe de serem neutras, são atravessadas por relações de poder e escolhas ideológicas que influenciam suas construções sociais de sentido, daí a necessidade de relacionar esta pesquisa com campos que extrapolam a Linguística, mas se envolvem com as Ciências Políticas e Ciências Sociais, conforme sugerem Block, Gray e Holborow (2012), em discussão ampliada na segunda seção desta tese. Como resultado, reconheço identidades multifacetadas, marcadas por opções, rupturas e decisões em que o professor de inglês precisa posicionar-se a favor e/ou contra o outro. Essas ambivalências fazem com que o sujeito esteja em constante conflito entre o discurso e a prática, provando que as identidades são, portanto, “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito” (HALL, 2014b, p. 112), pois são constituídas a partir de práticas discursivas situadas que reverberam em suas escolhas pedagógicas.

Assim, a LA reflexiva nunca se afastou das discussões que envolvem ensino-aprendizagem e formação de professores, numa contínua problematização, segundo trazem Ferraz e Mattos (2019), dos desafios que a sociedade contemporânea enfrenta em meio às políticas neoliberais, que sugerem retrocessos à educação. É a partir da perspectiva da Educação Linguística Crítica que concebe a língua como “um fenômeno complexo que traz em si, simultaneamente, as características de sistema, de estrutura, de prática social, de ferramenta multifacetada e de mecanismo de poder” (SILVA, 2018, p. 216) que constitui nossa subjetividade e nos permite representar e reconhecer nossa realidade.

Por meio da Educação Linguística Crítica com base em uma LA crítica, o ensino de línguas pode oportunizar maneiras adicionais de significar as relações sociais para que os envolvidos questionem seus lugares de fala (RIBEIRO, 2019) e seus privilégios – assim como a ausência destes, pois é no uso da linguagem que acontece a “negociação para essa conscientização” (ZACCHI, 2018, p. 244). Menezes de Souza (2019) endossa a discussão ao criticar modelos que pautem suas escolhas em ações que homogeneizem e padronizem sujeitos, sustentando a importância das formações inicial e continuada para preparar “um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 255).

O discurso socialmente disseminado é o de que a aquisição da língua inglesa permite ao aluno sobressair-se em oportunidades de emprego, constituindo um objetivo/ideal

neoliberal, segundo Bianchetti (2001, p. 21), que vê “o mercado como a lei social soberana”, aumentando a competitividade por meio de comparações e do discurso meritocrático como única via de sucesso. Desse modo, esta pesquisa propõe uma filiação com a LA ao evocar conceitos de diversas áreas do conhecimento que extrapolam as Letras, como as Ciências Políticas e Sociais, ao entender que a adesão e implantação de um novo modelo pedagógico implica razões que desembocam em consequências socioeconômicas atendendo, neste caso, a agenda neoliberal, melhor discutida na subseção 2.1.

Esta pesquisa se engaja em “processos de descaminhos” (FABRÍCIO, 2006, p. 58), pois, apesar de ter objetivos e perguntas que pretendo responder, tenho evidente a não predeterminação do seu caminho ao fugir do absoluto e dos conceitos naturalizados do ser professor de inglês. Tal postura não abre oportunidade para um lugar em que tudo é válido, mas para uma agenda de pesquisa ética que evita “hierarquizar os discursos e as formas de vida com base na análise de suas implicações, motivações e resultados para o mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

A seguir explico como me proponho a viver esta pesquisa sendo também uma participante dela, estando no entre-lugar (BHABHA, 2019) para refletir sobre o trabalho fronteiriço e como as diferenças entre os modos de fixação (como eu me via como professora de inglês do EF e EMR) e subversão (como me vejo hoje como professora de inglês no EMI) coexistem nas relações de negociação entre a atuação do passado e a do presente, pois é a partir da teorização da minha narrativa e das narrativas de outros colegas professores de inglês do EMI-SE que se cria a “possibilidade de devir como um novo *sujeito*” (KILOMBA, 2019, p. 69), ou seja, trazendo para o centro narrativas que já estavam lá, mas não eram ouvidas. É importante, no entanto, atentar que não é a audiência dessas narrativas que fará as questões relatadas acabadas, mas esta pesquisa pode possibilitar o diálogo para a desnaturalização do *status quo*, envolvendo os participantes e leitores na exploração de “modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais” (GASTALDO, 2014, p. 9-10).

1.6 PESQUISAR NO ENTRE-LUGAR

O interesse nesta pesquisa surgiu durante a minha trajetória ainda vigente no EMI-SE e, dessa forma, também participo desse estudo, uma vez que, na filosofia em que me inscrevo, o pesquisador é parte daquilo que observa e que ouve, rompendo com ‘verdades totalizantes’, reafirmando a impossibilidade de neutralidade nas análises e reflexões, pois não estou eu

despida de emoções, desejos ou interesses (RAMPTON, 2008). Assim, de acordo com Louro (2007, p. 236), acredito que a forma como escrevo (ou falo) se articula à forma como penso e conheço.

Desde o início do meu exercício docente, em 2009, em escolas particulares, e em 2012, na rede pública estadual, estive a maior parte do tempo em sala de aula assumindo turmas de língua inglesa e/ou língua portuguesa. Apenas em 2016, recebi o convite para assumir a coordenação pedagógica de uma unidade de ensino da rede pública estadual e, seis meses depois, a direção dessa mesma escola. Durante esse período de muito aprendizado e também muita dificuldade, senti falta das trocas aproximadas com os alunos na sala de aula impossibilitadas pelas demandas burocráticas dos cargos. Havia a possibilidade de eu voltar para a sala de aula como professora àquela fase, porém, por abrir mão do cargo, eu teria uma perda salarial considerável – em uma profissão que há muito tempo não recebia reajuste de remuneração.

A decisão pela adesão ao EMI-SE veio da possibilidade de voltar à sala de aula de língua inglesa sem maiores prejuízos salariais. A diferença seria o regime de carga horária, uma vez que, antes de assumir a gestão, eu cumpria vinte e cinco horas semanais de trabalho em sala de aula, e, no EMI-SE, eu passaria a ter quarenta horas semanais divididas entre trinta horas de trabalho em sala de aula e dez horas de planejamento de aula distribuídas em cinco dias semanais nos turnos matutino e vespertino obrigatoriamente.

A configuração da abertura do edital de nº 31/2017 de 14 de novembro de 2017 da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED), hoje SEDUC, me parecia vantajosa visto que eu voltaria à sala de aula e me desobrigaria das burocracias da gestão escolar. Desse modo, eu precisava escolher em qual escola eu pleitearia a vaga de professora de inglês e, dentre as opções possíveis, selecionei a mais próxima de onde eu residia no momento.

De acordo com o edital, o processo seletivo era composto por duas etapas – 1ª etapa: análise/avaliação de currículo e 2ª etapa: entrevista. Na primeira, de caráter eliminatório e classificatório, os candidatos anexavam sua documentação em uma página eletrônica no ato da inscrição e, posteriormente, conforme o andamento das fases, esses documentos seriam levados presencialmente à SEDUC para comprovação. Tão logo a lista dos aprovados na primeira fase foi tornada pública, o cronograma de entrevistas, também de caráter eliminatório e classificatório, foi divulgado na página eletrônica da secretaria.

Nessa etapa, segundo o edital de nº 31/2017 de 14 de novembro de 2017, no item 6.8.5, era esperado dos candidatos uma maior “proximidade em relação às características/perfil fundamentais para atuação no Programa de Educação em Tempo

Integral” (SERGIPE, 2017, n.p). Como complemento, o item 6.8.6. apontava que “a entrevista considerará a desenvoltura com que se posicionará em relação aos desafios e especificidades de atuação do Programa de Educação em Tempo Integral” (SERGIPE, 2017, n.p). Outro item relevante para a entrevista e para a nossa posterior análise é o item 6.8.7. Ele faz referência à avaliação do perfil, das competências e das habilidades do candidato quanto ao modelo do EMI.

Para que eu me preparasse para a entrevista, busquei na internet por materiais que fizessem referência ao EMI-SE, visto que era uma realidade completamente nova para mim que só havia ensinado em turmas de EF e EMR até então. Dentro dessa busca, encontrei o arquivo “Escola Educa Mais – Plano Político-Pedagógico” da Secretaria de Estado da Educação. Segundo este documento, o *Escola Educa Mais* é o programa que

tem como objetivo a oferta da Educação em Tempo Integral e será implementado na rede pública estadual de educação de Sergipe a partir de 2017, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED), visando a melhoria da qualidade do ensino médio da rede pública do Estado, garantindo, assim, a execução de um conjunto de práticas inovadoras no que tange à organização do currículo, tempo e espaços escolares (SERGIPE, 2016a, p. 6).

Foi a partir dele que de maneira aligeirada pude entender um pouco do modelo pedagógico adotado em Sergipe para o EMI, assim como sua concepção de currículo e modelo de gestão. Naquele momento, não consegui ver nenhum ponto problemático no modelo pedagógico porque meu interesse era apenas voltar para a sala de aula de língua inglesa. Dentre os pontos positivos, enxerguei nesse plano pedagógico algumas semelhanças com o que eu estava lendo no momento nos encontros de formação continuada para professores de língua inglesa da Educação Básica pública, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura, da Universidade Federal de Sergipe, núcleo este integrante do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia da Universidade de São Paulo.

Dentre os princípios educativos que regem o modelo pedagógico do EMI-SE, estão o protagonismo, a educação interdimensional, os quatro pilares da educação e a pedagogia da presença (SERGIPE, 2016a, 2016d) – estes dois últimos princípios serão melhor desenvolvidos na subseção 2.3 desta pesquisa. O conceito de protagonismo para o EMI-SE faz referência

à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do

coletivo. Essa formação depende de uma ação pedagógica constante, que permita ao educando o desenvolvimento de habilidades e competências que vão muito além da memorização ou do treinamento de respostas corretas. Na perspectiva do Protagonismo, tratar o jovem como solução do problema significa extrapolar os modelos então adotados e considerar uma concepção mais ampla do ser humano que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial. Ser protagonista é ser capaz de se colocar como sujeito construtor do seu Projeto de Vida e de se ver como elemento que contribui para a solução dos desafios individuais e coletivos (SERGIPE, 2016a, p. 16).

Para mim, era possível fazer relação entre a concepção de protagonismo do EMI-SE com os pressupostos do Letramento Crítico (LC) sob a perspectiva de Menezes de Souza (2011a), quando ele propõe ao estudante

não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296).

O EMI-SE esperava que eu colaborasse com a formação de um cidadão reflexivo capaz de ir além das memorizações tradicionais e tivesse uma postura ativa frente ao seu papel na sociedade e o LC sugeria que minha postura pedagógica oportunizasse no estudante uma leitura de mundo e pessoal crítica e consciente, ambas contribuindo para soluções individuais e coletivas. Esta não foi a única passagem no material de apoio para a entrevista que eu tomei, inicialmente, como positiva.

Como adição, quando li sobre o princípio da educação interdimensional que entende que “é necessário pensar numa educação que transcenda o domínio da racionalidade (*logos*) e incorpore os domínios da emoção (*pathos*), da corporeidade (*eros*) e da espiritualidade (*mytho*)” (SERGIPE, 2016, p. 18), entendi que esse estudante enquanto ser humano age em muitas circunstâncias da vida que extrapolam as dimensões escolares. Então, a partir das práticas discursivas que me constituía até aquele momento, cri que eram mais que importantes essas discussões chegarem à sala de aula.

Especialmente para mim, professora de língua, que a vejo para além de uma estrutura/código, mas como uma prática social (BRANDT; CLINTON, 2002), tomar o ensino de maneira interdimensional já era uma realidade e afirmar ter essa postura durante a entrevista pode ter sido o que me fez ter sido aprovada na seleção que eu tanto almejava.

No entanto, passar por essas etapas de seleção não era suficiente para assumir as turmas do EMI-SE. Antes disso, era necessário participar de uma formação de cinco dias das 8h às 18h em um hotel da cidade de Aracaju, oportunizada pelo Núcleo Gestor de Educação

em Tempo Integral (NGETI) da SEED, com todos os demais aprovados no processo seletivo a respeito do Plano Político-Pedagógico do EMI-SE (SERGIPE, 2016a).

Como a escola cuja vaga eu pleiteei no EMI-SE não era a escola em que eu estava lotada na gestão, eu era totalmente novata, não conhecia nenhum dos meus colegas e essa formação seria, então, o momento para que pudéssemos ter o nosso primeiro contato. Alguns dos aprovados para as outras disciplinas já trabalhavam nessa unidade de ensino, o que fez com que alguns laços já estivessem estabelecidos antes do primeiro dia de formação.

As dinâmicas propostas durante o curso foram nos aproximando e pouco a pouco fui conhecendo aqueles com quem eu iria conviver por quarenta horas semanais a partir dali. Pude inclusive sentir uma inquietação por parte dos colegas por perceber que o professor de inglês lotado anteriormente no EF e EMR da minha nova unidade de ensino também havia feito a mesma seleção que eu e, pela ocasião da pouca oferta de turmas de EMI-SE naquele primeiro ano, não haveria a necessidade naquele momento da convocação de mais de um professor de língua inglesa da lista de aprovados da seleção, o que poderia acarretar a ausência de horas para ele que já compunha o quadro docente inicialmente e já tinha relacionamento estabelecido com a equipe que eu acabara de conhecer e com a comunidade escolar de que eu faria parte.

O fato de o professor ser substituído por mim sem haver a consideração da história construída por ele naquela escola já foi me deixando desconfortável antes mesmo de pisar na escola, visto que as horas de trabalho que estariam à disposição dele seriam aquelas excedentes após a distribuição da minha carga horária. Aos poucos fui percebendo que a implantação do EMI-SE e, por consequência, a chegada de novos professores às unidades de ensino causava um sentimento de instabilidade dentro do cargo público dos professores que assumiam apenas turmas do EF e EMR.

Afinal, eles continuariam tendo horas disponíveis naquele ano, mas com a sequência de anos das turmas de EMI, a tendência era que menos turmas de EF e EMR fossem ofertadas, inclusive por limitações espaciais das escolas. De algum modo, a presença de professores do EMI-SE que outrora não faziam parte do quadro docente daquela unidade gerava uma apreensão com relação ao futuro dos professores mais antigos na casa, fato ilustrado na fala⁸ da professora Mari, participante desta pesquisa, quando discutíamos, em um dos encontros do grupo focal, sobre como foi o momento de implantação do EMI-SE para aqueles que continuaram nas escolas que trabalhavam antes da adesão ao programa.

⁸ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

Mesmo os [*professores*] do regular, que não participaram da seleção pro⁹ integral, eles já saíram porque sabiam que se não fosse esse ano, seria no próximo (MARI, 2022)¹⁰.

O curso de formação foi finalizado e começamos nosso ano letivo com planejamento, ou seja, mais um momento de interação entre os professores antes de conhecermos nossos estudantes. No dia a dia da escola, pude perceber que a implantação do EMI-SE não se deu sem resistência, pois diferentemente das demais escolas que ofertavam o EMI-SE, havia também a oferta de uma turma da 1ª série do EMR concomitantemente, uma determinação do Ministério Público do Estado de Sergipe por uma luta da comunidade escolar que envolvia estudantes, pais, responsáveis, professores e funcionários, com a garantia de que os estudantes matriculados na turma de EMR teriam sua Educação Básica concluída nesta escola.

Durante esse primeiro ano, nenhum professor efetivo teve sua carga horária à disposição da Diretoria Regional por não conseguir completar nesse colégio¹¹, mas o sentimento de instabilidade era real e perceptível, visto que o número de salas era limitado por nosso espaço físico, e a distribuição da carga horária no EMI-SE só poderia ser feita entre os professores aprovados no processo seletivo, mesmo que dentre todo o conjunto de docentes todos tivessem passado por um concurso público que lhes garantia estabilidade. Outra questão que chamou a minha atenção foi a preferência dos professores do EMI-SE também na distribuição da carga horária das turmas de EMR e EF, o que fez com que professores contratados que estavam na unidade de ensino anteriormente à implantação dessa nova modalidade de ensino precisassem procurar novos postos de trabalho.

No meu primeiro ano como professora de inglês no EMI-SE, pude perceber que as diferenças entre o EF/EMR e o EMI não se limitavam apenas à diferença de carga horária. Afinal, apesar de a proposta pedagógica do integral ser de manter os estudantes por mais tempo na escola, isso não significaria ter uma maior carga horária de língua inglesa para mim. Diferentemente do que esperava, eu manteria as duas aulas semanais de inglês por turma e para que justificasse o aumento da estada do aluno, novas disciplinas seriam inseridas nesse currículo e seriam lecionadas pelos professores aprovados na seleção do EMI-SE.

⁹ As transcrições das falas dos participantes são trazidas durante toda esta pesquisa literalmente, sem a necessidade de correção ou ajuste ortográfico.

¹⁰ No decorrer desta tese, quando da necessidade de apresentação dos excertos das falas dos participantes do grupo focal, esta será destacada, independentemente do número de linhas, como forma de evidenciar o caráter colaborativo de construção de sentido e agência deste estudo por todos que o compuseram na etapa três descrita na subseção 1.4.

¹¹ Essa ação acontece quando, na unidade de ensino, não há a totalidade de horas suficiente para o professor. Desse modo, ele precisa completar sua carga horária em outra escola da rede.

Voltando ao edital e ao Plano Político-Pedagógico proposto para esse modelo, a organização do currículo do Programa Escola Educa Mais era dividida – até 2021 – da seguinte maneira: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte Diversificada (PD) e Componentes Integradores. Abaixo se encontra uma imagem retirada do Plano Político-Pedagógico (SERGIPE, 2016a, p. 24) que ilustra essa divisão.

Figura 3 - Organização do currículo Ensino Médio Integral de Sergipe



(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 24)

A primeira grande diferença divergia no documento e na prática na escola. Ela fazia referência à distribuição das línguas estrangeiras inglês e espanhol. No documento – como ilustrado acima – elas aparecem categorizadas como PD do currículo. No entanto, para os documentos oficiais que regem a educação (BRASIL, 1996; 2005), as línguas inglesa e espanhola eram categorizadas como parte de uma base comum ao currículo dentro da área do conhecimento Linguagens. Outra diferença que senti na transição entre o ensino regular e o integral dizia respeito à necessidade de eu completar minha carga horária não apenas com a disciplina para a qual eu sou licenciada e concursada, língua inglesa, mas as demais disciplinas da PD do currículo, como Projeto de Vida (PV), Estudo Orientado (EO) e disciplinas eletivas, objetos de foco da subseção 2.3.

Devido à quantidade de turmas ofertadas àquele ano, assumir todas essas disciplinas não era suficiente para que eu pudesse completar minha carga horária em sua totalidade, fato que me fez assumir uma função até então desconhecida por mim, de professora-coordenadora de área (PCA). Nessa função, eu precisaria conciliar demandas pedagógicas ao conduzir as

aulas que eram de minha responsabilidade, assim como coordenar os professores das disciplinas de Arte, Educação Física, Espanhol, Inglês e Português, reconhecidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), como englobados na área do conhecimento Linguagens, códigos e suas tecnologias.

A atuação como PCA, de acordo com outro documento da Escola Educa Mais de Sergipe, o Plano de Ação (SERGIPE, 2016b), estava estabelecida em uma planilha de macroestrutura de papéis e responsabilidades dos envolvidos no EMI-SE. Nele, o PCA, a partir de seus papéis e responsabilidades, é posto como o

responsável pelo acompanhamento, avaliação e apoio ao ensino. Está ligado ao Coordenador Pedagógico. Pode ser enquadrado como professor coordenador com 50% do tempo para atividades da Coordenação e o restante e para a atividade docente em sala de aula (SERGIPE, 2016b, p. 17).

Apesar da recomendação do documento oficial da EMI-SE, a carga horária destinada a mim para desenvolver as demandas de coordenação de ação compreendiam apenas oito horas das quarenta horas totais de trabalho ao invés de compor 50% daquele regime profissional. Outro fato que despertava meu interesse na rotina do integral eram as visitas bimestrais que recebíamos do NGETI, por vezes acompanhados por representantes de instituições que já ofertavam essa modalidade de ensino em outros estados brasileiros e os orientava na implantação e consolidação do modelo de ensino e gestão, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), exemplificado na seção que segue. Essas visitas eram chamadas de Ciclos Formativos e visavam a auxiliar a escola em busca da maturidade no modelo integral.

O sentimento que essas visitas despertavam em mim ia além da possibilidade de uma formação, pois havia uma preparação para a apresentação de resultados de excelência nesses encontros que duravam todo o dia, com momentos de fala com os estudantes sem a possibilidade da presença dos professores para confirmação da aplicabilidade do esperado pela SEDUC para o EMI-SE por nós, equipe escolar.

Eu, que até aquele momento era professora do EF e EMR assim como meus colegas, começava a perceber algumas diferenças que de algum modo me privilegiavam em comparação com meus companheiros de profissão quando eu tinha a preferência de horas de trabalho como EMI-SE mesmo que algum outro professor de inglês tivesse sido lotado ali antes de mim. Em contrapartida, eu enxergava que nesse novo papel algumas características do mundo capitalista empresarial eram despertadas mais que quando eu atuava no ensino regular, ao perceber

a busca pela qualidade como uma meta compartilhada, no que todos devem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade (ENGUITA, 2015, p. 95).

Os jovens que eu preparava durante o Ensino Médio precisavam finalizar a Educação Básica atendendo às perspectivas de formação do jovem idealizado e, ao receber visitas periódicas que me pedia planilhas que comprovassem esses avanços em números a cada bimestre, eu me sentia com uma responsabilização maior que a possível, caso meus estudantes não fossem capazes de “desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles”, segundo o Plano Político-Pedagógico da Escola Educa Mais (SERGIPE, 2016a, p. 16).

Daí que surgiu a minha inquietude em transformar aquilo que eu vivia em um estudo em que eu pudesse ouvir professores de inglês de outras unidades de ensino que também ofertavam o EMI-SE para responder as perguntas que já existiam desde o início da minha atuação nessa modalidade de ensino. Falas¹² como as dos professores James, Camila e Luna no segundo encontro do nosso grupo focal já apontavam convergências entre as realidades mesmo que de unidades de ensino diferentes quando socializamos como se deu nossa chegada ao EMI-SE.

Eu tô observando assim, que eu fico me identificando, parece que a gente tá na mesma escola. Os conflitos e as situações são muito parecidas. Eu acho que vocês chegaram próximo a minha escola em algum momento e eu não tava na hora! [*fala em tom de brincadeira*] (JAMES, 2022).

Ói, mas foi muito louco isso que cês tão falando porque comigo também foi esse caso que vocês estão falando (CAMILA, 2022).

Tô me identificando também com o meu início (LUNA, 2022).

Era importante para mim que esses professores não estivessem na mesma escola que eu para que a possibilidade de surgimento de uma nova identidade de ser professor de inglês pudesse ser uma hipótese a ser pesquisada – longe de ser engessada, unificada e centrada (HALL, 2014a) –, uma vez que mesmo tendo inúmeras questões em comum com professores que assumem apenas turmas de EF e EMR, havia situações em que eles não poderiam

¹² Falas do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

compartilhar do mesmo sentimento que eu por estarmos expostos a práticas de subjetivação diferenciadas por suas condições de possibilidade (FOUCAULT, 2013a).

Reconhecer-se numa identidade supõe, então, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento (que pode significar reconhecer-se ligado a um grupo social de referência). Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois as várias identidades de um sujeito podem lhe cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias (LOURO, 2007, p. 240).

A afirmação de Louro (2007) confirmava que eu não poderia esperar que todos os professores de inglês do EMI-SE pudessem reagir de igual maneira, pois eu poderia cair na cilada de uma confortadora “narrativa do eu” – completa, unificada e coerente, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2014a, p. 16). Ao estar no entre-lugar (BHABHA, 2019), consegui perceber as emergências de possibilidades de ultrapassagem da ideia de uma identidade arborea, linear e previsível, dando lugar a uma identidade rizomática (DELEUZE; GUATARI, 2000), que se realiza na multiplicidade e não linearidade.

No entanto, viver a pesquisa no entre-lugar não significa que estou acima de qualquer suspeita ou em um lugar iluminado, mas em um lugar de responsabilidade ética e social com a minha pesquisa, com os participantes dela e com o trabalho que desenvolvo no EMI-SE, todos imbricados em um relacionamento político que me exercita pensar o meu agir e pesquisar. Desse modo, não pretendo aqui criar um binarismo que põe professores do EF/EMR e professores do EMI como perfeitos opostos. Ao contrário. A partir da agência destes e daqueles em encontros rizomáticos, a dinâmica – como, por exemplo, a influência do que considero ser uma racionalidade neoliberal, foco da próxima seção, nas propostas do EMI-SE, bem como nas leis e documentos que regem esse modelo pedagógico, que desembocam na desestabilização das identidades do professor de inglês expostos a esse contexto – oportuniza movimentos que não são lineares em todo o tempo e são problematizados a seguir.

2 RACIONALIDADE NEOLIBERAL COMO RACIONALIDADE EDUCACIONAL

*Eu aprendi
A vida é um jogo
Cada um por si
E Deus contra todos
[...] Homem primata
Capitalismo selvagem*

*(Homem Primata (1986) – José Fernando Gomes Dos Reis / Marcelo Fromer / Ciro Pessoa
Mendes Correa / Sérgio Britto / Ciro Correa)*

Apresento, nesta seção, como a racionalidade neoliberal funciona também como uma racionalidade educacional, tendo suas raízes no capitalismo, mas não se resguardando ao âmbito socioeconômico. Aqui, investigo como, no EMI, – por meio dos seus marcos legais e justificativas que compõem a sua implantação em Sergipe – há traços da agenda neoliberal que atingem as identidades dos envolvidos, e como a crise educacional dá espaço ao investimento privado no ensino público que reforça a individualização das vidas baseada no modelo da empresa tal qual a canção dos Titãs, em uma teia primitiva e predatória de busca pelo poder. “Uma vida que deve ser apreendida, dirigida e avaliada como se o faz com uma empresa” (SAFATLE; DUNKER; SILVA JUNIOR, 2021, p. 11).

Entender a racionalidade neoliberal sob os prismas dos modos de subjetivação é entender “uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2009, p. 408) a partir das práticas sociais que fazem relacionar conhecimentos e poderes como um jogo de verdades que hierarquiza saberes e sujeitos. Desse modo, é interesse desta seção levar em consideração a agência de desses modelos econômicos no campo da educação que vigia e cria sujeitos que precisam ser produtivos para a sociedade por meio da internalização das normas (LAVAL, 2019).

Ainda, reflito sobre mudanças educacionais emergentes, seus impactos sobre discentes, professores e sobre a sociedade como um todo, descrevendo como a implantação gradativa do Novo Ensino Médio, que prevê perda substancial de carga horária de inglês e é produto do modelo socioeducacional observado, é, ao mesmo tempo, contraditório, tendo em

vista o aumento da importância do inglês com as políticas neoliberais. Ademais, apresento como a relação proposta no modelo do EMI-SE produz discursos baseados em igualdade de oportunidades – característica do ideário neoliberal –, cuja perda se baseia também na responsabilidade individual – efeito da globalização (BAUMAN, 1999), problematizando a ‘universalização’ da língua inglesa, que transforma o conhecimento da língua em uma ferramenta de sucesso, e em que medida o professor de inglês, em especial do Ensino Médio, pela proximidade de enfrentar o mercado de trabalho (SOUSA, 2011), baseia sua prática nesse modelo.

2.1 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Pereira (2004) define o capitalismo como um modo de produção que tem por objetivo a troca de mercadorias com a obtenção de lucros, ou seja, o capital, tendo como representante inicial mais expressivo a classe burguesa do final do feudalismo com a adoção da unidade da moeda. Com o intenso comércio que a burguesia praticava, o capitalismo apresenta uma nova configuração econômica que tem como característica o livre comércio.

O capitalismo e todo o seu desenvolvimento apresentou uma série de fases (SILVA, 2007). No entanto, julgo ser importante pensar que há também coexistências dessas fases, a depender dos contextos histórico-econômicos, culturais. Cito aqui quatro delas: o capitalismo comercial, o capitalismo industrial, o capitalismo monopolista e o capitalismo informacional. A primeira delas foi o capitalismo comercial, que tem seu início com a classe burguesa fazendo comércio com os feudos e região europeia, que se fortalece e desenvolve uma atividade comercial relevante. A seguir, o capitalismo industrial que é impulsionado pela Revolução Industrial. As grandes indústrias geram uma transformação social importante com o abandono das áreas rurais, o crescimento das áreas urbanas e uma nova configuração de trabalho com o surgimento de uma nova classe, o proletariado. O capitalismo industrial perdura um longo período, sendo interrompido pelas Grandes Guerras.

Por sua vez, o liberalismo emerge como doutrina política e econômica, e como ideologia (PEREIRA, 2004, p. 16). Na primeira, contribui para a derrota do feudalismo e adoção do capitalismo, e como ideologia, “preconizava a defesa irrestrita da propriedade privada, procurando demonstrar que a busca do interesse próprio e a liberdade plena garantiriam o equilíbrio funcional do sistema e a felicidade de todos, capitalistas e trabalhadores”.

Segundo Souza (1995), a propriedade privada e a liberdade são alicerces do pensamento capitalista e, por consequência, do pensamento liberal. A doutrina filosófica do liberalismo econômico tem uma série de expoentes, dentre eles, Adam Smith (1723-1790). Suas principais características são a discreta presença do Estado na economia, o livre comércio, o comércio regido pelas leis naturais, como por exemplo, da oferta e da procura, a livre iniciativa e a defesa da propriedade privada, impulsionando grandes revoluções, como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e a Revolução Gloriosa.

Já no século XX, surge o capitalismo monopolista com as empresas multinacionais e transnacionais, e se fortalecem as práticas monopolistas (SILVA, 2007). Como características têm-se a elevada concorrência internacional, o monopólio comercial, a evolução tecnológica, a globalização e as elevadas taxas de urbanização. Nesse período, as grandes empresas passam a vender parcelas de seu capital na bolsa de valores, e a partir de então, passou-se a produzir riqueza por especulação.

No entanto, em 1929, há o período de queda das bolsas, iniciando a fase do capitalismo informacional (SILVA, 2007) – caracterizada pelo desenvolvimento e expansão das tecnologias de informação, e aceleração no fluxo de capital e mercadorias –, pois a miséria toma conta tanto dos Estados Unidos quanto da Europa – porque a Europa entra em recessão e os Estados Unidos estão em plena expansão de produção, mas não tem onde desaguá-la. Como os grandes industriais caem, empregos acabam e o mundo encontra uma grande recessão.

Como alternativa para o mercado, o Estado teve de intervir na economia adotando o sistema econômico keynesiano, filosofia social exposta por Jonh Maynard Keynes (1883-1946). Sua proposta era a intervenção do Estado na vida econômica, a fim de evitar crises, resolvendo a questão da falta de emprego (SANDRONI, 1985). Era o então chamado Estado de bem-estar social ou modo fordista de regulação social (BIANCHETTI, 2001) com a proposição de políticas públicas e assistencialistas, contrariando a doutrina liberal.

As medidas keynesianas duram por uma média de trinta a quarenta anos e, por volta das décadas de sessenta e setenta, um novo movimento mais agressivo que o liberalismo tem início, o neoliberalismo. Pouco depois da Segunda Guerra, o pensamento neoliberal apresenta-se como oposição crítica ao pensamento de intervenção de Keynes nas práticas políticas dos governos europeu e estadunidense (PEREIRA, 2004). A partir do pensamento de intelectuais economistas como Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), o neoliberalismo se apresenta como o “ressurgimento de um pensamento defensor do *status quo* capitalista, dentro de uma concepção política mais próxima dos elitismos sociais que da

democracia” (BIANCHETTI, 2001, p. 19), atacando qualquer intervenção do governo na economia.

As ideias neoliberais são abraçadas quando o mundo capitalista cai numa recessão que combina baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Os defensores dessa vertente creditavam essa crise ao poder dos sindicatos e às reivindicações trabalhistas do movimento operário, uma vez que, para os neoliberais, onerava os cofres do Estado, corroendo a lucratividade das empresas (ANDERSON, 1995). Assim, são características do neoliberalismo a proposta do fim de barreiras alfandegárias – os impostos – para os monopólios e oligopólios, o fim dos gastos públicos, privatização das estatais, proteção da propriedade privada e como responsabilidade do Estado apenas a saúde, o transporte e a educação.

Algumas semelhanças são encontradas entre a doutrina liberal e o neoliberalismo que perduram até hoje. Afinal, o neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. “Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana” (BIANCHETTI, 2001, p. 11). No entanto, por seu contexto histórico, encontramos distinções entre os dois modelos econômicos. Uma delas diz respeito ao alcance da agenda neoliberal que se apresenta como uma força performativa por não atuar apenas no campo socioeconômico, nem

meramente como coerção comportamental, ao modo de uma disciplina que regula ideias, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos e, nesse sentido a performatividade neoliberal tem igualmente efeitos ontológicos na determinação e produção do sofrimento. Ela recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios (SAFATLE; DUNKER; SILVA JUNIOR, 2021, p. 11).

Entendo performatividade, aqui, como um poder reiterativo do discurso de produzir os fenômenos que ele regula e restringe em estruturas rígidas que delimitam suas possibilidades. Em adição, com base na ideia de exterior constitutivo de Derrida (1991) – que movimenta a articulação de elementos em cadeia apesar das suas diferenças –, a definição das possibilidades também é limitada e definida por seu antagonismo, em um movimento que não abarca uma totalidade social, por imbricar uma exclusão. No entanto, dessa exclusão, não há controle absoluto, pois a construção de sentidos é constantemente negociada no processo de regulação.

[*Desse modo,*] a performatividade não é um jogo livre nem uma auto-apresentação teatral; não pode também ser igualada à performance. Além disso, a regulação não é necessariamente aquilo que coloca um limite à

performatividade; a regulação é, ao contrário, aquilo que impele e sustenta a performatividade (BUTLER, 1993, p. 93).

Assim, a performatividade nesse contexto é admitida quando o neoliberalismo, extrapolando os limites do liberalismo, constitui a maneira como sentimos, pensamos e desejamos, ou seja, nos faz “tomar a forma econômica do mercado como forma da vida social e, mais importante que isso, como forma ou racionalidade do modo de ser dos sujeitos” (STIVAL, 2018, p. 158). Quando se fala em racionalidade, fala-se necessariamente em ação orientada racionalmente para determinado fim em uma adequação eficaz das práticas de governamentalidade. No entanto, “nenhuma forma dada de racionalidade é a razão” (CASTRO, 2009, p. 197) porque outras formas de racionalidade poderiam ser possíveis por serem *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 2013a) que, tomados em perspectiva genealógica, emergiram em um determinando tempo e espaço produzindo um efeito de verdade que determina aquilo que somos, fazemos e pensamos em nossa atualidade.

Daí, não é tarefa desta pesquisa questionar como foi possível a sua aceitabilidade ou a busca de um caminho que aponte para a verdade – num caráter binário e maniqueísta –, mas encarar o *status quo* em uma postura que se distancia daquilo que o naturaliza para compreender o agir do neoliberalismo na formação ontológica dos seres. O meio pelo qual isso é possível é pelo fato de o neoliberalismo possuir “uma notável *capacidade de autofortalecimento*” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa possibilidade de autofortalecimento do neoliberalismo é explicada – em oposição ao liberalismo – em uma ilimitação, ou seja, mesmo em momentos de crise, há autorregulação e lucro sob os pressupostos da agenda neoliberal, que “engendra novos complicadores e formas mais sutis e violentas de exclusão” (BIANCHETTI, 2001, p. 9), uma vez que não é apenas um programa que trata de política e economia, mas é uma racionalidade como um modo de uma governamentalidade. De acordo com o pensamento foucaultiano, a governamentalidade pode ser entendida como

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

É nesse exercício que o neoliberalismo se consolida e fortalece, pois ao passo que ele toma as pessoas como alvo de sua governamentalidade, também essas pessoas são sujeitos da racionalidade que fazem esse modelo ser possível sem que nada escape à sua atuação, em uma influência que pode ser exercida em campos individuais e coletivos (ZACCHI, 2016a). Nesse

sentido, o neoliberalismo se encaixa na tendência de globalização com o surgimento de um capitalismo flexível, justamente por ser um tempo de incertezas – propositalmente em uma eterna possibilidade de crise, por ser designado pejorativamente como uma onda de desregulamentação dos mercados (ANDRADE, 2019). A flexibilização nesse preceito conduz não apenas modos de produção mais rentáveis, mas também leis trabalhistas precarizadas e fluidas para que os sujeitos tomem como entendido que se eles não sucumbirem à lógica, serão descartados e outros tomarão seus lugares.

No entanto, para a governamentalidade entrar em exercício, importa considerar os aspectos ~~que~~ como os micropoderes se apresentam aos indivíduos em suas faces positivas e negativas, uma vez que sua adesão é feita sem necessariamente haver violência, coerção e opressão em seu fundamento.

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade (FOUCAULT, 1975, p. 161).

Para Machado (2015, p. 20), “não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva, [...] pois o seu objetivo é gerir a vida dos homens”. O sujeito configurado a partir da agência da racionalidade neoliberal é competitivo, engendrado na ilustração do homem-empresa, sujeito-empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016) como substituição ao proletariado do liberalismo econômico, pois aquele está imerso na competitividade mundial que o faz produtivo e consumidor ao mesmo tempo.

A maneira como a racionalidade neoliberal é internalizada faz não ser necessário ter coerção, visto que os corpos são regidos de tal forma que são ‘premiados’ por serem obedientes (FOUCAULT, 1975), pois se governa no desejo, os sujeitos desejam envolver-se nessa constituição, como no caso do nível de satisfação profissional dos professores Glória, Ivone e James ao se narrarem. As falas¹³ a seguir surgiram na discussão do quarto encontro do grupo focal em que compartilhávamos nossas impressões quanto ao nível de realização pessoal a partir da atuação no EMI-SE e se esse sentimento existia antes da atuação dos participantes no modelo de ensino estudado nesta pesquisa.

Comecei com 17 e eu posso dizer que estou satisfeita, é isso e eu não penso em outra decisão, foi de coisa de 6/7 anos para cá. Ao longo desse tempo eu nunca reclamei nem nada, mas eu ficava me questionando se era isso que eu

¹³ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

queria mesmo para minha vida quem sabe concurso, ou de técnico de judiciário, algo assim. Mas eu ficava muito indecisa e hoje eu não me vejo fazendo outra coisa não, eu tô satisfeita (GLÓRIA, 2022).

Eu tô muito realizada, eu tô muito contente, e assim... eu não tenho nada para falar que diga assim “eu poderia melhorar”... quer dizer, eu tenho como melhorar como professora, mas em relação a esse sentimento, né, de “será que eu tô feliz na minha profissão?” “tô muito feliz!” Tenho que melhorar muito sempre, tenho que estar sempre estudando. Eu falo com as minhas crianças né, com os meus filhos, que professor é uma das profissões que a gente tem que estar sempre estudando (IVONE, 2022).

E assim, eu me sinto isso mais realizado no ensino médio integral do que no convencional. Porque eu percebo que os alunos revelam isso facilmente comigo, é esse resultado de você tá dando aula, de você estar dando uma atividade, sabe? Então assim eu me sinto bastante realizado no ensino médio integral. Porque há esse retorno dos alunos, porque há uma articulação, porque eles percebem a organização (JAMES, 2022).

Os professores comparam suas vidas profissionais antes da adesão ao EMI-SE como alvos de mudança, caracterizando o tempo anterior como negativo em relação à situação atual. Exemplificando, o professor James cita o retorno dos estudantes quanto às atividades propostas, e a articulação e organização do modelo pedagógico como propícios para as melhorias citadas, de modo a não se verem exercendo outra função, conforme Glória afirma. A professora Ivone aponta a importância da formação continuada, mesmo corroborando com a ideia de James e Glória quanto à satisfação profissional e salienta que é um discurso que ela estende à criação dos filhos. A experiência narrativa dos professores serve para corroborar o pensamento de Dardot e Laval (2016) quanto à vontade de ter realização pessoal, de adquirir bens, de ser empreendedor de si mesmo, de ter poder. Para os autores, são pontos de aplicação que atraem a adesão das pessoas às entranhas neoliberais. No entanto, para que haja a bonificação que atrai os humanos,

ele deve trabalhar para a própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

O sujeito da racionalidade do neoliberalismo mira aumentar sua produção baseado na concorrência generalizada e na responsabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso. Como é uma estratégia além do escopo político-econômico que visa a modificar as subjetividades, os valores e as relações sociais são postos em risco de maneira a cada indivíduo ser considerado um capital para essa engrenagem. Sendo capital, precisa gerar lucro, ser rentável, afinal ainda temos o capitalismo como modo de produção, no entanto, no neoliberalismo, os ‘colaboradores’ estão aptos para – ou precisam estar aptos – suportar novas

condições de trabalho contribuídas por seu próprio comportamento que reforça relações de competição e se adapta a condições mais duras (DARDOT; LAVAL, 2016).

Se a troca remete para a igualdade, a concorrência remete, ela, para a desigualdade. O novo modo de governo do mercado substitui ao par troca-igualdade, o par desigualdade-empresa. Para os neoliberais, introduzir o mercado como princípio regulador significa fazer da concorrência, e não da troca, o princípio regulador da sociedade. Do mesmo modo, na concepção neoliberal, a concorrência não é o resultado de um “jogo natural” dos desejos, dos instintos, dos comportamentos. Ela é mais um “jogo formal” entre desigualdades, um jogo que deve ser instituído e continuamente alimentado e sustentado (LAZZARATO, 2012, p. 17).

Ou seja, a composição do *status quo* neoliberal não pode ser tomado como um campo natural e sem disputa, mas uma possibilidade de criação de interesses coletivizados artificialmente (LAVAL, 2020) para sua manutenção. Assim, o neoliberalismo faz os indivíduos acreditarem ser esse modelo capaz de realizar melhor que outras soluções um objetivo progressista antigo – a igualdade – sob qualquer custo (LAVAL, 2019), fazendo com que cada indivíduo possa levar as suas capacidades o mais longe possível, estimulando a competição, a concorrência entre eles, exigindo cada vez mais a maximização de resultados. No entanto, como as desigualdades não estão equacionadas, os indivíduos não se desenvolvem da mesma forma por não terem as mesmas condições, mas espera-se que haja disputa mesmo que o resultado seja quase sempre definido por conta da precarização e baixas oportunidades de desenvolvimento da maioria.

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não é uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo economicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2010a, p. 191).

Para que esse indivíduo se constitua como indivíduo-empresa, empreendedor de si, ele precisa investir em seu capital humano, por isso o neoliberalismo mira, desde o início da sua expansão, o sistema educacional por ser um lugar de formação de subjetividade que, nessa lógica, alimenta um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada, competitividade e responsabilização do indivíduo. A fim de que o *homo economicus* seja *capital humano* na engrenagem do modo de produção, instituem-se modos de subjetivação que transformam os

sujeitos por meio da cultura do empreendedorismo (GADELHA, 2016, p. 144). Por esse capital humano, López Ruiz (2007, p. 18) entende como

um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, [que] adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista.

O investimento no capital humano em conhecimento e habilidades é feito “em sua educação, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo” (GADELHA, 2016, p. 147) e financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador. O que importa na relação estabelecida na economia é o custo/benefício do que o indivíduo faz a partir dos recursos de que ele dispõe.

Então, estudar a educação sob o prisma do sistema neoliberal é fundamental para entender tanto o neoliberalismo quanto suas implicações, pois se ele não é apenas uma política econômica monetária, mas uma estratégia que intenta modificar a sociedade e o indivíduo como tal, as relações estabelecidas entre os pares e consigo mesmo são transformadas para que, desde cedo, a ideia de capital humano seja almejada por meio dos estudos para que esse indivíduo produza seu sustento e seja rentável à sociedade (LAVAL, 2019).

A escola do modelo neoliberal se alicerça na eficiência, no desempenho e na rentabilidade. E, assim, cada indivíduo deve se ver, rapidamente, como um empreendedor de si mesmo mobilizado não só por um vocabulário transposto do mundo dos negócios, mas de valores econômicos que modificam a racionalidade dos indivíduos. A partir daí, temos uma matriz antropológica que permite visar a uma mudança muito mais global, muito mais geral da sociedade. Quanto maior o investimento na capacitação e formação educacional, maior a garantia de aumento de produtividade, o que permitiria maiores ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores (CATANI, 2002).

Diante das demandas por eficiência e desempenho, a professora Mari, contudo, narra suas experiências em um lugar de dificuldade de ‘adaptação’, me fazendo refletir sobre o fato de que, apesar de estarmos envoltos em uma lógica que racionaliza nosso agir, não há possibilidade de homogeneização de reações em sua totalidade. A fala¹⁴ da professora surgiu na discussão do segundo encontro quanto às razões de escolha pela adesão ao EMI-SE.

¹⁴ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

Eu era bem resistente ao integral, eu gostei muito da ideologia, eu gostei muito da ideia, eu achei muito válido, eu acho que tem muito a crescer, mas assim, eu confesso que ano passado [*a professora faz referência ao ano de 2021, caracterizado pela continuidade da pandemia do COVID-19 e, por conseguinte, das aulas remotas*] foi um ano muito perdido. Assim, muitas coisas para fazer assim na hora, na lata... que você não sabe, que ninguém explica... muitas siglas, muitas coisas. “PVA¹⁵”, “ah, elabora três questões pro PVA”, peraí, como assim? O que é PVA? “três questões, uhh” [*estala os dedos*] coloque as habilidades, os conteúdos...

[...]

É... aí “você têm que fazer o planejamento anual”. Beleza... todo ano a gente faz um planejamento anual. Aí é pra entregar dia 30, aí dia 27 eu já tô lá porque eu sou meio [*aponta para a cabeça*] noitada com prazo. Aí quando chega dia 30 falam “ué, mas você não fez o roteiro de estudo?”. Eu falei “onde foi que tinha lá que era pra fazer roteiro de estudo?”. “Ah, mas o roteiro também é pro dia 30”. Aí eu “caceta, mais uma noite sem dormir... isso vai me dar gastrite” [*passando a mão no rosto impaciente*] (MARI, 2022).

O relato de Mari corrobora com a ideia de que, para tornar a escola mais eficiente, melhorar seu desempenho e rentabilidade, mudando a sociedade e o homem, situações de mercado são transpostas para ambientes educacionais, mas, antes, é preciso fazer a sociedade crer que precisa de tais ideais. O projeto de escola-empresa parte do pressuposto de que há ineficiência e baixa qualidade no ensino público para que suas estratégias sejam acionadas, ou seja, “da degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas” (LAVAL, 2019, p. 11).

A qualidade é convertida numa meta a ser atingida e compartilhada. “A educação ressurge, sob as categorias de sociedade do conhecimento e qualidade total, como panaceia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada” (BIANCHETTI, 2001, p. 14). Aqui no Brasil, por exemplo, temos como sistema de avaliação de qualidade da educação, desde 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP, 2022, n.p).

São as médias obtidas na prova Saeb que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) juntamente com o fluxo escolar – taxas de aprovação, reprovação e

¹⁵ A professora faz referência às Práticas e Vivências da Aprendizagem que “no sistema de avaliação adotado na Escola Educa Mais o estudante realizará a verificação da aprendizagem semanalmente em sistema de rodízio de disciplinas. São duas aulas semanais disponíveis para a verificação da aprendizagem em que cada aula é utilizada por uma disciplina” (SERGIPE, 2016a, p. 12).

evasão por escola. Os números obtidos nesse combinado, que variam entre zero e dez, vêm criando uma narrativa de que a escola pública possui baixa qualidade, que o ensino público precisa da intervenção do modelo empresarial para que, nessa prestação de contas à sociedade, quanto ao investimento na educação, a escola deva ser administrada como se fosse uma empresa. (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020).

Em Sergipe, quando a proposta do EMI toma forma com os documentos reguladores em 2016, o Ideb do Estado para os anos finais do EF correspondia a 2,9, distante da sua meta de 4,1 (SERGIPE, 2016b). Tais dados são relevantes, pois o público que acessa o Ensino Médio, seja na sua modalidade regular ou integral, é o mesmo que no ano anterior é avaliado por esses quesitos e, segundo o Plano de Ação para implantação do EMI-SE (SERGIPE, 2016b, p. 9),

um dos grandes desafios é a correção do fluxo escolar nessa etapa de ensino, indicando a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar. O problema do fluxo escolar no ensino fundamental acaba interferindo no ensino médio, pois muitos acabam abandonando a escola, não chegando a efetuar matrícula no ensino médio. A situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

Ao apontar como solução para a problemática da qualidade do ensino público uma intervenção no trabalho pedagógico, há uma instauração da retórica do “gerenciamento empresarial” que negligencia questões socioeconômicas que interferem na permanência dos estudantes nas escolas e culpa os atores pedagógicos pela ineficiência nas avaliações de qualidade. Essa estratégia neutraliza “a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens principalmente das classes menos favorecidas” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 38).

Em relação ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, os índices anteriores à implantação do EMI-SE, ou seja, referentes à avaliação da qualidade do ensino do EMR, também estão abaixo da meta traçada (3,7), uma vez que atingiu a nota 2,6 (SERGIPE, 2016b). Os órgãos que cuidam da educação pública estadual de Sergipe relatam encarar desafios nessa etapa de ensino quanto ao ingresso dos estudantes por conta da queda de matrículas e quanto à qualidade do ensino ofertada (SERGIPE, 2016b).

Tal abordagem pode ser justificada como uma “euforia pela qualidade (expressa também como a euforia na excelência) [*que diz respeito à*] necessidade empresarial de *adaptar-se competitivamente* às novas condições criadas por tais transformações” (GENTILI, 2015, p. 131-132) tal qual a gramática de funcionamento de uma empresa. Essa gramática de

funcionamento que hierarquiza o sistema educacional se assemelha à ideologia das *pedagogias fast food* que relaciona a escola à rede McDonald's com “a noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do ‘você pertence à equipe dos campeões’” (GENTILI, 2015, p. 151).

A maneira aligeirada de adaptar-se sob qualquer condição, mesmo que precária, é ilustrada pela experiência¹⁶ relatada pela participante Glória – extraída do terceiro encontro com a discussão quanto à preocupação do modelo pedagógico do EMI com relação à formação do aluno. Ao compartilhar sua vivência, a professora inevitavelmente tocou em aspectos que são lidos como dificuldades que ela encara como professora do EMI.

Então, assim, essa necessidade toda que tem do integral a gente realmente faz milagre. Porque a gente tem que trabalhar nas nossas salas normais mesmo, com poucos funcionários mesmo e a estrutura deixa um pouco a desejar mesmo, dessa demanda que integral pede, né? (GLÓRIA, 2022).

A narrativa de Glória contrapõe a ideia, não rara, do início do século XX, da análise social para responsabilizar a ascensão social e privilégios dos cidadãos à sua escolarização. Esse ingênuo discurso de que bastava possibilitar acesso à educação para todos indiscriminadamente que a problemática da desigualdade social estaria solucionada foi reinterpretada pelo sociólogo Bourdieu, que confrontou o senso comum positivista de que a escola teria um caráter neutro e pautado apenas na racionalidade “de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002, p. 13). A professora Glória aponta como, mesmo com deficiências estruturais, precisa atender às demandas do modelo pedagógico, quase que como numa regra que não abre precedentes para reclamações ou inadimplências.

Com o paradigma meritocrático de enxergar a educação, Bourdieu (2007) mostra como fatores – como a origem social dos estudantes (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) – têm influência nos seus destinos escolares. O retorno social e econômico recebido após a conclusão dos estudos não é uma regra garantida, reforçando quão elitizada é a ascensão social por meio da educação quando não se consideram fatores externos à instituição escola, sem o reconhecimento da sua trajetória sociopolítica (GEE, 2010).

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições

¹⁶ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M, 2002, p. 18).

É nessa perspectiva que Bourdieu (2007) confronta a impossibilidade de neutralidade da escola, uma vez que sua cultura é definida a partir dos parâmetros dos grupos dominantes, mas apresentando-se para a sociedade como cultura universal em prol do reforçamento e manutenção das desigualdades sociais. Ao legitimar essas desigualdades, as bases sociais que as compõem são postas como divisões acadêmicas e cognitivas, validando o ideário meritocrático de hierarquização e individualização (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M, 2002).

Assim, a sociologia de Bourdieu (2007) está pautada na reflexão de que não é o esforço individual do estudante que define seu sucesso ou fracasso, mas tudo que o constitui socialmente, chamado de *habitus*. Daí, “os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe, por exemplo) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M, 2002, p. 20). Segundo Laval (2019, p. 9), “Bourdieu comparava o sociólogo ao meteorologista. Não existe certeza na meteorologia, mas há elementos conhecidos suficientes para se fazer previsões com um alto grau de probabilidade.”

No entanto, a racionalidade neoliberal como racionalidade pedagógica negligencia esses fatores e estabelece a competição entre os “consumidores de escola” (LAVAL, 2019, p. 13), fazendo-os crer que essa competição trará mais eficiência e, desse modo, mais qualidade, conduzindo a uma segregação escolar generalizada e sistemática. O estímulo à competição atinge não apenas os estudantes, mas todos os agentes pedagógicos, entre professores, entre escolas, competindo entre si para obter os melhores índices, que têm como consequência a chegada (ou não) maior ou menor de verbas para a instituição.

De acordo com essa lógica, as situações de mercado instaladas na escola que produzem hierarquização são incitadas também localmente, mas, para de fato atingir bons desempenhos, não dariam conta de promover o direito à educação pública, gratuita e qualificada para todos os cidadãos, alimentando, assim, a naturalização da hierarquização e segregação a partir das desigualdades (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020). Como forma de ilustrar essas situações de mercado no Plano Político-Pedagógico do EMI-SE (SERGIPE, 2016a), pontuo o modelo de gestão adotado nessa modalidade, a Tecnologia de Gestão Educacional – TGE.

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) pode ser definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas. A adoção da TGE é movida pela determinação em construir um novo paradigma para a gestão escolar, criando a condição para que o modelo de gestão “sirva” ao modelo pedagógico, implicando em processos que levarão a escola a gerar os resultados comprometidos com a sua visão. [...] O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão (TGE) são indissociáveis e constituem o organismo que torna possível transformar a visão e a missão da escola em efetiva e cotidiana ação. A TGE é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento e o respectivo trabalho, que transformará o que ele traz enquanto “intenção”, efetiva e concretamente, em “ação”. Constitui-se um instrumento versátil e eficaz, na medida em que torna um ciclo de planejamento escolar um exercício contínuo, de “ação e concepção” (teoria e prática). Instrumentos estratégicos e operacionais dão vida à TGE – os Planos e Programas de Ação – e proporcionam a “matéria-prima” para a elaboração dos relatórios de acompanhamento (SERGIPE, 2016a, p. 32-33).

A TGE traz ao modelo uma gramática empresarial que espera dos envolvidos resultados que indiquem sua qualidade, em uma movimentação que leve ao constante monitoramento, elaboração de relatórios e estratégias para alcançar as metas previstas em planos de ação. Como a TGE envolve todos os participantes com demandas próprias, seu exercício de poder é perceptível ao passo que controla as ações destes “para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (MACHADO, 2015, p. 20).

Se ao Estado cabe apenas mediar os indivíduos que, no neoliberalismo, possuem potencialidades para superar as desigualdades ‘naturais’ do sistema, a oferta do ensino para a busca do crescimento econômico para desenvolvimento da nação tem sido a movimentação feita (BIANCHETTI, 2001). Na seção a seguir, identifico os marcos legais e justificativas que compõem a implantação do EMI em Sergipe, descrevendo a estrutura administrativo-pedagógica desse modelo, relacionando-a ao modelo empresarial que contribui para a minha pressuposição de emersão de novas subjetivações do ser professor de inglês quando da exposição ao contexto pedagógico estudado.

2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM SERGIPE

A educação integral tem certas divergências em seu conceito, pois comumente se confunde com o conceito de educação em tempo integral.

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que

deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Em adição, educação integral pode ser entendida também como uma educação que “considera todas as facetas da experiência humana, não apenas o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (YUS, 2002, p.16). Em uma proposta que pretende ir além da educação bancária combatida por Paulo Freire (1970), a educação integral critica o acúmulo de conhecimento e propõe considerar enxergar o estudante holisticamente.

A educação em tempo integral, no entanto, pressupõe a ampliação do tempo escolar, de modo a ofertar o ensino regular em um período e atividades complementares no outro, com vistas a atender as necessidades dos estudantes (BARBOSA, 2018). Assim, estender o tempo de permanência dos estudantes expondo-os a um currículo que leva em consideração a multiplicidade da natureza humana é aqui entendido como ensino integral em tempo integral.

Interessa refletir a partir da explicação de Paro (2009, p. 13) sobre a educação integral ser ofertada e discutida como uma modalidade à parte da modalidade tida como convencional, pois “educação integral, em última instância, é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Desse modo, pensar que surgir a necessidade de uma nomenclatura como educação integral como uma modalidade diferenciada é um apontamento para o discurso de que o ensino é pautado na instrução mecânica e pouco problematizadora.

É importante trazer aqui também a distinção entre educação e escolarização. Esta é parte daquela. Enquanto a educação tem sido compreendida apenas no sentido restrito da escolarização, ela pode envolver muitos outros meios, como a família, os meios de comunicação, além de outras instituições da sociedade civil (BARBOSA, 2007). Ou seja, não envolve apenas a escola e não é apenas dever do Estado. Assim, conceber a educação integral neste contexto, ainda que atenta a interdimensionalidade do ser humano, não pode desconsiderar as influências externas.

A ideia de ampliar a carga horária escolar não é recente e remonta às ideias dos intelectuais Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997). O primeiro idealizou a Escola Nova, na década de 30, com o objetivo de considerar as diversidades dos estudantes para, assim, refletir sobre sua inserção na sociedade. O escolanovismo sustenta-se no indivíduo integrado à democracia por meio da educação. “Neste momento histórico do Brasil, o termo educação de tempo integral não se referia à ampliação de jornada e sim ampliação de

oportunidades educacionais e desenvolvimento integral dos indivíduos” (BARBOSA, 2018, p. 107).

Existiam, ainda, no Brasil, internatos e semi-internatos confessionais que indicavam o *status* social para os internos e suas famílias, uma vez que apenas possuindo boas condições econômicas era possível estudar nessas instituições. Para as mulheres internas, havia a preparação para a vida matrimonial, e para os homens uma educação intelectual que apontava para um futuro ensino superior. “Essa escola não só oferecia possibilidades amplas de domínio do saber erudito, mas também era garantia da preservação dos costumes” (PARO *et al.*, 1988, p.17), pois a manutenção do *status quo* da sociedade era preservada visto que a população a quem essas formações eram fornecidas não era ampla ou igualitária.

A classe menos favorecida socioeconomicamente era admitida nos internatos públicos que eram direcionados àquelas crianças que haviam sido abandonadas ou, porventura, tivessem cometido algum delito. “Esses internatos eram divididos em reformatórios e colégios agrícolas, que atuavam como órgãos repressores do Estado” (BARBOSA, 2018, p. 107) e objetivavam manter a ordem pública como forma de negligenciar e esconder, como em uma ‘higiene social’, os problemas sociais anteriores a sua criação.

Esses dois modelos de educação integral ofertados para classes sociais diferentes convergem para caminhos em que a elite tem sua conjuntura preservada por meio da educação formal. No entanto, para as classes menos privilegiadas socioeconomicamente não era vislumbrado o rompimento dessa ordem, uma vez que os internatos propostos para eles eram uma espécie de higiene da perturbação do modelo de sociedade posto. A Escola Nova de Anísio Teixeira posta em prática no Estado da Bahia na década de 1950, enquanto ele era Secretário da Educação e Saúde, propunha que crianças da periferia de Salvador recebessem aulas regulares em seu turno escolar e um complemento escolar no turno contrário “com atividades esportivas, artísticas e recreativas” (BARBOSA, 2018, p. 108).

Na década de 1980, Darcy Ribeiro, vice do governador do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizolla, apresenta uma concepção de educação em tempo integral cujo objetivo era que

promovesse atendimento global das necessidades das crianças, isso incluiria o aprendizado de conteúdos formais da escola, atividades de lazer, esporte, artes, além de assistência médica e odontológica, alimentação, transporte e moradia para as crianças residentes (BARBOSA, 2018, p. 112).

A educação de tempo integral proposta por Darcy Ribeiro era efetivada a partir da criação dos Centros Integrados de Educação (CIEPs), que constituíam uma nova visão de

como a escola deveria ser organizada por meio da mudança de paradigma do que se entendia como seu compromisso social (CAVALIERE, 2002), com ideias assumidamente semelhantes às de Anísio Teixeira. O modelo educacional de Darcy Ribeiro objetivava ofertar não apenas ensino de qualidade para as crianças mais carentes, mas também assisti-las socialmente. No entanto, essa façanha era onerosa aos cofres públicos, levando os governos que o sucederam a não se empenharem igualmente para a manutenção da empreitada que cumpria um papel importante de rede de apoio para os responsáveis pelos estudantes trabalharem.

A escola de tempo integral apresenta-se como uma necessidade da realidade social presente no cotidiano brasileiro atual, apesar de não ser a função da escola o “cuidar” das crianças e adolescentes enquanto pais e mães precisam trabalhar por longos períodos, a escola com a sua função de desenvolver os indivíduos em sua totalidade, para seu exercício pleno de sua cidadania, acaba por oferecer às crianças o que tem sido negado a elas, por tal conjuntura. Negada não por má vontade e sim por consequência do cruel sistema capitalista que retira os pais e as mães de casa para buscarem o sustento da família, que cada dia se torna mais difícil para se ter uma vida mais digna, e as crianças são as mais prejudicadas por esse sistema, pois, por muitas vezes, carecem de uma orientação educacional, que antigamente era também dividida com a família e hoje está ficando, muitas vezes, somente a cargo da escola (BARBOSA, 2018, p. 113).

Outras estratégias que envolvem a educação em tempo integral no Brasil dizem respeito aos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC), Programas Mais Educação – e sua reestruturação como Programa Novo Mais Educação – e Ensino Médio Inovador. O CIAC, criado em 1991 no governo de Fernando Collor de Mello, trazia a filosofia e arquitetura do CIEP, no entanto, sua abrangência tinha intenções nacionais, não apenas concentrados nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Apesar de seu alcance acrescido, a nova proposta encontrava críticas e entraves semelhantes ao seu modelo inicial. Sobre essas problemáticas, Castro e Menezes (2002, p. 79) afirmam que “essa avaliação negativa embasava-se na consideração de dois índices, igualmente preocupantes: as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e as altas taxas de repetência e evasão”.

O CIAC tenta minimizar essas questões, porém, há problemas sócio-político-econômicos como a inflação, a dívida externa e alto índice de desemprego que também interferiam no sistema brasileiro de educação, fazendo com que, em 1992, o programa fosse substituído pelo CAIC em uma proposta de ensino integral pautada na ideia do contraturno, que separava as atividades consideradas escolares em um turno – nas escolas-classe – e

aquelas ditas diversificadas por seu caráter lúdico no turno oposto e em outro ambiente, chamado escola-parque (COELHO, 2009).

O Programa Mais Educação, por conseguinte, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, “materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 95). É pensado para estudantes do Ensino Fundamental e amplia a carga horária de ensino de cinco para sete horas diárias. “Em abril de 2007, no âmbito das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio da Portaria Interministerial n.º 17 que teve como signatários os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social, instituiu-se o Programa Mais Educação” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 95).

Embora o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação se assemelhem em suas nomenclaturas, divergem em suas bases ideológicas, pois o primeiro tinha como preocupação

o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, art. 1º, §2º).

O segundo – de 2016 –, por sua vez, tem o objetivo de melhorar a aprendizagem das disciplinas de língua portuguesa e matemática, também no Ensino Fundamental, e desenvolver “atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016, Art. 1º). É possível notar que o Programa Novo Mais Educação hierarquiza os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática e prioriza o rendimento e desempenho dos estudantes. Tal postura pode ser relacionada aos pressupostos da racionalidade neoliberal de cultura de resultados e culto à eficiência, que considera que “a eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala” (LAVAL, 2019, p. 210).

Os profissionais que conduzem as aulas de reforço de português e matemática do Novo Mais Educação são chamados de Mediadores de Aprendizagem, enquanto os profissionais que são responsáveis por outras atividades são considerados Facilitadores – termos que podem ser lidos dentro do esperado pela agenda neoliberal que vê, na figura do

professor, alguém que contribui para a formação de competências genéricas (FÁVERO; SILVA; CENCI, 2020). Como na ‘escola eficiente’ (LAVAL, 2019) os gastos públicos estão em jogo e é necessário aumentar os índices das avaliações de qualidade da educação, parece importar mais ao Programa atentar para essas disciplinas em especial. Assim,

os textos políticos publicizados sobre o Programa Novo Mais Educação não deixam dúvidas sobre sua intencionalidade no que tange ao rendimento e elevação dos índices educacionais aferidos pelo IDEB no contexto brasileiro diminuindo a potencialidade e importância de outras atividades no desenvolvimento integral dos sujeitos (MORGAN; IGLESIAS; NAJJAR, 2021, p. 9).

Em sequência, o Programa Ensino Médio Inovador, também criado pelo Ministério da Educação para a última fase da Educação Básica, pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, intenta promover a reestruturação e a flexibilização do currículo nas escolas de Ensino Médio por meio de

atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macro campos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento (BRASIL, 2016, n.p).

Em 21 de dezembro de 2009, por meio da Lei Complementar nº 179, as escolas sergipanas que iniciaram a oferta desse programa foram denominadas Centros Experimentais de Ensino Médio (CEEM¹⁷). Apenas em 25 de março de 2013, com o Decreto Nº 29.157, houve a regulamentação da sua organização e funcionamento, instituindo seu modelo de gestão, definindo gratificações salariais e carga horária de trabalho.

As atividades oferecidas pelo Programa Ensino Médio Inovador ampliam o tempo dos estudantes na escola, na perspectiva da educação integral, e sua adesão podia ser feita por meio das Secretarias da Educação Estaduais. Sergipe foi um dos dezessete Estados brasileiros, além do Distrito Federal, a implantar essa modalidade de ensino que também visava, ao desenvolver essa reformulação curricular, a repensar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, incidindo numericamente nas taxas de aprovação, reprovação e evasão – o fluxo escolar. Cada escola escolhia no mínimo cinco macrocampos¹⁸, com a obrigatoriedade,

¹⁷ Sendo elas: Colégio Estadual Atheneu Sergipense – C.E.A.S./DEA/SEED, Colégio Estadual Ministro Marco Maciel – C.E.M.M.M./DEA/SEED (atualmente denominado Profª Maria Ivanda De Carvalho Nascimento) e Colégio Estadual Vitória de Santa Maria – C.E.V.S.M./DEA/SEED.

¹⁸ São eles: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil.

definida pelo Ministério da Educação, de ofertar o Acompanhamento Pedagógico – que tinha como foco o ensino de língua portuguesa e matemática.

A proposta do Ensino Médio Inovador é capaz de potencializar práticas criativas no contexto escolar ao passo que há autonomia para definição dos macrocampos que excedem o Acompanhamento Pedagógico, no entanto, traz contingências relevantes, como a seleção de apenas algumas unidades de ensino para sua oferta, necessidade de investimentos estruturais para melhoria das condições de ensino, além da desvalorização salarial e de formação dos envolvidos profissionalmente nessa empreitada (CRUZ, 2018), que não são solucionadas pelo programa por si só.

O programa que sucede o Ensino Médio Inovador em Sergipe tem início no ano de 2017, o Ensino Médio Integral de Sergipe com o Programa Escola Educa Mais – foco dessa pesquisa –, “visando à melhoria da qualidade do ensino médio da rede pública do Estado, garantindo, assim, a execução de um conjunto de práticas inovadoras no que tange à organização do currículo, tempo e espaços escolares” (SERGIPE, 2016a, p. 6). Sua implantação justifica-se pelo atendimento aos compromissos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) bem como a atual portaria Nº 1.144, de 19 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento a Implantação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória Nº 746, 22 de setembro de 2016 (SERGIPE, 2016a).

Em Sergipe, quanto à qualidade de ensino ofertada aos estudantes do Ensino Médio, última fase da Educação Básica, o governo definiu que era preciso intervir no trabalho pedagógico a fim de aumentar os índices de fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais de 5,2 para o Ideb, em 2021, focando na qualidade do resultado. Assim sendo, em 2015,

foi implantado e implementado, na rede pública estadual de ensino do Estado de Sergipe, o Programa Escola Educa Mais, vinculado à SEED, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando assim, a criação e a implementação do Plano Estadual de Educação, alinhado às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, representando um marco regulatório para a consolidação das políticas públicas educacionais, com vistas à igualdade, à diversidade e ao reconhecimento da pluralidade cultural do nosso estado (SERGIPE, 2016b, p. 7).

É a partir do Plano Estadual de Educação de Sergipe – doravante PEE (SERGIPE, 2015) – alinhado às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), o marco

regulatório para análise da realidade educacional sergipana e definição de metas para alcance da qualidade de ensino e construção dos documentos reguladores do EMI-SE. Dentre as metas instituídas, destaco a meta 6 – “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (SERGIPE, 2016a, p. 13) sob uma concepção de Educação integral e Educação em Tempo Integral que respeite direitos previstos e assegurados por lei¹⁹.

O Programa Escola Educa Mais – sob as diretrizes do Decreto nº 30.505/2017 – é baseado no modelo da Escola da Escolha da rede pública de Pernambuco. Nesse Decreto, o Governo de Sergipe reestrutura o funcionamento dos Centros Experimentais que ofertavam o Ensino Médio Inovador para que possa se adequar à estrutura pedagógica e de gestão do novo modelo, renomeando-os como Centros de Excelência de Ensino Médio – também abreviados como CEEM². Além disso, o Governo se vale da parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE – para que a condução sergipana estivesse em consonância com o seguido inicialmente no Ginásio Pernambucano, na cidade de Recife, desde 2003.

O ICE é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que tem como parceiros o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande e tem como investidores o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep e a maior farmacêutica do Brasil, a EMS, que atua na elaboração de projetos educacionais, junto a governos estaduais, como Pernambuco e Ceará, com o objetivo de levar a visão empresarial para as políticas educacionais. O ICE foi constituído em fevereiro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (LEITE, 2019, p. 63).

A educação pública de gestão pública vai dando espaço à educação pública sob os moldes da gestão privada em uma reforma promovida por empresários compromissados com a agenda neoliberal de livre mercado e seus aliados. As bases da Escola da Escolha estão distribuídas em doze cadernos formativos sob a elaboração do ICE, em 2015. Esses cadernos foram entregues às escolas que aderiram ao programa – como no caso de Sergipe – para servir de suporte não apenas em sua implantação, mas também garantia de sua manutenção. Os cadernos estão dispostos em títulos organizados no quadro que se encontra no Apêndice D.

Em Sergipe, as escolas selecionadas para aderir ao programa no primeiro ano, 2017, são os CEEM que ofertavam o Ensino Médio Inovador – um total de dezessete unidades de

¹⁹ São eles: a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/15), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação (Lei Nº 11.494/07) e a Resolução CNE/CEB Nº 7/10 (SERGIPE, 2016a, p. 6).

ensino. No ano seguinte, somam-se vinte e quatro escolas na lista de oferta do modelo Escola Educa Mais. Até o momento, em Sergipe, há dezenove escolas de EMI na capital Aracaju e cinquenta e três distribuídas entre os demais municípios sergipanos, totalizando setenta e duas unidades de EMI-SE, de uma totalidade de cento e setenta e oito escolas que ofertam o Ensino Médio entre regular e integral, o equivalente a uma porcentagem que ultrapassa 40% das escolas de Ensino Médio da rede.

Para compor o quadro de funcionários do EMI-SE, os já funcionários da rede pública estadual de ensino participam de um processo seletivo para concorrer a vagas de professor da Educação Básica, coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro e gestor escolar. Para a função de secretário escolar, excepcionalmente, o candidato deve ser Servidor Efetivo Ocupante do Quadro Geral da Administração Pública, com certificação em Ensino Médio (conforme § 3º art. 172, LC no 16/1994). Duas etapas compõem o trâmite de seleção: a análise/avaliação de currículo e a entrevista, ambas de caráter eliminatório e classificatório.

Já para a participação na seleção de professores, de acordo com o edital nº 31/2017 de 14 de novembro de 2017, da Secretaria do Estado da Educação, são pré-requisitos para o preenchimento de vagas e a formação de cadastro reserva compor o quadro efetivo do Magistério da Rede Pública Estadual, lotado em pelo menos uma unidade de ensino da DEA ou de alguma DRE²⁰ com um ou dois vínculos nesta Rede Pública Estadual. No entanto, para professores que possuem um vínculo na Rede Pública Estadual e um vínculo na Rede Pública Municipal ou Rede Privada a participação na seleção é condicionada à carga horária do vínculo municipal e/ou privado ser em turno contrário ao EMI-SE, que acontecia nos turnos matutino e vespertino.

A remuneração dos profissionais do Programa Escola Educa Mais difere da dos demais docentes da rede pública estadual lotados em unidades de ensino, uma vez que os primeiros recebem uma gratificação pelas quarenta horas semanais de trabalho, distribuídas em nove tempos de aula nos turnos matutino e vespertino. De acordo com o Edital nº 31/2017, de 14 de novembro de 2017,

3.2. O candidato ocupante do cargo em Provimento Efetivo de Professor da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino selecionado e convocado para atuar no Centro de Excelência de Ensino Médio – CEEM da Rede Pública Estadual além da remuneração inerente ao cargo efetivo de

²⁰ DEA diz respeito à Diretoria de Educação de Aracaju. Ela é responsável pelas unidades de ensino da rede pública estadual localizadas no município de Aracaju. As DREs dizem respeito às Diretorias Regionais de Educação e são responsáveis pelas unidades de ensino da rede pública estadual localizadas nos demais municípios de Sergipe, organizados em nove microrregiões.

Professor de Educação Básica fará jus à Gratificação por Atividade de Tempo Integral – GATI, criada pela Lei Complementar no 179/2009, no percentual de 100% (cem por cento) sobre o vencimento básico (EDITAL Nº 31/2017 DE 14 DE NOVEMBRO DE 2017, n.p).

A remuneração foi um dos critérios para a adesão dos professores, especialmente dos que tinham apenas um vínculo empregatício na rede pública. A possibilidade de receber uma gratificação sobre o piso da categoria – vencimento básico – estando lotado em uma única escola era um cenário pouco factível para professores de uma disciplina com baixa carga horária semanal como inglês – entre uma e duas horas por turma – sem a implantação do Programa Escola Educa Mais, conforme experiência²¹ da professora Camila relatada no segundo encontro do grupo focal em que houve a apresentação dos participantes socializando para os demais as razões pelas quais os fizeram aderir a esta modalidade pedagógica.

Eu também caí de paraquedas na minha escola!! [sorri] Eu só tenho um vínculo, né? É... mas apesar de só ter um vínculo, é mais ou menos a história de vocês. A gente precisa de dinheiro, os boletos não se pagam sozinhos... Então, eu fazia três escolas para fechar uma carga horária. Para fechar as 25 horas eram 3 [escolas]. E aí era um saco porque eu tinha que ir pro [nome de escola], em São Cristóvão [aponta para um lado], aí voltava pro [nome de escola] [aponta para outro lado], e no mesmo dia voltava para o [nome de escola] [aponta para outro lado]). Tipo, atravessava a Ponte para Terabítia duas vezes num dia só. Era [ri “de nervoso”] péssimo. Ainda dava aula em três cursos de inglês, e de um deles era coordenadora. Eu tava loucona naquela época.

E assim, eu sempre sou aérea, eu nunca sei de nada, eu nunca assisto tv, eu não vejo jornal, eu não sei de nada [faz gesto de negação com as mãos]. E sempre é uma amiga minha que me coloca nas coisas.

Ela: “Camila! Eu tenho a salvação para a sua vida!”

Aí eu: “Diga, minha filha!”

Aí ela: “Olhe, vai ter um edital assim, assim, assado, vá lá fazer.”

E eu fui, assim, na doida mesmo, eu nem sei como eu passei [ri]. Eu fui porque ela mandou eu ir. E eu passei. No dia que eu passei, eu pedi demissão de dois cursos de inglês: “Ói, eu vou embora, não quero mais ficar aqui”. Fiquei só no [nome de escola], eu me mudei das três só pro [nome de escola] e fiquei com um curso de inglês. Mas, é isso [sorri novamente] (CAMILA, 2022).

A rotina de precisar trabalhar em vários locais antes da adesão ao EMI-SE que Camila vivenciava deu lugar a uma disposição que pôde unir suas horas de aula do vínculo público em apenas uma escola da rede estadual por ocasião da sua aprovação na seleção de professores para atuação no EMI-SE, cenário sequer considerado na configuração laboral a que ela estava exposta anteriormente. Os funcionários aprovados no processo seletivo

²¹ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

precisaram passar por uma formação presencial ofertada pelo Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral – NGETI, da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC. Nessa formação, são apresentados os modelos pedagógico e de gestão que regem o Programa Escola Educa Mais. Os cadernos formativos construídos pela SEDUC de acordo com a realidade sergipana quanto à condução desse programa baseados no modelo preparado pelo ICE são listados abaixo:

Quadro 1 – Cadernos de formação do Programa Escola Educa Mais

NÚMERO DO CADERNO	TÍTULO
Caderno 1	Plano Político-Pedagógico (2016a)
Caderno 2	Plano de Ação (2016b)
Caderno 3	Plano de Diagnóstico e Nivelamento de Alunos ²² (2016c)
Caderno 4	Plano de Gestão Escolar ²³ (2016d)
Caderno 5	Plano de Inclusão da Comunidade na Escola ²⁴ (2016e)

(Fonte: Elaborado pela autora)

O primeiro caderno – Plano Político-Pedagógico do Programa Escola Educa Mais (2016a) – apresenta a justificativa de sua implantação que diz respeito a sanar problemas que já existiam há anos baseados em índices como IDEB, discutidos na subseção 2.1, como:

Altos índices de evasão;
Baixa aprovação, e em consequência, alto índice de repetência;
Alto risco de vulnerabilidade social;
Limitadas concepções sobre moral e cultura;
Baixo interesse com relação ao futuro;
Instabilidade familiar (SERGIPE, 2016a, p. 11-12).

²² O Plano de Diagnóstico e Nivelamento de Alunos é destinado especialmente aos professores que conduzem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e faz referência às oportunidades de aprendizagens por meio de sequências didáticas “que criem condições para compatibilizar o nível de desenvolvimento dos alunos ao ano em que estão inseridos e, assim, dar-lhes condições para integrar os processos que estão se dando regularmente no seu grupo-classe” (SERGIPE, 2016c, p. 1) para atingir melhores índices nas avaliações internas e externas. Nesse documento, os professores recebem orientações quanto aos elementos que devem ser considerados para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, como expectativas de aprendizagem e tecnologias de avaliação.

²³ Nesse documento, são explicitadas as demandas de cada função do EMI-SE, assim como sua carga horária de trabalho, em uma organização que responsabiliza todos os envolvidos pelo sucesso do programa.

²⁴ O Plano de Inclusão da Comunidade na Escola visa à participação efetiva e colaborativa da comunidade externa nas ações desenvolvidas na unidade de ensino, em especial os pais dos estudantes, por meio das participações informativa, consultiva, educativa, avaliativa e decisória a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem extraescolares (SERGIPE, 2016e).

Além disso, é nesse documento que são apresentados os marcos legais que validam sua existência, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 9.394/96, a Resolução nº 2/CNE de 30 de janeiro de 2012 – que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –, a Lei Complementar nº 179, de 21 de dezembro de 2009 – que regulamentava a organização e funcionamento do programa em Sergipe, a Portaria nº 1.145, 10 de outubro de 2016 – que dispunha do fomento à implementação dessas escolas –, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Nacional de Educação. Encontra-se nesse caderno, também, o entendimento acerca dos modelos pedagógico e de gestão do programa, e sua concepção de currículo, melhor explicadas a seguir.

O modelo pedagógico da Escola Educa Mais é baseado na construção do projeto de vida do estudante a partir de princípios e eixos formativos previamente definidos, pondo o jovem e seu projeto de vida como centralidade (SERGIPE, 2016a). Os eixos formativos do modelo são a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI, que conjuntamente tem como meta a formação de um jovem solidário, competente e autônomo (SERGIPE, 2016a). Esses padrões cognitivos e morais levam a uma padronização dos objetivos de ensino que perpassam não apenas pelos conteúdos de aprendizagem, mas também pelo que é esperado ontologicamente como ‘correto’/‘certo’ (FREITAS, 2018).

Figura 4 – Os três eixos formativos do modelo pedagógico do Programa Escola Educa Mais



(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 15)

Os princípios educativos, espelhados no modelo pedagógico do ICE, são quatro: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional, ilustrados na figura 5 a seguir.

Figura 5 – Os quatro princípios educativos do modelo pedagógico do Programa Escola Educa Mais



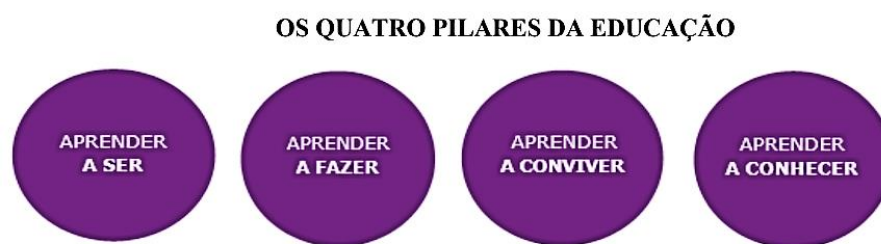
Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 15)

Segundo o Plano Político-Pedagógico do Estado de Sergipe (SERGIPE, 2016a), o Protagonismo faz referência à formação de um indivíduo que é capaz de tomar decisões, considerando o conhecimento adquirido e as relações sociais. Para o programa, a formação do indivíduo ultrapassa a ideia de memorização de conteúdos e preparação para exames, mas busca como adição o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

O segundo princípio educativo do programa são os Quatro Pilares da Educação. Baseados no relatório, de 1996, preparado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) e organizado por Jacques Delors, objetivava que a educação oportunizasse reflexões acerca das práticas pedagógicas e a chegada do novo século, sob o título “Educação: Um tesouro a descobrir”. Nele há a proposta de que a organização da educação deve se dar em torno dos quatro pilares, demonstrados na figura 6, que movimentam competências a serem alcançadas pelos estudantes e demais envolvidos na execução do modelo.

Figura 6 – Os quatro pilares da educação do modelo pedagógico do Programa Escola Educa Mais



(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 16)

São os quatro pilares: **aprender a ser** – pilar que espera a disposição de competências pessoais para um melhor relacionamento entre o sujeito consigo mesmo e entre dimensões sociais, naturais, econômicas, políticas, culturais e transcendentais –, **aprender a fazer** – que se preocupa com competências interpessoais que são aproveitadas no mercado de trabalho –, **aprender a conviver** – que diz respeito às competências que valorizam o gerenciamento de

conflitos e promoção da compreensão mútua – e o **aprender a conhecer ou aprender a aprender** – que prevê o reconhecimento das maneiras que cada indivíduo lida com o conhecimento por meio de competências que exercitem a atenção e a memória.

A partir do pensamento de Gadelha (2016), a ação de conceber os quatro pilares da educação em um contexto que visa à melhoria da qualidade da educação para oferecer ao mercado de trabalho jovens mais competentes e autônomos pode vulnerabilizar as relações sociais, visto que, na composição do capital humano mais rentável e útil para a concorrência neoliberal, atitudes individualistas tendem a se sobressair em detrimento de práticas que privilegiem o bem comum.

A iniciativa individual e o processo de “aprender a aprender” são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação. Tendo em vista uma sociedade e uma economia do conhecimento, embora se fale muito em parceria, em colaboração, em espírito de equipe, em estar e trabalhar com o ‘time’ (*team leader*), pelo menos no mundo corporativo, afirma López-Ruiz (2007, p. 243), o que se tem observado é que o vínculo entre o indivíduo e a empresa é melhor definido pelo *ensemble individualism*: “esse tipo de configuração permite que cada indivíduo, cada capitalista em relação de dependência, gerencie seu próprio *business* dentro da corporação: ‘seu projeto’, para o qual, conforme a necessidade do momento, vai se associar com outras pessoas nos efêmeros *teams*”. Isso ocorre para tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais fios, haja vista que implicam investimentos (GADELHA, 2016, p. 158).

Assim, o individualismo e a necessidade de tomada de decisões para resolução de problemas tornam-se a urgência do modelo que privilegia a movimentação de competências para demarcar, medir e comparar sujeitos que têm ou não valor para o mercado. O terceiro princípio educativo é a pedagogia da presença e demanda da equipe escolar atitudes participativas e afirmativas que extrapolam os muros da sala de aula, pois espera desses partícipes o desenvolvimento de uma relação de afeto e consideração com os estudantes.

A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme vimos nos Quatro Pilares da Educação. O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida. Na prática, a presença pedagógica se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos. No ato de educar, educando e educador se tornam visíveis, perceptíveis, e se fazem

presentes em seu meio, em seu tempo e em suas histórias, enquanto indivíduos e enquanto membros de suas gerações (SERGIPE, 2016a, p. 18).

Não há prejuízo na gestação da pedagogia da presença, visto que a humanização do processo educativo por meio de uma relação que considera as vivências dos atores que dela participam pode oportunizar a ruptura no paradigma tecnicista da educação. No entanto, cabe refletir sobre a problemática de mensurar os modos de execução desta prática em julgamentos que classifiquem o agir dos envolvidos em adequados ou inadequados (FREITAS, 2018) de modo a marginalizar aqueles que se distanciam da agência esperada. Reside nessa assunção a contestável condução deste princípio.

O último princípio educativo do modelo é a Educação Interdimensional e recebe esse nome por objetivar contemplar ações pedagógicas que pensem “numa educação que transcenda o domínio da racionalidade (*logos*) e incorpore os domínios da emoção (*pathos*), da corporeidade (*eros*) e da espiritualidade (*mytho*)” (SERGIPE, 2016a, p. 18), ou seja, regular situações de aprendizagem de modo a criar oportunidades para pensamentos em que o estudante formule seus próprios julgamentos e decisões de maneira autônoma.

No entanto, corroboro com Silva (2016) ao perceber que o uso de um vocabulário que remeta à linguagem mercantilista – como ‘protagonismo’, ‘habilidades’, ‘competências’, ‘interdimensional’, ‘autonomia’ – funciona como uma máscara para introduzir a racionalidade empresarial na educação, uma vez que sua utilização vai além do contexto econômico, de modo a camuflar outras necessidades sociais dos indivíduos envolvidos nesse processo. O mesmo acontece com a escolha pelos quatro pilares da educação, pois, fazendo relação com as exigências do mercado capitalista, espera-se que a escola forme um capital humano dinâmico e flexível para adaptar-se ao novo século. Assim, as definições do EMI-SE se assemelham às da UNESCO pela quase inevitabilidade da influência da lógica neoliberal nas relações sociais e esferas da vida (LAVAL, 2016).

Tal racionalidade trata a educação como investimento que precisa gerar retornos financeiros, estimulando a competitividade por meio da superresponsabilização (GADELHA, 2016) dos indivíduos envolvidos que ao incorporarem em suas rotinas curriculares os eixos formativos e princípios educativos do programa em questão gerará um cenário de seleção dos mais adaptáveis para aproveitamento e premiação. O problema dessa seleção é que ela hierarquiza os envolvidos entre ganhadores/perdedores, o que não poderia ser concebido na realidade educacional (FREITAS, 2018). O mérito de ‘ganhar’ pode ser entendido nesse *modus operandi* como uma premiação por ter adquirido/desenvolvido essas competências

independentemente das suas condições de vida, pois conseguiu ser “resiliente na adversidade” (FREITAS, 2018, p. 114), ideias melhor discutidas na terceira seção desta tese.

A estrutura ideológica de eixos e princípios é posta em funcionamento com a concepção de currículo diferente da proposta para os estudantes que cursam o Ensino Médio Convencional.

Quadro 2 – Matriz curricular do Programa Escola Educa Mais antes da Reforma do Novo Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR									
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEMANAL/ANOS			CH ANUAL/ANOS			CH ENSINO MÉDIO
			1º	2º	3º	1º	2º	3º	TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
		Arte	1	1	1	40	40	40	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	3	3	3	120	120	120	360
		Química	3	3	3	120	120	120	360
		Biologia	3	3	3	120	120	120	360
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		30	30	30	1200	1200	1200	3600
	PARTE FLEXÍVEL	Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80	240
		Práticas Experimentais	2	2	2	80	80	80	240
		Orientação de Estudo	4	4	4	160	160	160	480
		Práticas e Vivências da Aprendizagem	2	2	2	80	80	80	240
		Projeto de Vida	2	2	0	80	80	0	160
		Preparação Pós-Médio	0	0	2	0	0	80	80
		Língua Estrangeira Moderna: Inglês	2	2	2	80	80	80	240
		Língua Estrangeira Moderna: Espanhol	1	1	1	40	40	40	120
	TOTAL DA PARTE FLEXÍVEL		15	15	15	600	600	600	1800
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA		45	45	45	1800	1800	1800	5400

(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 25)

A partir das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2011), são contempladas disciplinas reconhecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizadas em quatro áreas do conhecimento: **Linguagens** – os componentes Língua

Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física –, **Matemática, Ciências Humanas** – que dizem respeito à Geografia, História, Filosofia e Sociologia – e **Ciências da Natureza** – abrangendo os estudos de Física, Química e Biologia.

As inovações pedagógicas propostas para o currículo do programa são intituladas Parte Diversificada (PD) e Componentes Integradores²⁵. Em se tratando da organização da PD, o Projeto de Vida (PV), em especial, tem sido tomado como a principal disciplina do EMI – centralidade do modelo. É lecionada por um professor licenciado em alguma disciplina da BNCC, normalmente algum professor cuja disciplina tenha baixa carga horária para que, dessa forma, possa completá-la. Assim, não é difícil que o professor de inglês seja responsável por esta atividade.

Essa disciplina discute valores, repertórios culturais e morais e, segundo o material de apoio do EMI em Sergipe, objetiva incentivar “os estudantes e apoiá-los no processo de reflexão sobre ‘quem ele sabe que é’ e ‘quem ele gostaria de vir a ser’ e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir, para realizar esse encontro” (SERGIPE, 2016a, p. 29). Logo, para o EMI-SE, a construção do projeto de vida do estudante tem impacto em todos os anos subsequentes de sua vida.

Um projeto é a representação daquilo que é diante daquilo que potencialmente será. E Projeto de Vida na Escola Educa Mais é uma espécie de “primeiro projeto para uma vida toda”. É uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola (SERGIPE, 2016a, p. 297).

Importa destacar, aqui, a apropriação da concepção de narrativa de si no Plano Político Pedagógico do EMI-SE (SERGIPE, 2016a). Para reflexão, retomo a discussão iniciada na subseção 1.4 em que, de acordo com Bhabha (2003), a constituição da identidade de si é relacionada à exposição do ato de narrar-se, que só é possível porque convoca e projeta histórias que nos precedem para daí haver a construção de sentido. Em vista disso, a ‘escolha’ das histórias que comporão as identidades dos estudantes por toda a sua vida parece apontar para uma subjetivação que privilegia o desenvolvimento de competências que os auxiliem a serem mais flexíveis e adaptáveis para sobreviverem à seleção ‘natural’ do mercado capitalista.

Em consequência, para que o estudante esteja exposto à formação desse paradigma, espera-se que o professor de PV apresente um ‘perfil’ para tal, que pode ser descrito, segundo

²⁵ Fazem parte dos Componentes Integradores: o Acolhimento, a Tutoria, as Práticas e Vivências em Protagonismo e os Clubes de Protagonismo.

o programa, como um professor capaz de manter uma relação de confiança com os alunos a ponto de eles se sentirem à vontade para dividir seus sonhos com ele. Como a ementa da disciplina sugere que o professor de PV seja capaz de mediar conflitos, pode-se perceber o ideário neoliberal quando, por exemplo, o professor precisa incentivar o aluno a sonhar com uma carreira profissional. Por ser uma disciplina – especialmente na terceira série – definida com “o objetivo de preparar os estudantes para a vivência após o ensino médio seja para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho” (SERGIPE, 2016a, p. 30), é comum o estímulo tendencioso a carreiras que exigem formação acadêmica, negando a possibilidade de esse não ser um sonho comum a todos os estudantes.

Segundo os professores participantes desta pesquisa, a distribuição da carga horária de PV entre os docentes do EMI varia de acordo com cada unidade de ensino e nem sempre acontece de maneira democrática. Ainda que o NGETI tenha ofertado formações pontuais durante a implantação do programa nas escolas e início do ano letivo a respeito da concepção da disciplina para o modelo, é possível perceber em suas narrativas que eles não se sentiam seguros para a condução das aulas. Tal reação é justificada pela inauguração de funções que desafiavam as formações iniciais dos professores – Letras – por seu distanciamento teórico.

De acordo com os agentes desta pesquisa, a direção das aulas de PV era definida durante o processo de prática, uma vez que as formações oportunizadas eram consideradas insuficientes e/ou improvisadas para uma demanda que desafiava as epistemologias que os professores movimentavam até então para as aulas unicamente de língua inglesa. Logo, a ação docente ser definida e avaliada pela execução das aulas conforme as formações do órgão superior é uma maneira de padronizar e controlar o processo educativo de modo a silenciar a diversidade de projetos que agreguem a agência autêntica do professor (FREITAS, 2018).

Esse desconforto foi tema de uma longa discussão em uma das sessões do grupo focal, quando discutíamos sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do EMI-SE, concomitantemente. Neste momento, considero ser relevante a apresentação de uma sequência inteira de diálogo²⁶ entre os professores, intercalada por minhas análises, em oposição às sequências fragmentadas que venho convocando até então, pois o componente curricular Projeto de Vida é concebido pelo Programa Escola Educa Mais como a sua centralidade. Desse modo, ilustrar como os docentes expuseram suas ideias sobre um tema que impactou consideravelmente em suas rotinas, sem definição de ordem de turno de fala e sem prejuízos de interação quando da interrupção ou complemento de algum relato, pode ser

²⁶ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

interpretado como uma necessidade dos envolvidos de compartilhar suas impressões em um espaço considerado seguro e passível de identificação.

Como que é dada essa escolha de quem é que vai ser o coordenador de área²⁷, quem é que vai ser o professor de projeto de vida? Há alguma análise pra isso? “Fulano de tal tem perfil pra isso, ou não”. Enfim, como é que é dada essa escolha nas escolas de vocês? (PESQUISADORA, 2022).

Escolha não, né? Sentença de morte, oh... [*todos riem*] Não tem escolha, o professor mais lascado pega bomba. Que é sempre o que? Artes, inglês, educação física, filosofia, sociologia, o lascado que pega o que sobra (CAMILA, 2022).

É verdade (IVONE, 2022).

Os relatos acima evidenciam cenários de escolhas pouco democráticas que resultam na relutância das professoras Camila e Ivone em considerar positiva a responsabilização por essa disciplina. Tal reação se dá pelo grau de cobrança por resultados de engajamento dos estudantes nas movimentações sugeridas nos acompanhamentos frequentes²⁸ que as escolas que ofertam o EMI recebem, assim como pela profundidade no relacionamento que é esperada pelo professor de PV e seus estudantes de modo a precarizar a atuação docente (FREITAS, 2018) por fazer recair sobre ele responsabilidades que deveriam ser acompanhadas por profissionais de psicoterapia.

Como maneira de comprovar a naturalização da distribuição desta carga horária entre os profissionais de disciplinas com baixa carga horária sem a consideração de suas afinidades, a participante Camila elenca – com a concordância da professora Ivone – a formação dos colegas que assumem o PV em sua escola: “artes, inglês, educação física, filosofia, sociologia” (CAMILA, 2022). Dando continuidade ao diálogo²⁹, Camila acrescenta que, em sua escola, o fato de não haver o revezamento da liderança desta disciplina causou a desestabilização no relacionamento entre os colegas docentes, que, sem noção da demanda criada, interpretaram tal definição como um privilégio que hierarquiza os professores entre os preferidos ou não na avaliação da equipe escolar.

Uma bomba, uma bomba! E no projeto de vida né, as professoras começaram a ficar com ciúme dos professores do projeto de vida, por isso

²⁷ Função do EMI-SE a ser discutida ao longo desta subseção.

²⁸ Esse acompanhamento frequente é chamado de Ciclo Formativo. Ele acontece por meio de uma visita do ICE – no primeiro ano de implantação na escola – e pelo NGETI – desde o início e nas fases subsequentes para mensurar o engajamento dos envolvidos na unidade na aplicação do modelo pedagógico e de gestão. Tal acompanhamento será mais bem detalhado nas terceira e quarta subseções.

²⁹ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

que trocou. “Ain, o projeto de vida é o melhor professor da escola, eu quero pegar essa vaga” [*a professora simula voz de uma terceira pessoa*] e se ferraram, né? A de biologia pegou... (CAMILA, 2022).

Como é? Eu não entendi (PESQUISADORA, 2022).

Eu tô sentindo que eles estão com inveja do professor. Porque na escola fazem pensar que o professor do projeto de vida é o melhor professor de todos, é o mais importante porque o projeto de vida é a base (CAMILA, 2022).

É, ele é a base, mas não é a melhor disciplina pra se dar não (IVONE, 2022).

Então, mas aí o pessoal começou a ficar com ciúmes. “Ah, mas porque as professoras estão desde que começou e nunca muda”. Pra mim não era pra mudar não né? Aí a coordenadora “ah, você quer mudar? Então vamos mudar”. Aí mudou. Aí esse ano eu fiquei com duas horas ociosas, por causa da gracinha que tomou minhas turmas, repare. [*A pesquisadora sorri*]. Aí eu “ah, vou ficar com duas horas ociosas mesmo, tem problema não, aí elas pegaram, pegaram a bomba que foi. Porque tudo sem formação nenhuma, com o que a gente passou pra elas. Como eu falei, o que a gente passa não é... primeiro, o que eu passei pro Pós-médio³⁰ foi o que eu inventei, porque eu não tive formação também (CAMILA, 2022).

Oh Camila, e isso de que o professor do projeto de vida é o melhor professor da escola, quem é que faz acreditar nisso? (PESQUISADORA, 2022).

Eu não sei não, mulher. Porque nós somos de boa, as professoras que eram, a gente era de boas, entendeu? Mas eu acho que assim, por tudo ser o projeto de vida, ter que olhar o projeto de vida pra fazer eletiva, o professor do projeto de vida faz comentários, pede isso, fala que o aluno tá mal. Aí eu não sei se eles mesmos acharam que tinha algum tipo de poder nisso e queriam ser professores também, entendeu? Não sei. Eu gosto de dar aula de projeto de vida, mas quiseram, então tome [*faz gesto de afastar com as mãos*]. Vou fazer o que? Só não me dê coordenação de área, mas... enfim (CAMILA, 2022).

A lógica segundo a qual somos levados a crer de que os indivíduos serão mais produtivos se estimulados a concorrer entre si e de que, se adaptados o suficiente, serão ‘premiados’ (FOUCAULT, 2010a) é própria da racionalidade neoliberal que intenta desorganizar as manifestações de agência docente coletiva. Em adição, a formação de PV ser ofertada aos professores que já estão em exercício nesta função pode ser usada como justificativa para a não alternância de lotação entre os pares a partir da confiança de que apenas os ‘donos’ [*docentes privilegiados com a formação*] da disciplina conseguem orientá-la de maneira eficaz.

³⁰ O Pós-médio é a nomenclatura recebida pela disciplina de Projeto de Vida para as turmas de terceira série do Ensino Médio Integral.

No entanto, sob os ditames empresariais, a estabilidade é uma condição que impede a produção de qualidade, pois os resultados desejados só são alcançados se os sentimentos de insegurança e competitividade estiverem instaurados (DARDOT; LAVAL, 2016). Dessa forma, a professora Mari dá sequência ao diálogo³¹ verbalizando sua insatisfação por ser a responsável por uma disciplina que ela julga exigir habilidades que extrapolam sua função de professora, gerando um clima de vulnerabilidade que é superado – de acordo com o ideário neoliberal – quando há a associação do pensamento de ser ‘resiliente’ na adversidade (FREITAS, 2018).

Ao contrário de Camila, eu sou professora do projeto de vida, e sinceramente, que bomba! Que bomba, boomba! Sinceramente, não gosto, não gostei. Apesar de conhecer os alunos pelo nome, já ensino na escola desde 2016, conheço todos os alunos, mas, meu irmão, trabalho demais. E essa coisa de você ser meio que psicóloga/ pedagoga/ educadora/ amiga/ tutora. Eu acho que ser coordenadora de área deve ser outra bomba, né? Mas projeto de vida... sinceramente, se ano que vem eu tiver escolha, porque eu não tive escolha, colocaram no meu horário. Então se tiver essa escolha de mudar, eu vou dizer “não, vá na fé, vida que segue, aula de inglês, dou eletiva, faço qualquer coisa, mas... e eu achei a formação do projeto de vida bacaníssima, enquanto estava fazendo a formação, porque tava tudo *online*. Quando eu fui pra prática, com aquele material *online*, que nem impresso é, eu falei “geente, como é que eu vou botar essa música pra tocar na sala? Tenho que comprar uma caixa de som?”, “ahh, como é que eu vou trabalhar esses assuntos aqui?”, “documentário, assistir filme...”. Então, assim, foi muita coisa de eu pegar o caderno e adaptar mesmo porque o trabalho não teve muita orientação. Depois que eu fui para a prática mesmo foi que eu achei que a formação ficou muito na base da teoria e da ideologia ao redor do projeto de vida, né? Eu acho que focaram muito na importância do projeto de vida para o projeto do integral. E não em coisas práticas de como trabalhar o projeto de vida. Eu sou uma pessoa extremamente prática, eu preciso de método, de didática. Então pode ficar a semana inteira falando da importância do projeto de vida, que eu vou pra sala de aula e vou falar “e agora? Se vira né, bebê?”. Vai ter que fazer aqui porque não tem muito... não me ensinaram na formação. Isso é uma queixa da outra professora que é de artes [*ênfatisa relembrando um comentário anterior*], de projeto de vida. Sou eu de inglês e ela de artes. E ela fica dizendo “eu não sei o que fazer”. Agora a gente tá no final, mas velho, foi muito tenso. Muito tenso mesmo. Mas é isso viu, Cecília³², na minha escola você não tem escolha. Eu não sei como os coordenadores de área foram escolhidos. O coordenador da nossa área de Linguagens é o professor de educação física, mas professora do projeto de vida sou eu e a professora de artes, e, pelo que eu sei, ninguém teve escolha em nada né? Eu espero que eu não fique pra sempre porque se for pra eu ficar pra sempre vai ter pau, porque eu não fico não. [*Todos riem*] (MARI, 2022).

³¹ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

³² Os participantes se referem a mim nas falas como Cecília ou Ceci. No ato da transcrição, não retirei as ocorrências.

A fala da professora Mari quanto à necessidade de um direcionamento, uma receita que a oriente qual caminho seguir pode ser interpretada também como reflexão de uma formação baseada na reprodução de métodos sem problematização ou interferência local, ou, ainda, a consideração da interferência local como um aspecto negativo quando afirma: “Eu sou uma pessoa extremamente prática, eu preciso de método, de didática” (MARI, 2022). Ao narrar-se afirmando que precisa de método e didática como condição sem a qual ela não consegue estabelecer os próximos passos, a participante evidencia como a necessidade do estabelecimento de uma rotina de formação continuada de qualidade é urgente dentro da rede estadual.

A subjetivação que nos leva a reconhecer a qualidade apenas nos processos externos expropria a agência do docente como um organismo vivo e, em contrapartida, empodera o trabalho morto de pacotes pré-fabricados pensados para contextos generalizados, homogeneizantes e reguladores (LAVAL, 2020). A racionalidade neoliberal que opera nos contextos educacionais nos faz empregar pouca responsabilidade às instâncias que independem da nossa prática, como o provimento de equipamentos que garantiriam a exequibilidade da proposta do modelo, listados pela docente Mari como a assistência a documentários, filmes e audição de músicas, causando frustração pessoal por não ter recebido condições adequadas de trabalho. Para a professora Ivone³³, ter a atribuição de lecionar os encontros de PV é como uma punição que todos precisam evitar, mas, por conta da configuração curricular de horários, acabam recebendo.

Lá no [nome de escola], a escolha de professor de projeto de vida foi por carga horária. Ficou para a professora de artes e para a professora de inglês³⁴. Para [professora conhecida por grande parte do grupo] porque ela voltou da gravidez, não tinha turma e deram pra ela projeto de vida, sem formação né? Não teve formação nenhuma e pegou aí essa batata quente para assar mais um pouquinho, tadinha. E a coordenação de área de Linguagens tá com o professor de educação física. Que um desistiu, aí passou para um outro professor de educação física e próximo ano eu não sei como é que vai ficar. Mas assim, ninguém quer dar aula de projeto de vida não, eu já disse “eu também não quero” (IVONE, 2022).

Fica um empurrando pro outro, né? (PESQUISADORA, 2022).

É, pelo que [professora conhecida por grande parte do grupo] passou, pelo que eu vi a professora de artes passar de ser colocada em uma sala, e os alunos de um lado, coordenação e direção do outro... ói, foi uma situação

³³ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

³⁴ Na escola de lotação da professora Ivone, por conta da quantidade de turmas ofertadas, há mais de um professor de inglês.

muito ruim o que aconteceu³⁵. Que a gente percebeu que todos, direção, SEDUC são todos pelos alunos, ninguém pelo professor. Então, assim, é uma coisa que lá ninguém quer não. Tá dando projeto de vida por questão de carga horária, mas não é porque gosta não (IVONE, 2022).

Como os profissionais precisam se adaptar ao contexto empresarial que foi criado pelas novas condições de mercado, ainda que antidemocrático, o fato de as aulas de PV não terem sido computadas no horário da professora Ivone pode ser compreendido, a partir da sua fala, como uma bonificação – em oposição ao posicionamento discutido acima da professora Camila. Segundo o relato de Ivone, uma das professoras ‘punidas’ com o recebimento das turmas de PV não teve escolha, afinal, tinha voltado recentemente de sua licença maternidade e, visto a ausência de horas de inglês para lecionar, teve de assumir essa responsabilidade sem formação devida.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, não pude me furtar de refletir – mesmo que embrionariamente – sobre como questões de gênero são atravessadas pelas relações entre meio e indivíduo (LAVAL, 2020). A licença garantida por lei para mulheres nos meses iniciais do seu maternar são previstas de modo à equipe gestora conseguir antecipar aproximadamente o período de retorno da profissional, quando configurada sem intercorrências. Assim, sob a minha análise, a partir das considerações da agente Ivone, é possível que a docente citada por ela não tenha sido privilegiada na distribuição de horas de língua inglesa por não estar presente, no momento de divisão, para contestar o recebimento da responsabilidade daquela disciplina que a equipe costuma se esquivar, Projeto de Vida.

Em uma realidade que destoa da compartilhada por Ivone, há a existência, também, de contextos escolares em que a equipe gestora considera para o emprego das horas de PV a partir das afinidades dos professores para condução da nova demanda. Na realidade da unidade de ensino do professor James, havia uma docente na equipe que tinha como foco de estudo da sua dissertação de mestrado questões que envolvem o projeto de vida. É relevante James mencionar que ela é professora de português, visto que, nas demais realidades observadas, apenas docentes de disciplinas com menor carga horária semanal em relação a português e a matemática recebiam essa atribuição. Seguindo a fala³⁶ do professor James, o professor Polanski também menciona que a definição do profissional responsável pela disciplina PV em sua escola assumiu essa tarefa com base em sua vontade própria.

³⁵ A professora Ivone faz referência a um episódio em que professores da sua unidade de ensino tiveram conflitos com estudantes e não receberam apoio da equipe gestora na condução e resolução.

³⁶ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

O projeto de vida teve um fato interessante. Porque, assim, a professora, mesmo ela não tendo experiência com o programa, sendo a primeira vez que ela tinha entrado, ela tinha projeto de mestrado, aliás a dissertação de mestrado dela se alinhava com a ideia do projeto de vida. Então, ela foi, assim, a primeira professora que disse assim “não, eu quero projeto de vida”. Mesmo sendo, assim, uma professora de português que tem uma carga horária maior e ela tá até agora com isso né? (JAMES, 2022).

É... a professora do projeto é professora do projeto de vida desde de Adão e Eva, assim, nunca mudou. Ela é ela. Só que apesar de a gente ter toda essa coisa de não mudar, todas as formações que vêm para coisas que não são da BNCC, todo mundo faz. Todo mundo junto faz, entendeu? Então, assim, a gente já teve curso do projeto de vida. Lá nos primórdios, quando começou, “ah, projeto de vida, êh! Quem que vai ser do projeto de vida? Professor do projeto de vida?” Aí todo mundo fez o curso de projeto de vida, a formação de projeto de vida e quem se familiarizou mais com a terapia disse “oh, eu me encaixo nisso aí”. Ou como eu mesmo falei “velho, não rola comigo”, porque eu acho que uma das coisas que professor do projeto de vida tem que ter é aquela aproximação com o aluno, pra saber da realidade do aluno dentro, fora, embaixo e em cima da escola, e isso eu faço questão de não ter, sabe? É... não me julguem (POLANKSI, 2022).

Uma particularidade observada no contexto escolar do professor Polanski que não se repetiu nos demais narrados nos encontros do grupo focal foi a iniciativa em resistir à definição de que apenas os professores que já assumiram PV participarão das formações conduzidas pelo NGETI. Segundo Polanski, todos os docentes da unidade de ensino frequentam o momento de instrução e, conjuntamente, definem quem tem o desejo de desempenhar esta função. No entanto, mesmo sob resistência – como no caso do professor Polanski que, ironicamente, compara a ação pedagógica do docente de PV com um trabalho terapêutico –, os professores conduzem essas disciplinas de modo a atender o esperado pelo programa, pois suas práticas pedagógicas são acompanhadas com frequência nos Ciclos Formativos.

Para a manutenção de sua atuação na unidade de ensino de lotação, os professores tendem a confirmar três características do *homo economicus*, que, uma vez partes dessa engrenagem, se convertem em parceiros do governo: “1) ele aceita a realidade; 2) ele é manejável; 3) ele é governável” (SOUZA, 2018, p. 179). Conforme essa racionalidade neoliberal, o indivíduo – e nesse caso esta análise se aplica tanto aos estudantes quanto aos docentes – é subjetivado de modo a funcionar mais ou menos voluntariamente para fazer de si mesmo um ser adaptável, não por ser assujeitado a essas condições, mas por ser atravessado em suas ações para forjar o empreendimento de si como modo de vida (SOUZA, 2018), vide

as seguintes narrativas³⁷ que surgiram a partir de uma discussão do grupo focal sobre a distribuição de carga horária para os professores de inglês no EMI-SE:

Então, no meu caso, me deram praticamente todas as turmas de inglês, inicialmente. Aí viram, segundo os colegas, que eu tinha perfil pra projeto de vida porque eu escutava muitos alunos né? E no ano seguinte me colocaram a maior parte da minha carga horária no projeto de vida. E, assim, gosto demais da disciplina, gosto muito (LUNA, 2022).

Mas não foi uma escolha sua? (PESQUISADORA, 2022).

Não, me convidaram e eu aceitei (LUNA, 2022).

Mas tudo bem pra você? (PESQUISADORA, 2022).

Tudo bem, fui viver a experiência [...] Pra mim realmente era a sensação que eu estava sendo avaliada né? E, assim, foi a parte mais chatinha, mas assim ao mesmo tempo a gente cresce muito porque a gente escuta, né? Sendo que se for realmente coerente, a gente cresce bastante. Então assim, eu estava em pleno aprendizado como estou até hoje, em pleno aprendizado, então levei tudo de uma forma bem tranquila (LUNA, 2022).

Na verdade, assim, os professores de projeto de vida são os mesmo desde sempre e eu acho que deveriam ser eles mesmos, são as pessoas que realmente têm o perfil. Eles gostam bastante e o negócio anda, né? E eles socializam muito com a gente, "Ah, aquele menino, o que é que você sabe sobre ele? Me conte alguma coisa, por que é que ele faz assim?". E eles estão sempre dialogando com a gente e a gente gosta bastante, sabe? (GLÓRIA, 2022).

Comentários como os das professoras Luna e Glória apontam como características pessoais também influenciam na distribuição da carga horária de disciplinas ofertadas a partir do EMI-SE. A definição de um ‘perfil’ próprio para a condução das aulas de Projeto de Vida hierarquiza os profissionais em mais ou menos adaptáveis e flexíveis, sendo um fator problemático estar fora deste grupo, uma vez que, para o *modus operandi* neoliberal, pode ser tomado como um não engajamento na busca pela qualidade total, que precisa ser uma meta compartilhada. As temáticas trabalhadas nas três séries nesta disciplina levam a reflexão sobre como, mesmo com a perspectiva de constituição do sujeito ontologicamente, há uma busca de um lugar de realização no mercado de trabalho e/ou em um curso de ensino superior.

As aulas de Projeto de Vida se estruturam a partir de três eixos essenciais:

1º ano: dedica-se ao eixo “**O autoconhecimento, eu no mundo**”, ao reconhecimento da importância dos valores, à existência de competências fundamentais que se relacionam e se integram.

³⁷ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

2º ano: dedica-se ao eixo “**O Futuro: os planos e as decisões**”. Nessa etapa, os jovens documentam suas reflexões e tomadas de decisões no Guia Prático para a Elaboração do Projeto de vida.

3º ano: dedica-se ao “**Acompanhamento do seu Projeto de Vida**”. Os estudantes não recebem aulas estruturadas, mas se dedicam inteiramente à vida escolar e ao acompanhamento do seu Projeto de Vida, suas metas e objetivos estabelecidos no ano anterior (SERGIPE, 2016a, p. 29).

O fato de considerar o Projeto de Vida dos estudantes dá a impressão de que a vontade do jovem não deve ser sobreposta, no entanto, a delimitação de eixos orientadores para as aulas tem a intenção de “fazer dizer o assentimento; mais que imposição vale colocar em cena a fala aprovadora do estudante na qualidade de contrapartida do sujeito” (SOUZA, 2018, p. 174), ou seja, não são eixos definidos pelo estudante, mas a maneira que lhe é apresentada sugere uma parceria no processo de modo a tornar possível a emergência desse novo sujeito de interesse, um sujeito adaptável e com futuro planejado sob o acompanhamento da equipe escolar, em especial do professor de Projeto de Vida, que, por sua vez, é monitorado pelos órgãos mantenedores do modelo, garantindo a execução do projeto neoliberal de controle.

Além da disciplina Projeto de Vida, compõem a Parte Diversificada (PD) do currículo do EMI-SE as Práticas Experimentais, o Estudo Orientado, as disciplinas Eletivas e as Práticas e Vivências da Aprendizagem. A primeira envolve apenas as disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Nessas aulas, os estudantes têm dois momentos semanais de relação entre teoria e prática dos conteúdos trabalhados nas aulas regulares no laboratório da escola. Já o Estudo Orientado pode ser conduzido por qualquer professor do programa. A distribuição da carga horária para essa disciplina é semelhante à divisão feita nas demais disciplinas da PD – como forma de completar as quarenta horas.

No Estudo Orientado, objetiva-se o desenvolvimento do autodidatismo dos estudantes por meio do trabalho com métodos e técnicas para criar situações de estudo organizadas e responsáveis, movimentando o princípio educativo dos quatro pilares da educação, em especial o aprender a conhecer. Na sociedade que vê a qualificação como um empreendimento de si, “o empreendedor é alguém que aprende sozinho” (DOLABELA, 1999, p. 24), em uma ênfase na iniciativa individual, mesmo que forjado em um discurso de trabalho em equipe colaborativo. “Esse tipo de configuração permite que cada indivíduo, cada capitalista em relação de dependência, gerencie seu próprio *business* dentro da corporação: ‘seu projeto’, para o qual, conforme a necessidade do momento, vai se associar com outras pessoas nos efêmeros *teams*” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 243).

É foco dessa disciplina o desenvolvimento de competências socioemocionais como a autorregulação, pois o estudante disciplinado, com iniciativa e autonomia pode vir a se tornar um capital humano para o mercado de trabalho apto a se capacitar mesmo que em um cenário de incertezas.

O assalariado tem de integrar num universo mais complexo os modos de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, segundo as fórmulas em vigor. Por isso autodisciplina e autoaprendizagem andam de mãos dadas. A hierarquia burocrática e o taylorismo de tipo ‘regulação’ no trabalho reside em uma maior margem de ação da periferia e em um controle baseado no cumprimento de metas (LAVAL, 2019, p. 40).

Por conseguinte, as disciplinas Eletivas, ofertadas semestralmente, podem ser propostas pelos professores em parceria sem delimitação de área de conhecimento. Essas disciplinas são apresentadas aos estudantes em um evento organizado pelos docentes ao iniciar cada semestre, chamado Feira das Eletivas. Após a escolha, os estudantes participam das aulas em horários pré-definidos. Como a escolha parte do tema de interesse dos alunos, é possível que em uma mesma eletiva tenham participantes de séries e/ou turmas diferentes. As Eletivas são pensadas para “diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo” (SERGIPE, 2016a, p. 26) e devem considerar os sonhos que os estudantes socializaram nas aulas de Projeto de Vida. Ao final de cada semestre, os estudantes divulgam para a comunidade escolar algum produto ou conjunto de ações criadas durante a execução da disciplina em um evento chamado Culminância das Eletivas.

As Práticas e Vivências da Aprendizagem dizem respeito ao processo avaliativo da aprendizagem, que, no programa, pode acontecer em três modalidades: inicial, formativa e somativa. Na primeira, é elaborada uma avaliação diagnóstica para “conhecer o que seus alunos já sabem com a finalidade de planejamento das intervenções pedagógicas” (SERGIPE, 2016a, p. 28). A avaliação formativa “remete ao processo de aprendizagem e favorece as decisões quanto à ajuda pedagógica necessária para que as expectativas de aprendizagem sejam alcançadas” (SERGIPE, 2016a, p. 28), reconhecendo as necessidades de intervenção na aprendizagem dos estudantes. Já a avaliação somativa “verifica até que ponto as intenções educativas foram favorecidas pelas intervenções e mede o grau de êxito ou de fracasso do processo educacional” (SERGIPE, 2016a, p. 28), de forma quantitativa.

O processo de composição da nota bimestral em cada disciplina da BNCC movimenta quatro tecnologias de avaliação: as **atividades flexíveis** – que dizem respeito às atividades desenvolvidas nas aulas de cada componente curricular –, o **simulado bimestral** – que reúne

todas as disciplinas em um caderno de questões semelhante ao aplicado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, a **avaliação semanal** – a verificação da aprendizagem acontece em um sistema de rodízio em que em cada semana os estudantes respondem avaliações de pelo menos duas disciplinas da BNCC.

A última tecnologia de avaliação é chamada de **avaliação socioemocional**. Essa forma avaliativa pode ser encontrada na literatura como avaliação das competências socioemocionais, das habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas, aprendizagens socioemocionais, educação emocional, competências de caráter ou, ainda, competências para o século XXI. A variedade de termos pode ser justificada inicialmente pela disputa de uso em diversos campos que extrapolam a Educação, como a Economia, a Administração, a Psicologia e o Jornalismo (CIERVO, 2019). No Brasil, as competências socioemocionais têm sido postas nas discussões das políticas educacionais desde 2011 por meio da influência do Instituto Ayrton Senna (IAS) – uma instituição privada, sem fins lucrativos.

Em seu “Material de discussão”, o IAS (*apud* SILVA, 2018, p. 45) define competência como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois (2013, p. 9)”. A partir disso, as competências cognitivas são movimentadas na interpretação e reflexão de ideias complexas para resolução de problemas e criação de aprendizado. Já as competências socioemocionais são aquelas que relacionam o modo de interação do ser humano com o outro, valendo-se do gerenciamento de emoções para agir no mundo com criatividade, autonomia e responsabilidade.

Para Freitas (2018), não há problema em trabalhar a questão socioemocional na escola porque isso já é feito de modo formal ou informal. No entanto, corroboro com ele ao afirmar que o fato de tornar padrão a sua avaliação sem debate e análise crítica põe a escola em um espaço predisposto à competição e à concorrência por excelência, uma vez que gera pontuação hierarquizada numericamente – fundamento da agenda neoliberal – gerando um paradigma inadequado para a educação. No programa, cabe aos professores coletar dados para mensurar o avanço socioemocional do estudante não apenas nos encontros das disciplinas da BNCC, mas também das disciplinas da PD, bem como dos componentes integradores – que serão apresentados ainda nessa subseção.

A avaliação socioemocional reforça a ideia de uma racionalidade neoliberal na educação ao passo que a valoração de emoções, valores e atitudes dos estudantes cria não apenas um estado de vigilância, mas o desenvolvimento de performatividades que se adaptam a esse cenário. “A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre

no panóptico. Trata-se ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por diferentes agentes” (BALL, 2010, p. 39).

No entanto, é importante mencionar que, anterior ao início das atividades e, por consequência, da normatização da avaliação do EMI-SE, já se considerava habilidades socioemocionais como critérios avaliativos não apenas para os estudantes, mas para a equipe gestora do modelo pedagógico em questão. De acordo com o Plano de Gestão (SERGIPE, 2016d), são elegíveis para o cargo docentes efetivos da rede pública estadual no EMI-SE, profissionais que possam oferecer tais recursos humanos.

A Secretaria de Educação do Estado de Sergipe ficará responsável por abrir edital de seleção para Gestor Escolar, divulgando amplamente todas as etapas referentes ao processo. No processo seletivo serão avaliados: o currículo, as competências e habilidades socioemocionais e a entrevista pedagógica (SERGIPE, 2016d, p. 34).

A escolha por profissionais que já têm em seu repertório o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais elimina do processo aqueles que divergem do esperado e garante que o plano de deslocar para o ambiente escolar a gramática empresariamento de si (GENTILI, 2015) seguirá em manutenção. Dando continuidade à apresentação da estrutura curricular do Programa Escola Educa Mais, temos os componentes integradores que são compostos pelo Acolhimento, pelas Práticas e Vivências em Protagonismo, pelos Clubes de Protagonismo e pela Tutoria. O Acolhimento

é uma metodologia desenvolvida pelo programa que objetiva apresentar as bases do projeto escolar para diferentes públicos: estudantes, equipe escolar, pais ou responsáveis e comunidade escolar. O Acolhimento é a estratégia por meio da qual são apresentadas aos novos estudantes as bases do projeto escolar, para que eles percebam de que maneira essa estrutura se colocará à disposição da construção do seu Projeto de Vida (SERGIPE, 2016a, p. 30).

Ele é apresentado em dois momentos com finalidades distintas: no início do ano letivo para a comunidade escolar a fim de oportunizar a compreensão da nova proposta escolar para o Ensino Médio. O segundo momento diz respeito aos acolhimentos diários no começo da manhã em que professores e gestão escolar recebem os estudantes de maneira calorosa antes de estes entrarem em suas salas de aula. A equipe responsável pelo Acolhimento chega à escola antes do horário de início das aulas com os discentes como forma de movimentar o princípio educativo da pedagogia da presença. Não foi relatada em nenhuma narrativa uma regulamentação para que, nos dias em que tal prática seja executada, os profissionais possam compensar o tempo antecipado no momento de saída ou qualquer remuneração extra pelo

tempo de serviço excedente, mais um exemplo de ação no modelo pedagógico que reforça como o neoliberalismo naturaliza a precarização docente sob o pretexto de melhoria da qualidade do ensino.

As Práticas e Vivências em Protagonismo envolvem “os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam” (SERGIPE, 2016a, p. 31), ou seja, a criação de lideranças de turma, grêmio estudantil ou quaisquer outras movimentações idealizadas pelos estudantes. A ideia dessas práticas também dialoga com a ideia de qualificar o capital humano do indivíduo para que ele seja produtivo no ambiente presente e em futuras situações (LAZZARATO, 2014).

Com isso, os estudantes podem extrair dessas práticas mais conhecimento e qualificar o meio social com suas contribuições para o mundo, desenvolvendo atitudes que mobilizem saberes necessários à vida em sociedade, a sua qualificação profissional futura e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. [...] Cabe à escola propiciar oportunidades e espaços para essas atitudes e criar condições para os estudantes mobilizarem saberes para suas práticas (SERGIPE, 2016a, p. 31).

Em uma sociedade capitalista, incluir-se como agente de soluções de problemas de maneira protagonista leva os envolvidos a agir pela lógica da responsabilização do indivíduo capaz de liderar acontecimentos, criando poucos espaços de visibilidade para aqueles que não atendem a esse perfil, fazendo-os competir entre si, já que todas essas ações implicam na composição de suas notas para atingir a aprovação no ano letivo. Assim, a ausência de formação crítica pode levar a caminhos em que os indivíduos privilegiem apenas o bem-estar individual, sem atenção ao social. Mesmo que a sua presença não valha como garantia de que esta preocupação existirá, não percebo ser o foco do protagonismo a formação de lideranças para movimentos sociais, sindicatos e lideranças comunitárias, por exemplo.

A formação individual é sobreposta à ideia de uma formação coletiva que favoreça o surgimento de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1975), entendidos a partir da valorização dos saberes populares, a fim de socializar o conhecimento para unir lutas sociopolíticas. Em oposição, “pela lógica da captura da subjetividade, a identificação de pessoas com perfil de liderança, mais ativas e criativas, mais do que a formação de líderes, é fundamental para o processo de cooptação e submissão da classe trabalhadora” (SILVA, 2018, p. 147).

Essas ações concorrem para a criação do Componente Integrador Clubes de Protagonismo, em que os jovens se organizam de acordo com temáticas de seus interesses, mesmo que em séries diferentes, para atuar “com o objetivo de gerar conhecimento articulado

às mudanças de atitudes e a uma prática educativa transformadora” (SERGIPE, 2016a, p. 32). Nos clubes, os estudantes têm acesso a um vocabulário próprio do universo empresarial, pois precisam eleger presidentes e criar um plano de ação com metas a serem executadas. O Plano Político-Pedagógico do programa dá sinais de que estimula essas provocações no espaço escolar ao afirmar que “tais práticas estimulam no jovem a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão do seu potencial para a transformação das suas visões em realidade” (SERGIPE, 2016a, p. 32).

Laval (2019, p. 48) discute como a escola desloca seu sentido para instrumentalizar os estudantes para serem eficientes no trabalho e atenderem interesses econômicos privados, pois não é mais um espaço para “assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento”. Desenvolvendo características bem acolhidas pelo mercado antes mesmo do fim da Educação Básica, os estudantes “estocam” conhecimentos que possam vender aos empregadores por meio do seu capital humano.

A tutoria, mais um Componente Integrador, sugere uma interação mais aproximada entre os professores e alunos. Cada estudante escolhe um tutor para acompanhar sua vida escolar e o professor escolhido não pode negar o pedido de tutoria. O professor tutor avalia a eficiência do planejamento de estudo do seu tutorando de modo articulado como em uma monitoria. Esse processo, que de certo modo já existia, mas sem uma sistematização que abre precedentes para fiscalização do professor, põe o docente em uma situação de sobrecarga, podendo cair na falha de desproporcionalidade da quantidade de tutorandos por professor, uma vez que não há instrução para igualdade na quantidade de alunos orientados por tutor.

Do mesmo modo que dos jovens protagonistas são esperados comportamentos que se aproximem das competências socioemocionais, é comum que os tutores mais pleiteados sejam os que apresentam tais características, como a liderança e criatividade, podendo criar cenários de desconforto e fracasso entre aqueles que têm pouca procura para tutoria. Quando essas situações se tornam frequentes na rotina do modelo, é perceptível uma ‘intervenção de tipo ambiental’ (TAYLAN, 2013) que não age diretamente nas pessoas, mas nas regras do modo de vida, gerando hierarquização entre aqueles que se adaptam às regras e aqueles que resistem e não sucumbem de modo totalitário a essa governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008).

Na subseção a seguir, discutirei como a entrada de agentes externos ao setor público na educação supõe repensar o Estado como provedor dos recursos de melhoria desta,

afastando-o da gestão e/ou das propostas político-pedagógicas para atender a uma ideia de mercado meritocrático que está na base do neoliberalismo.

2.3 RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO

Nessa subseção, objetivo reconhecer os processos que favorecem a perpetração do setor privado sobre a educação pública, em uma descentralização que abre espaço para sua privatização em diferentes níveis e de formas, associada, sobretudo a partir de indicadores, metas e resultados – como o IDEB mencionado na subseção anterior – para atingir a qualidade total. Por qualidade total entendo a busca do grau máximo, da excelência, que “converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços” (ENGUITA, 2015, p. 95).

Logo, se o Estado – como mau gestor (SCHULER, 2017) –, que não consegue garantir a qualidade total da educação pública, precisa da ação recuperadora do setor privado, que “é pensado para ser criativo e dinâmico, trazendo o acesso ao conhecimento de finanças, de tecnologias, de eficiência gerencial e do espírito empreendedor” (ROSENAU, 2000, p. 218), isso significa que essa interferência é necessária para evitar o pior.

Tal projeto biopolítico³⁸ que funciona sob a lógica empresarial de mercado alcança espaço com o deslocamento de grandes grupos econômicos para o âmbito educacional, mais especificamente, no caso desta pesquisa, para a Educação Básica, em uma disputa que atinge a legislação, contribuindo para implicações que se materializam em ações no EMI-SE, exemplificadas ao longo desta subseção.

Esse movimento, que Tello (2003) chama de neoliberalismo pedagógico, configura-se num processo que, além de favorecer a perpetração do setor privado sobre o último [*o setor público*], pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola como um bem público e da própria democracia educacional sob o ponto de vista da escola enquanto entidade constituída por um colegiado representativo (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 27).

Diante da possibilidade de questionamento da opinião pública quanto à inserção do poder no setor público de maneira tão direta, há também a possibilidade de parcerias por meio

³⁸ Para Foucault (1988, p. 134), “se pudéssemos chamar de ‘bio-história’ as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana”.

de organizações sem fins lucrativos (ONGs), classificadas por Rosenau (2000, p. 218) como sendo fortes “em áreas que necessitam de compaixão e compromisso com as pessoas”. Porém, tais parcerias apesar de serem firmadas por ONGs são camufladas sob a designação genérica de que o *modus operandi* de condução atual – regido essencialmente pelo poder público – precisa de adequações para que a qualidade seja de fato alcançada.

Para que sua implantação seja justificada, é fortalecido o discurso de que o Estado e a intervenção pública geram condições de baixa qualidade e ineficiência e somente sob o gerenciamento que remeta a eficiência de uma empresa privada a educação pode ser considerada bem sucedida. No entanto, importa refletir que os objetivos dos setores público e privado são divergentes, e, em se tratando de ensino público, esta prática pode gerar prejuízos quanto ao caráter problematizador da educação.

Um “gerenciamento empresarial” na escola, em suas distintas e diversificadas “roupagens”, pode até ser eficiente para formar “competentes e eficazes funcionários”, obedientes e conformados colaboradores, fiéis e ávidos consumidores. Porém, dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, personalidades éticas comprometidas com o bem comum e defensores da democracia inclusiva (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 38).

Desse modo, a descentralização da educação pública tomada como neoliberalismo pedagógico configura-se como um passo inicial para a sua privatização, de modo a instituir como alternativa à retórica empresarial, como em uma “venda de melhorias” (BALL, 2009). O projeto neoliberal de educação faz crer que a iniciativa pública gere ineficazmente a máquina de sua responsabilidade, necessitando da intervenção do mercado privado sob a justificativa da baixa qualidade da educação sob uma forma variada de entradas.

Dentro deste campo amplo, circundam muitos serviços paralelos, como assessoramento pedagógico, apostilamento, alimentação, instalações desportivas e aconselhamento psicológico e vocacional, que podem ser contratados por empresas privadas, especializadas em ofertar tais serviços (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 28).

Esses exemplos de privatização podem ocorrer, segundo Akkari (2011), de forma endógena e/ou exógena. Na primeira, os métodos de gestão, valores, visões e conceitos da iniciativa privada são transpostos para o funcionamento da educação pública, tal qual o comportamento de uma empresa. A forma exógena, por conseguinte, possibilita que o setor privado participe da gerência de serviços educacionais.

No EMI-SE, as privatizações endógena e exógena são ilustradas não apenas a partir da consultoria e adoção do modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha proposta pelo

ICE, discutida na subseção anterior, mas também com as parcerias firmadas para a manutenção do integral em Sergipe por meio das disciplinas eletivas à disposição dos professores da rede após a SEDUC celebrar o Acordo de Cooperação nº03/2021 com a Politize – Instituto de Educação Política.

O interesse da Secretaria da Educação do Estado de Sergipe em formar parcerias com o terceiro setor [é *para*] para conjugar experiências de metodologias, tecnologias e materiais e o compromisso da Secretaria da Educação do Estado de Sergipe em melhorar a qualidade e equidade da educação no estado de Sergipe, reconhecendo a necessidade de educar os alunos para o exercício da cidadania de maneira plural e democrática (SERGIPE, 2021, p. 2).

A Politize – Instituto de Educação Política é uma organização sem fins lucrativos e tem como missão formar uma nova geração de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia (SERGIPE, 2021). No entanto, em seu sítio eletrônico³⁹, é possível reconhecer que seus parceiros técnicos são grandes grupos empresariais, como Fundação Lemann, Ploomes, Lupa Educação, Rybená, Ensina Brasil, Instituto Palavra Aberta, dentre outros.

A fim de desfocar a ideia de serem associados unicamente ao setor privado sob o pretexto de apenas garantir lucro, iniciativas como essa criam, então, uma *rede difusa de influência* que opera no âmbito do estabelecimento de pactos com entidades que gozam de respeito social para ratificar seu entendimento acerca da sociedade e, por conseguinte, da educação. São exemplos destas entidades: pesquisadores, grupos empresariais, rentistas, assim como suas fundações⁴⁰, autoridades políticas, institutos, centros e organizações sociais, a mídia e a indústria educacional (FREITAS, 2018).

Como ilustração do modo de funcionamento dessas parcerias no EMI-SE no apoio à oferta de eletivas, a ONG sugere opções de disciplinas por meio de material apostilado pensado para um contexto global em que professores de qualquer unidade federativa do país podem aplicar. No material, os professores têm acesso a planos semestrais e planos semanais para execução dos encontros, com arquivos que podem ser baixados a partir de um cadastro que confirme sua relação com a SEDUC. O passo a passo para a condução das aulas, bem como a sugestão de culminância para as eletivas pode ser tomado como suporte pedagógico aos docentes de modo a formá-los para as disciplinas que outrora não existiam no currículo sergipano, conforme excerto do compromisso firmado.

³⁹ O endereço eletrônico da Politize é <https://www.politize.com.br/>. Acesso em 25 de outubro de 2022.

⁴⁰ “A filantropia é peça-chave na propaganda e no financiamento da privatização da educação” (FREITAS, 2018, p. 41).

1.1. O presente Acordo de Cooperação tem por objeto a cooperação entre o POLITIZE - e a SEDUC/SE para apoiar O Núcleo Gestor de Ensino Médio em Tempo Integral – NGETI/SEDUC/SE no desenho de eletivas com o foco no exercício da cidadania ativa, criação de material didático e pedagógico e apoio na formação de professores da rede para estarem aptos a lecionar o conteúdo proposto (SERGIPE, 2021, p. 2).

No entanto, este Acordo recupera a flexibilidade do papel do professor que existia em programas anteriores ao EMI-SE, como o Programa Novo Mais Educação, discutido na subseção anterior. No Novo Mais Educação, professores de língua portuguesa e matemática eram chamados de Mediadores de Aprendizagem, e os professores que eram responsáveis por outras atividades eram os Facilitadores. Tais vocabulários reforçam quão secundária é a participação docente no processo de tomada de decisões, implicando na perda de autonomia e protagonismo do professor, visto que, com um roteiro uniformizado a ser seguido, as oportunidades de reflexão epistêmica são questionáveis (MOREIRA, 2018).

No EMI-SE, a legislação contribui para o projeto biopolítico neoliberal de generificar o que precisa ser ensinado/aprendido (FÁVERO; SILVA; CENCI, 2020) como um lugar de estratégia que atende aos interesses de grandes grupos educacionais no Brasil. Na ‘escola eficiente’ (LAVAL, 2019), os professores – ao se verem sobrecarregados de disciplinas que não condizem com a sua formação inicial e o seu pleito no momento do concurso público – cedem à parceria externa para não terem suas habilidades socioemocionais (além das cognitivas!) postas à prova pelos estudantes durante as aulas e, ainda, durante os Ciclos Formativos da SEDUC que aferem a maturidade da unidade de ensino e da comunidade escolar no modelo pedagógico e de gestão do Programa Escola Educa Mais.

Como no Acordo de Cooperação estabelecido é permitido que as instituições e as entidades se valham de seus instrumentos técnicos e financeiros para agir de modo a contribuir com a obtenção da qualidade da educação (SERGIPE, 2021), é reforçada a vulnerabilidade na qual as decisões tomadas por instâncias superiores põem os envolvidos na escola. Desse modo, o material apostilado para as disciplinas eletivas não pode ser comparado aos livros didáticos das disciplinas da BNCC, uma vez que, para estas disciplinas, os professores já têm prévia formação – ainda que seja fortalecida a política de formação continuada para docentes – diferentemente das disciplinas eletivas, própria do EMI em Sergipe. Assim, a parceria externa é regulamentada e tem espaço em carga horária definida no Ensino Médio – duas horas semanais – em uma política de assessoramento que secundariza a autonomia do professor, que pode ser substituído por qualquer partícipe que esteja apto para aplicar o que é sugerido.

O escopo do Acordo envolve uma ilustração da privatização endógena e exógena por meio da

- (I) realização de reuniões técnicas para discussão da carga horária, formato e conteúdo das eletivas;
- (II) definição de escolas da rede estadual que serão parceiras na elaboração das eletivas;
- (III) elaboração de um cardápio de eletivas com foco em cidadania ativa que poderá ser ofertado pela Secretaria para toda a sua rede de alunos;
- (IV) elaboração de material didático e pedagógico que poderá ser ofertado pela Secretaria para toda a sua rede de alunos;
- (V) elaboração de um programa de formação de professores que será realizado em conjunto com a Secretaria;
- (VI) elaboração de um programa de formação em liderança dentro da escola para os Líderes de Classe;
- (VII) construção de Itinerário Formativo com foco em liderança e cidadania (SERGIPE, 2021, p. 2-3).

As relações empresariais firmadas nesses acordos contribuem para a reforma do *status quo* traduzido a partir da visão de mundo das iniciativas que defendem o domínio de “competências e habilidades para o século XXI” (FREITAS, 2018, p. 44) para a execução da lógica empresarial de mercado – um dos três eixos formativos do modelo pedagógico do Programa Escola Educa Mais (SERGIPE, 2016a). No entanto, a partir da narrativa⁴¹ da professora Mari, apesar de as propostas da Politize para as disciplinas eletivas despertarem seu interesse, há barreiras em sua unidade de ensino que dificultam sua execução.

Eu até participei do curso deles, se eu não me engano foi no começo do ano que eles fizeram. Eles pediram pra gente demonstrar interesse na matéria que eles apresentaram, eu tinha interesse em uma, que era sobre democracia e tal, e aí eu fiz o curso deles *online*, mas por falta de... eu achei interessante, mas eu achei que na minha escola eu não ia conseguir trabalhar da forma correta, porque nós temos uma defasagem de infraestrutura, né? Agora não mais, mas antes nós estávamos com laboratório que não tava funcionando, no laboratório de informática, nós não tínhamos *data show* suficiente, e o material que eu vi deles eu tinha que usar muito mídias, né, assim, televisão, som e tal e aí eu falei: "Eu acho que não vou conseguir trabalhar da forma que eu deveria", e achei um material muito para quantidade de aulas, eu achei uma coisa muito complexa, sabe? Muito... não sei, não gostei, não gostei do material deles, mas na hora de responder o questionário eu coloquei que foi muito bom e tal. Eu acho um nível muito aprofundado, pelo menos da matéria de democracia e *fake news*, alguma coisa assim, não sei qual dos dois era, mas era isso, entendeu? É uma coisa que precisava, eu acho que era *fake news* porque eu precisava ter internet na sala de aula, na minha escola o *wi-fi* só funciona no corredor da diretoria, não funciona nas salas, entendeu? Aí eu falei: "ah não, não, não" (MARI, 2022).

⁴¹ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

É um fato relevante refletir sobre a ausência e/ou precariedade de infraestrutura nas escolas, impossibilitando a aplicação e manipulando as instâncias psíquicas de culpa e fracasso, uma vez que o pacote apostilado não considera as variáveis estruturais que independem da ação docente, como a conectividade de internet não estar disponível nas salas de aula para que a proposta do material possa ser concluída. Institui-se, então, uma política da vergonha/insegurança de não se enquadrar no que é esperado, de modo a fornecer informações que não condizem com a realidade, como na situação de responder o questionário de avaliação positivamente, ainda que esse não seja o sentimento atual.

Assim, observa-se uma disjunção entre discurso e realidade, que envolve questões globais e locais, visto que esses materiais e ideias são forjados em outros lugares, com outras condições que desconsideram aspectos específicos para a sua execução. Em consequência, há o reforçamento da marcação da linha abissal proposta por Sousa Santos (2018), fronteira que não necessariamente se apresenta de maneira física, mas epistêmica, e tem regulado os modos de ser, saber e poder, no mundo globalizado, sob o pretexto de fortalecer as estruturas, posições e privilégios que dificultam a validação de conhecimentos que sistematicamente têm sofrido minoritarização.

Na experiência relatada pela professora Mari, é possível perceber a movimentação da sociologia das ausências (SOUSA SANTOS, 2018) ao identificar como, no curso do início do ano, os responsáveis por representar o Acordo firmado limitaram-se a apresentar o cardápio de disciplinas da plataforma. Sem formações aprofundadas que garantam a escolha para a aplicação dessas disciplinas, o professor se sente pouco preparado para aderir ao que é oferecido pela parceria, levando a crer que é sua responsabilidade a não possibilidade de lançamento da disciplina na escola, fortalecendo a substância da linha abissal hierarquizadora. Esta concepção entende que, “para o modelo de governamentalidade neoliberal, se o indivíduo é livre para fazer escolhas [*neste caso, de oferta ou não das disciplinas apostiladas*], deve também responsabilizar-se pelos resultados do seu esforço pessoal/profissional” (BECHI, 2020, p. 192).

Em contrapartida, convoco a sociologia das emergências (SOUSA SANTOS, 2018) em uma narrativa⁴² da professora Camila que, por sua vez, reconhece a potencialidade dos materiais da Politize, mas opta por não utilizá-los por julgar, a partir da análise do seu contexto local, que as eletivas pensadas e criadas por ela e seus pares da unidade de ensino são pertinentes e atendem às expectativas dos seus estudantes. Essa autonomia consciente a

⁴² Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

partir da apresentação das possibilidades é fruto da reflexão crítica que intenta gerar instrumentos para fazer por si leituras de enquadramentos culturais diferentes, aberta para múltiplas significações e ressignificações (JESUS, 2018) em uma valorização simbólica, analítica e política de formas de ser e saber locais que contrariam a concepção da escola como empresa (LAVAL, 2019).

Eu já tive em um encontro da Politize, eu achei interessante, mas até hoje eu não usei o material deles porque eles fizeram um material sobre eletivas e nós não temos problemas com a criação de eletivas. Então, lá, eu prefiro fazer as minhas eletivas mesmo que eu crio. [...] Agora, o que eu não gosto é em relação a esses treinamentos que eles vão dando ao longo do ano, né? Porque nem sempre a gente pode participar. Quando o ano começa, eles marcam num horário que é bom pra eles e não é bom pra gente. Então, eu perdi as duas últimas dela, sabe? Então, eles mandam o material, mas não é a mesma coisa de participar, né? Mas em si, eu gosto muito. Eu queria que eles fossem mais organizados pra marcar de ensinar tudo de vez, pra gente começar o ano com todas as dinâmicas (CAMILA, 2022).

No entanto, a professora Camila também aponta um entrave na execução da cooperação entre SEDUC e a Politize, pois, segundo ela, “quando o ano começa, eles marcam num horário que é bom pra eles e não é bom pra gente” (CAMILA, 2022). Ou seja, não é foco de atenção da parceria observar as especificidades das unidades de ensino, como liberar os professores das aulas para as formações sem qualquer prejuízo, uma vez que, para a assistência dos professores a essas capacitações, outro precisa usar o seu horário de planejamento para ‘cobrir’ a ausência, sobrecarregando os colegas e gerando um sentimento de culpa por criar *mais* trabalho para os demais.

A oferta de pacotes pré-estabelecidos aplicados em contextos diversos, sem o devido apoio ao trabalho do professor remonta à racionalidade “marcada por controle, eficiência e previsibilidade” (NASCIMENTO, 2018, p. 47) própria da agenda neoliberal que culpabiliza aqueles que não se adaptam o *suficiente*, não são flexíveis o *suficiente*. Tal prática convoca a chamada *McDonaldisation* da educação, discutida na subseção 2.1, ao se distanciar da ideia de formação heterogênea proposta pela Educação Linguística Crítica (ZACCHI, 2018), visto que não reconhece as epistemologias locais que emergem das interações contextuais.

São práticas que privilegiam pacotes pré-fabricados, aplicados de forma predominantemente homogênea, envolvendo uma combinação de teoria educacional e prática de ensino, com forte viés de um pacote metodológico pré-determinado. Tal postura vai de encontro a uma formação mais ampla e contextual, que não se limita a conhecimentos técnicos (NASCIMENTO, 2018, p. 47).

Dando seguimento à discussão, a professora Glória narra⁴³ que conhece os materiais da Politize, utiliza uma das sugestões no componente curricular Eletiva de Pré-Aprofundamento [*componente adicionado quando da implantação do Novo Ensino Médio, foco da subseção 2.4*], mas não tem maiores informações para a produção prática nas aulas, apontando que o material, em seu julgamento e *minha* interpretação, ou foca apenas nos aspectos teóricos ou não prepara os docentes – que por alguma razão não podem participar dos momentos de formação – de maneira satisfatória para a condução dos momentos práticos. Por sua vez, Ivone, outra professora agente desta pesquisa, relata não ter sequer conhecimento dos acordos que favorecem a entrada dos parceiros externos no EMI-SE para daí julgar a possibilidade de exequibilidade dos materiais à disposição.

Eu ainda não estou muito por dentro em relação a esses parceiros, né? Eu acho que, pelo material que a gente recebe, acaba enriquecendo, a gente acaba tendo um norte. Eu na eletiva de pré-aprofundamento uso um material da Politize, que foi uma eletiva que eles propuseram sobre ética, mas assim, é muito vago, eu já trabalhei a parte teórica toda, agora colocar os meninos pra produzirem material e eu ainda não tenho uma ideia formada a respeito, porque eu não me interessei nem tive tempo de participar de curso, de me aprimorar mais, sabe? Então, eu não teria nem como dar uma resposta mais precisa (GLÓRIA, 2022).

Não tenho conhecimento da inserção desses parceiros externos aí, ninguém falou nada com a gente ainda (IVONE, 2022).

As duas falas acima ilustram como a rede pública estadual é heterogênea, assim como os professores de inglês investigados nesta pesquisa, de modo a ratificar dois aspectos: 1. As informações referentes ao EMI não chegam até os professores em sua totalidade, o que caracteriza uma fragilidade do sistema que expõe os professores em momentos de troca como as reuniões do grupo focal e pode gerar um sentimento de ineficiência nos docentes que são furtados das possibilidades dos materiais; 2. As identidades dos professores de inglês do EMI-SE são negociadas sempre que postas a prova em situações que desestabilizem o entendimento do seu papel no modelo em questão.

Além da Politize, outras instituições são parceiras da SEDUC na manutenção do EMI-SE. Listo algumas delas que, assim como a Politize, mantém Acordos de Cooperação com Secretaria: Instituto Sonho Grande (SERGIPE, 2020), Instituto Natura (SERGIPE, 2019; 2020), Instituto Lemann (SERGIPE, 2019) e Associação Bem Comum (SERGIPE, 2019). Todas elas são classificadas como “organizações da sociedade civil” (SERGIPE, 2019). O

⁴³ Falas do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

modelo empresarial de gerenciamento, entende a sociedade civil como uma representação do público não-estatal, movimentada pelo terceiro setor que inclui ONGs (Organizações não-governamentais), instituições comunitárias e que privilegiem a filantropia e afins (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Existe algo de verdade nesta posição, mas é importante ver a sociedade civil como a sociedade organizada e ponderada de acordo com o poder que detenham os diversos grupos e indivíduos. A sociedade civil é, de fato, um conceito político, já que envolve poder. É formada por indivíduos com poder derivado de sua riqueza, de seu conhecimento, ou de capacidade organizadora, por organizações corporativas e por entidades públicas não-estatais, do terceiro setor (BRESSER PEREIRA; GRAU, 1999, p. 19-20).

Os institutos citados têm responsabilidades firmadas que excedem o âmbito pedagógico como no caso do Acordo de Cooperação entre a SEDUC, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura (SERGIPE, 2020). Nele, são estabelecidas metas como “avaliação da Rede Estadual de Educação de Sergipe, apoio na comunicação do modelo de Tempo Integral de Sergipe e apoio na execução orçamentária financeira dos recursos para o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral” (SERGIPE, 2020, p. 19).

No caso do acordo que envolve o Instituto Lemann, o Instituto Natura e Associação Bem Comum (SERGIPE, 2019), trata-se de uma parceria que tem ação no Ensino Fundamental da Educação Básica pública de Sergipe. Porém, considero pertinente mencionar tal acordo – ainda que o foco desta pesquisa seja o EMI – para inteirar o quão tentacular é a relação que privatiza a educação pública legitimada pelo Estado a fim de expandir o processo de empresariamento da educação que põe o mercado como parâmetro de qualidade (BORINELLI; SILVA, 2020).

No acordo firmado, o Instituto Natura e o Instituto Lemann, reconhecidos pela SEDUC como “engajados no fortalecimento da Educação Pública de qualidade no Brasil, apoiando projetos e iniciativas de diversos governos” (SERGIPE, 2019, p. 2), assumem a responsabilidade de apoiadores da Associação Bem Comum. Esta, por sua vez, “constituída com o objetivo de apoiar gestores municipais e estaduais de Educação que queiram melhorar os resultados de aprendizagem de suas escolas, desenvolve iniciativas consistentes para a superação dos desafios apontados pelo IDEB” (SERGIPE, 2019, p. 2). Segundo o Acordo, a associação em questão “reúne a capacidade técnica e operacional específica para a assessoria ao Estado” (SERGIPE, 2019, p. 3) no intuito de melhorar a qualidade da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para os professores de língua portuguesa e matemática, a parceria com o Instituto de Qualidade na Educação (IQE)⁴⁴ era estabelecida no Plano de Diagnóstico e Nivelamento dos Alunos (SERGIPE, 2016c) a fim de disponibilizar sequências didáticas “que criem condições para compatibilizar o nível de desenvolvimento dos alunos ao ano em que estão inseridos e, assim, dar-lhes condições para integrar os processos que estão se dando regularmente no seu grupo-classe” (SERGIPE, 2016c, p. 1).

Nos primeiros anos de implantação do EMI-SE, o instituto tinha a responsabilidade de disponibilizar as sequências didáticas com modelos para estudantes e para professores, de modo a garantir ao professor as expectativas de respostas para as questões solicitadas, além de gerar relatórios a partir do acompanhamento pedagógico em parceria com a SEDUC. Para maior monitoramento da ação docente, a relação propunha que os professores de língua portuguesa e matemática criassem um Plano de Ação para organização do processo de apoio à aprendizagem dos discentes, tal qual um acompanhamento setorial de empresas privadas que visam o controle e geração de resultados mensuráveis.

Durante a pandemia do COVID-19, em que as aulas presenciais precisaram ser suspensas por questões sanitárias – em Sergipe, a partir de 17 de março de 2020 –, as unidades de ensino criaram estratégias para manter as ações pedagógicas com os estudantes, mesmo sem formação prévia. Apesar de não mencionar o contexto pandêmico, a SEDUC estabeleceu o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2020 com a Universidade Tiradentes (UNIT), instituição privada de nível superior de Sergipe. Nesse termo, a fim de “fixar condições técnico-institucional, objetivando disseminar ações propostas para implementação dos dispositivos tecnológicos da *Google For Education* em escolas da Rede Estadual de ensino de Sergipe” (SERGIPE, 2020, p. 1), a UNIT se responsabilizou pela capacitação de professores e coordenadores pedagógicos para utilização das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelo *Google for Education*.

A capacitação intitulada *Programa de Formação Docente na era digital: minha, sua, nossa escola com Google for Education* aconteceu de maneira 100% virtual e utilizou-se de metodologias como oficinas, relatos de experiências, rodas de conversas e atividades avaliativas para checagem do aprendizado e garantia de certificação. A formação teve a duração de 4 (quatro) semanas entre 11 de agosto de 2020 e 04 de setembro de 2020 e foi

⁴⁴ O IQE é uma ONG voltada ao campo educacional com parceiros privados como seus apoiadores e mantenedores.

destinada a 500 (quinhentos) servidores, distribuídos entre os cargos de professores e coordenadores.

Como não conseguiu alcançar a totalidade de professores no curso, estipulou-se que os participantes seriam, após a capacitação, replicadores das informações entre os pares nas unidades de ensino. No entanto, quando este assunto⁴⁵ surgiu em uma das reuniões do grupo focal, apenas o professor James, a professora Glória e eu tínhamos ciência desta parceria.

Sim, eu lembro. Ela [*a capacitação*] aconteceu no segundo semestre [*de 2020*]. Eu fui um dos escolhidos junto com uma outra professora da área de [*Ciências da*] Natureza e a coordenadora, a coordenadora pedagógica. A gente teve um período de formação, foi bastante proveitoso porque eu pude aperfeiçoar algumas ferramentas que eles já disponibilizavam como parte do curso, já que a gente começou a fazer as aulas remotas bem antes de eles oferecerem isso e outras ferramentas que eu não conhecia e tinha ambição de usar. A ideia é que a gente pudesse ser multiplicadores. Então, depois desse período de formação, a gente também, em alguns encontros gerais de reunião, a gente fazia cursos dentro da escola, oficinas, na verdade, pra multiplicar o conhecimento, ou as atribuições com o uso dessas ferramentas que eram meio que lançadas mais pra gente, já que a gente tinha mais familiaridade. É claro que os outros professores também participavam, né? Porque, assim como eu disse, bem antes de eles oferecerem a gente já tava utilizando, por exemplo, o Google Sala de Aula [*Google Classroom*], a ferramenta do GForms [*Google Forms*], do Jamboard⁴⁶, do Meet [*Google Meet*], do Youtube. Então, assim, do Google Agenda⁴⁷ também. Então, algumas ferramentas a gente já tinha familiaridade (JAMES, 2022).

Então houve multiplicação na sua escola? (PESQUISADORA, 2022).

Isso. Houve a multiplicação. É claro que, assim, por conta das demandas, a gente foi bem seletivo, tipo, o curso era muito longo [*ênfatisa a duração*], muito extenso, sabe? Então, não deu pra passar tudo que foi ensinado, mas, de forma geral, a gente escolheu uma ou outra ferramenta que mais, que os professores queriam e passamos pra eles. Teve também, eu lembro, que os professores foram convidados a compartilhar as experiências e também multiplicar na rede num encontro organizado pela SEDUC. Eu lembro que a professora de Natureza participou. Eu tava como auxiliar da oficina que ela tava oferecendo que era sobre o GForms (JAMES, 2022).

A escola informou sim, porém eu não participei. Não sei se alguém fez o curso, mas os professores mais ligados com a tecnologia nos ajudaram a usar

⁴⁵ Falas do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

⁴⁶ “O Jamboard é um quadro interativo desenvolvido pelo Google, como parte da família *G Suite*. Foi anunciado oficialmente em 25 de outubro de 2016. Ele tem um monitor *touchscreen* 4K de 55", e tem compatibilidade para colaboração *on-line* através de suporte multi-plataforma. O monitor também pode ser montado em uma parede ou ser configurado em um suporte”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Jamboard. Acesso em 15 de novembro de 2022.

⁴⁷ “Google Agenda é um serviço de agenda e calendário *on-line* oferecido gratuitamente pela empresa Google. Disponível em uma interface *web*, é possível adicionar, controlar eventos, compromissos, compartilhar a programação com outras pessoas, agregar à sua agenda diversas agendas públicas, entre outras funcionalidades”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Calendar. Acesso em 15 de novembro de 2022.

algumas ferramentas nos enviando vídeo com passo a passo. A coordenação também enviou tutoriais de como usar cada ferramenta. Durante a pandemia, todos nós usamos *Google Classroom*, *Google Meet* e *GForms* (GLÓRIA, 2022).

O comentário do professor James sobre o convite para ministrar formação para professores da rede com o auxílio de outros professores, após a capacitação inicial da UNIT, no dia 20 de março de 2021, momento em que algumas escolas já haviam retomado o ensino presencial e/ou híbrido também não alcançou os demais participantes desta pesquisa. Eles relataram não ter ciência dessa segunda ação tal qual a primeira, como ilustrado nas falas⁴⁸ dos professores Mari, Polanski, Camila, Luna e Glória.

Não fiquei sabendo de nada disso. Nunca nem usei o *Google for Education*. Acho que ninguém da minha escola participou porque acredito que ninguém soube também (MARI, 2022).

Não tive informação sobre essa e outras capacitações. Meus colegas da escola também não souberam dessa formação (POLANSKI, 2022).

Eu não soube disso (CAMILA, 2022).

Eu não soube. Tivemos que nos virar para aprender a usar as ferramentas (LUNA, 2022).

Eu não soube (GLÓRIA, 2022).

Os relatos acima comprovam como as informações relacionadas às parcerias e/ou capacitações que envolvem os professores não são disseminadas de maneira isométrica de modo ao professor exercer a autonomia se tem ou não interesse ao que lhe é ofertado. Enquanto os professores que participam são tomados como parceiros da SEDUC na ação de multiplicação, os demais se frustram por não ter acesso ao que deveria, por direito, ser para todos os professores da rede.

A racionalidade neoliberal, fruto da movimentação biopolítica de competição, estimula a concorrência ao privilegiar os professores que apresentam maior facilidade no manuseio com as ferramentas digitais de tecnologia, alvo dessa parceria. Ao invés de inscrever no curso aqueles que precisariam de um maior acompanhamento para se valerem do suporte técnico, excluem estes indivíduos e ampliam as chances de investimento em capital humano daqueles que já são rentáveis para o sistema por sua capacidade de adaptação sem maiores prejuízos ou contestações, ação que conduz para uma segregação generalizada no âmbito escolar e reflete na formação discente.

⁴⁸ Falas do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

Quanto à disponibilização de ferramentas do *Google for Education* para os funcionários da rede, houve a oportunidade de criação de *e-mail* institucional para a equipe pedagógica e de gestão das escolas, o que possibilitava acesso a outras funcionalidades como *Google Classroom*⁴⁹, *Google Meet*, dentre outros serviços listados pelo professor James e pela professora Glória. O uso do *Google Meet* nesta conta institucional permitia que as aulas/encontros síncronos pudessem ser gravados e armazenados de modo a serem compartilhados com os estudantes que não assistiam às aulas no momento real.

Assim, como o termo não menciona o momento pandêmico como exclusivo para esta ação, subentende-se que todos os serviços disponíveis se estenderiam como, por exemplo, a possibilidade de gravação de reuniões via *Google Meet*. No entanto, na ocasião do encontro extra do grupo focal, em 24 de outubro de 2022, o ícone de gravação não estava disponível, o que gerou surpresa dos participantes pela ausência de aviso prévio para a exclusão da função.

Ainda quanto às ações que se consolidam por meio da racionalidade neoliberal, a aferição da qualidade por agentes externos, prática rotineira no EMI-SE, por meio dos Ciclos Formativos e das avaliações externas, gera frustração e vulnerabilidade nos envolvidos na escola e

propõe-se a organizar uma nova governamentalidade através do tipo singular de relação que estabelece entre governantes e governados e dos governados para consigo mesmos. Esta relação se orienta pelo princípio universal da competição e da maximização do rendimento estendido a todas as esferas da vida humana mediante novos dispositivos de controle e avaliação (CENCI, 2020, p. 93).

A fim de que os envolvidos sejam regulados em uma lógica concorrencial própria da narrativa empresarial, no Programa Escola Educa Mais é implantado um modelo de gestão que se alia ao modelo pedagógico chamado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) que visa à integração de pessoas e tecnologias para o melhor funcionamento da gestão escolar. “A adoção da TGE é movida pela determinação em construir um novo paradigma para a gestão escolar, criando a condição para que o modelo de gestão ‘sirva’ ao modelo pedagógico, implicando em processos que levarão a escola a gerar os resultados comprometidos com a sua visão” (SERGIPE, 2016a, p. 32).

No Programa Escola Educa Mais – programa de oferta do EMI-SE –, é por meio dos instrumentos estratégicos de gestão que traçam metas a serem alcançadas que a qualidade da

⁴⁹ “*Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do *Google Apps* redirecionado à área de educação”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom. Acesso em 15 de novembro de 2022.

educação é atingida e é também por meio deles que são elaborados os relatórios de acompanhamento. Planos de ação são construídos de modo a antecipar fraquezas e desenhar etapas para recuperar as lacunas deixadas pela tecnologia de gestão anterior, de modo a fazer crer que introduzindo, “*em algum grau*, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público” (FREITAS, 2018, p. 33-34) fará com que novos e melhores resultados sejam alcançados a fim de atingir a eficiência do trabalho.

A eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala, desde que haja “formação”, “profissionalização”, “avaliação” e controle dos agentes de execução, ou seja, os professores. Essa concepção também pressupõe a construção de instrumentos de mensuração, teste e comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outras palavras, a concepção de eficiência é indissociável da burocratização da pedagogia (LAVAL, 2019, p. 210).

É necessário o envolvimento e responsabilização de toda a equipe dividida em premissas bem delimitadas para facilitar o acompanhamento dos resultados, pois, para a lógica do projeto biopolítico neoliberal, importa alcançar a eficiência para maximizar tais resultados para satisfazer os “consumidores” da educação – tal qual a eficiência de uma empresa (LAVAL, 2019). São premissas do Programa Escola Educa Mais: a *formação continuada*, o *protagonismo*, a *corresponsabilidade*, a *replicabilidade* e a *excelência em gestão*, distribuídas conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 – Quadro de premissas e resultados da gestão das escolas do Programa Escola Educa Mais

PÚBLICO	PREMISSAS	RESULTADO ESPERADO
ESTUDANTES	Protagonismo: posiciona o estudante como participe em todas as ações (problemas e soluções) da escola e construtor do seu Projeto de Vida	• Estudantes comprometidos com a continuidade de sua formação acadêmica • Todos os estudantes com Projeto de Vida elaborados
EDUCADORES	Formação Continuada: educadores comprometidos aos processos de autodesenvolvimento permanente. Os quatro pilares do conhecimento orientando as práticas pedagógicas do projeto escolar.	Todos os educadores qualificados para o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com o projeto pedagógico da escola e alinhada com os princípios educativos do Modelo
GESTORES	Excelência em Gestão: escola com foco nos objetivos e resultados pactuados, utilizando as ferramentas de gestão e fortemente orientada pela Pedagogia da Presença e Formação em Serviço.	• Gestão eficaz focada em resultados pactuados • Melhoria nos resultados de Avaliações Externas
COMUNIDADE	Corresponsabilidade: todas as entidades, organizações ou pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade do Ensino.	• Crescente participação dos pais nos projetos da escola e elevação da responsabilidade pelos estudos de seus filhos • Crescente adesão e apoio de parceiros e da comunidade aos projetos da escola
PODER PÚBLICO	Replicabilidade: todas as ações planejadas e desenvolvidas na escola devem se mostrar viáveis sob o ponto de vista pedagógico, temporal e econômico. É condição fundamental para um experimento ganhar escola.	Adoção de práticas de êxito para a expansão

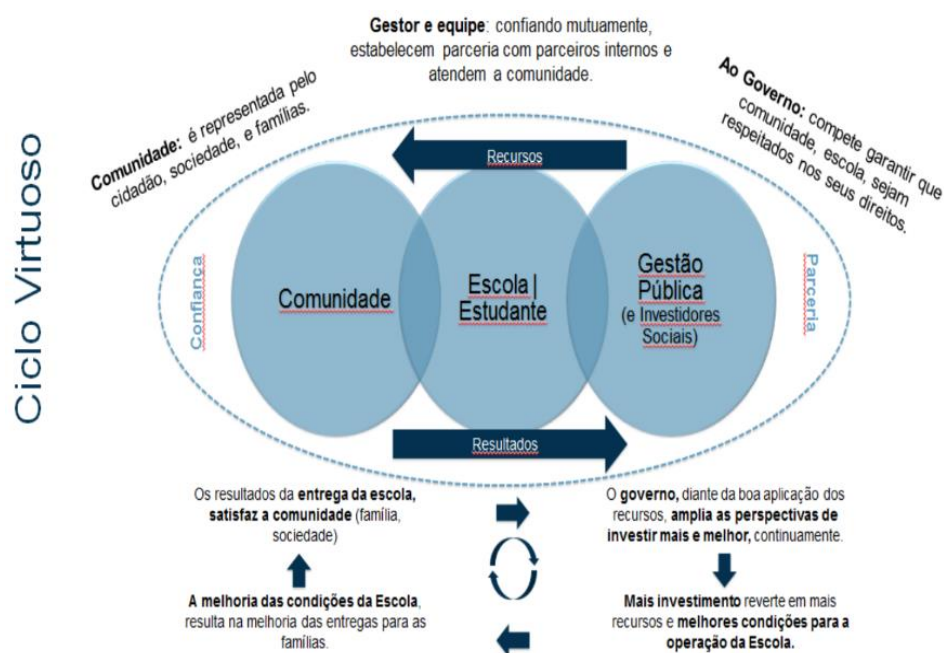
(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 34)

A organização por premissas que definem seus responsáveis vetoriza o exercício gestor da unidade de ensino em um processo contínuo de planejamento, ação, avaliação e ajuste (PDCA), próprios do modelo empresarial, sendo passados para a rotina dos estudantes no desenho do seu Projeto de Vida. Desse modo, tanto o vocabulário de uma empresa quanto a sua filosofia de funcionamento se tornam parte do dia a dia da equipe escolar, secundarizando variáveis extraescolares que impactam na trajetória educacional dos discentes, como questões socioeconômicas e culturais. O programa entende a sigla PDCA como:

Um conceito e um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar (*Plan*), executar (*Do*), avaliar (*Check*) e ajustar (*Act*). Constitui-se como uma ferramenta para acompanhamento e detecção dos ajustes necessários ao final de uma aula, uma eletiva, um processo ou até mesmo de um período letivo. [...] Destacamos, ainda, que o Ciclo PDCA pode ser aplicado tanto em processos administrativos quanto pedagógicos. Não importa a área, o conceito da melhoria contínua pode e deve permear toda a escola (SERGIPE, 2016a, p. 38).

Para que o modo de funcionamento de avaliação e correção da escola-empresa seja incorporado à prática, a TGE integra dois princípios para o desenvolvimento do seu modelo de gestão: o Ciclo Virtuoso e a Educação Pelo Trabalho (SERGIPE, 2016a). O primeiro “evidencia as relações existentes entre gestão pública, escola/estudante, investidores sociais e comunidade, e como estas se retroalimentam via um sistema de comunicação pautado na confiança e na parceria” (SERGIPE, 2016a, p. 35).

Figura 7 – Organização do Ciclo Virtuoso do Programa Escola Educa Mais



(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 35)

Acredito ser nesse princípio a personificação da perspectiva empresarial que valoriza a relação público e privada, de modo a fazer crer que merecer o investimento dessas parcerias é como um prêmio pelos méritos da escola que soube movimentar as potencialidades dos envolvidos para gerar benefícios socioeducacionais (FREITAS, 2018). Assim, sob essa perspectiva, a adesão desses parceiros para a colaboração na busca pela obtenção de metas da escola através de recursos é apresentada como a condição para a conquista de resultados positivos.

O segundo princípio da TGE, a Educação Pelo Trabalho, reforça o gerenciamento incongruente contra a natureza institucional, cultural e antropológica da escola (LAVAL, 2019), pois é afinado com a lógica do capital humano (LÓPEZ RUIZ, 2007), que, por privilegiar aqueles que já possuem uma base para as competências socioemocionais e cognitivas, “deixa de ser um direito para todos, pois perde de vista seu caráter de bem público e de bem comum” (CENCI, 2020, p. 99), sendo desigual e injusta.

A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se autoeduca. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias (SERGIPE, 2016a, p. 36).

A Educação Pelo Trabalho pode “gerar conflitos entre valores coletivos e interesses privados” (CENCI, 2020, p. 99) por meio de questões reducionistas entre educação e lógica produtiva (BIESTA, 2013) sobre o que está em jogo no processo educativo por vincular-se apenas à eficiência e entrega de um capital humano flexível e apto para o trabalho, reduzindo a educação à “satisfação de necessidades predefinidas dos educandos” (CENCI, 2020, p. 100). Desse modo, Biesta (2013) atenta para a consideração do papel do professor no processo de educar na orientação do estudante quanto às suas necessidades, uma vez que, para o autor, o discente não sabe – nem tem condições de saber – o que realmente deseja ou precisa aprender previamente ao seu engajamento à educação.

Porém, para que o discurso neoliberalizado de competitividade e meritocracia seja posto em prática, alimenta-se uma *cultura de satisfação* (GALBRAITH, 1992) que legitima e naturaliza a posição daqueles que são privilegiados com tais mudanças. Os indivíduos que são subjetivados por este *modus operandi* lançam mão não apenas de teorias e explicações econômicas que validem esse modo de funcionamento, mas também sua própria experiência –

como no caso da narrativa⁵⁰ da professora Mari – que argumentam a aplicabilidade da disciplina de língua inglesa no mercado de trabalho na ocasião do encontro do grupo focal em que compartilhamos nossas impressões sobre a importância que os alunos e o programa dão à aprendizagem de língua inglesa.

Eu acho que o ensino de língua inglesa, o mercado de língua inglesa é primordial pro mercado de trabalho, né? Ainda mais num mundo tão globalizado quanto o que estamos vivendo. E com a internet aí abrindo portas pra destinos do mundo inteiro, hoje em dia você já não é mais tão restrito ao mercado de trabalho em que você vive, em que você mora. Você pode aplicar para empregos pra qualquer lugar do mundo, de estudos pra qualquer lugar do mundo, então o inglês é primordial para alavancar a sua carreira profissional (MARI, 2022).

A fala da professora Mari retoma discussões largamente ampliadas em estudos anteriores quanto a estereótipos sobre o ensino de inglês (ZACCHI, 2007). A concepção da função da aprendizagem da língua com um viés utilitarista para a preparação para o mercado de trabalho reforça discursos hegemônicos que não privilegiam a reflexão crítica. A visão deste discurso de cooptação de recursos para a formação de capital humano rentável afeta a escolha vocabular da docente para sugerir uma possível candidatura a emprego em outros espaços que não tenham a língua portuguesa como materna. O uso do verbo ‘aplicar’ – de pouco uso em português nesse contexto significativo – remonta ao correlato estrangeiro *apply* em uma decisão que pode parecer ingênua, mas revela a persuasão de discursos anteriores à sua fala a fim de adaptá-la “à sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, 1988, p. 100).

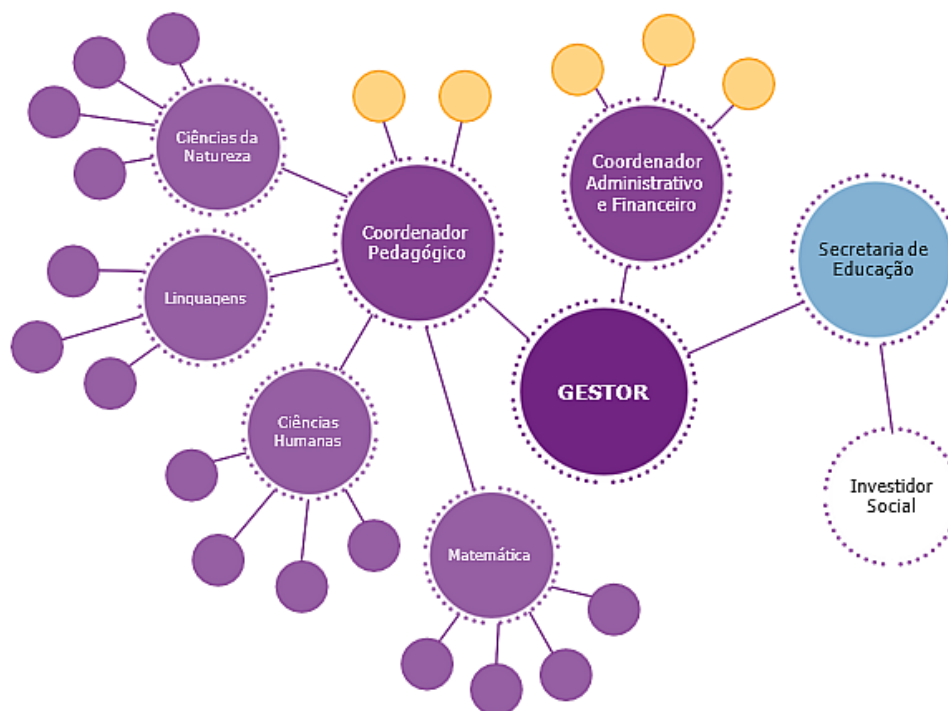
Em adição, a ampliação discursiva da função do inglês para outro uso instrumental que prioriza sua função comunicacional em um contexto globalizado e tecnológico apenas substitui um discurso hegemônico por outro, uma vez que apenas enfatizar o uso da língua para este fim não oportuniza relacioná-lo às suas implicações e desdobramentos sociopolíticos (ZACCHI, 2007). Assim, a prática que se furta de problematizar conceitos totalizantes do ensino de inglês (PENNYCOOK, 1998) contribui para a manutenção do princípio da TGE de Educação Pelo Trabalho, alinhada às ideias do projeto biopolítico neoliberal de construção de capital humano para a entrega de eficiência.

Cabe, ainda, na TGE a descentralização da equipe escolar de forma a todos os envolvidos terem responsabilidades e decisões distribuídas de maneira diferenciada da anterior executada pelo Ensino Médio Regular. Há criação de novos cargos para que a

⁵⁰ Fala do primeiro encontro do grupo focal (16 de maio de 2022) que tinha como tema a trajetória dos participantes no ensino de língua inglesa.

delegação de ações seja mais bem controlada. “A descentralização se baseia na disciplina, respeito e confiança” (SERGIPE, 2016a, p. 37) e faz surgir cargos de coordenação administrativo-financeiro e coordenação entre os professores das áreas de conhecimento para que o mapeamento da logística e avanço pedagógico seja minucioso e não esteja concentrado apenas entre a coordenação pedagógica e gestão escolar sob a perspectiva de uma “delegação planejada” (SERGIPE, 2016a, p. 37).

Figura 8 – Mapa da equipe escolar descentralizada do Programa Escola Educa Mais



(Fonte: SERGIPE, 2016a, p. 37)

A ilustração do mapa da equipe escolar descentralizada do Programa Escola Educa Mais é semelhante a um organograma empresarial de responsabilização dos pares de modo a controlar o processo de maneira mais aproximada e, além disso, gestar uma ideia de integração em que todos os envolvidos importam e são reconhecidos para garantir uma adesão ao discurso por identificação. Assim, os participantes da equipe se mobilizam “voluntária e regularmente para estudar técnicas de melhoria do controle de qualidade e produtividade” (THOMPSON, 1991, p. 3).

É comum que a coordenação de área esteja sob a responsabilidade dos professores das disciplinas de menor carga horária. Logo, não é difícil que o professor de inglês assuma esse cargo para completar o cômputo de horas de trabalho. No entanto, diferente das coordenações que aconteciam na gestão do ensino regular, em que os coordenadores eram dispensados completamente da regência de aulas para dedicação exclusiva às demandas do cargo em

questão, no EMI-SE, os coordenadores de área continuam ministrando aulas e possuem uma redução de apenas oito horas semanais dentre as quarenta totais para gerir as atividades que dizem respeito à sua área de conhecimento, contrariando o Plano de Ação do EMI-SE (SERGIPE, 2016b) que recomenda uma redução de cinquenta por cento da carga horária semanal do professor para acompanhamento, avaliação e apoio ao ensino na função de PCA (Professor Coordenador de Área) e a outra metade para regência de classe.

O desenrolar da execução do novo cargo em novas formas de subjetivação são pontos discutidos nas seções três e quatro com as evidências geradas a partir das narrativas dos participantes desta pesquisa. De acordo com a perspectiva de Freitas (2018), tal desdobramento aponta para a reflexão acerca da inserção das tecnologias, discutidas nesta subseção, pelos parceiros externos, seja por meio de métodos e valores da iniciativa privada e/ou pela participação do setor privado no gerenciamento dos serviços públicos.

Essa movimentação pode ser considerada uma privatização que não pode ser negligenciada em qualquer grau que aconteça. Afinal, “a questão é que não existe ‘meia privatização’. Não existe ‘quase’ mercado” (FREITAS, 2018, p. 50). A concessão a qualquer iniciativa que não seja pública coloca a escola a “*caminho da privatização plena da educação*” (FREITAS, 2018, p. 51). Corroboro, então, com Freitas (2018) ao atentar para os riscos destas parcerias que atacam a escola pública de gestão pública e contribuem para uma crise democrática na educação que já está em curso – foco da subseção a seguir –, pois põe em funcionamento uma agenda oculta por trás do discurso de busca por qualidade total: “a destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 56).

2.4 CRISE DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO

Esta subseção é destinada a refletir sobre mudanças educacionais emergentes, seus impactos sobre discentes, professores e sobre a sociedade como um todo como uma crise democrática. Retomo a discussão, então, a partir da crise mundial do capitalismo iniciada em 2008 que desdobrou em aprovação de legislações voltadas para a retirada de direitos dos trabalhadores e congelamento de investimentos sociais que impactaram na educação, como reformas que esvaziam e minimizam o currículo do Ensino Médio.

É nesse contexto discutido e exemplificado na subseção anterior em que a relação entre o público e o privado se combina de modo a trazer implicações para o projeto democrático que deveria garantir os direitos em políticas sociais universais, como a educação,

que o neoliberalismo se reinventa para que a crise – especialmente após a crise financeira mundial de 2008 – como forma de governo provoque novas formas conservadoras, nacionalistas e até fascistas, em alguns casos (DARDOT; LAVAL, 2017).

Surgem, nesse ínterim, propostas de lei como Escola sem Partido, de 2004, que ganhou força em 2015 e se tornou mais evidente na campanha eleitoral de 2018 e no início do mandato do ex-presidente da República Jair Bolsonaro (2019-2022), que atacam a ação docente sob o pretexto de “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, n.p).

Durante um dos encontros do grupo focal em que falávamos sobre o grau de satisfação de estar inserido no EMI-SE e sobre como se dava o relacionamento com a comunidade escolar, Polanski, participante desta pesquisa, narrou⁵¹ um fato que aconteceu após uma aula que ele ministrou em turmas da terceira série do EMI-SE que ilustra como esses discursos já ocupam o imaginário e o agir da comunidade escolar da qual também fazem parte os pais e responsáveis pelos estudantes, de modo a responsabilizar os professores por questões que a sociedade julga ameaçadora à ordem *tradicional* de ser cidadão.

Grande parte dos alunos que nós temos, hoje, a gente se envolve sim, dessa forma, eu acho muito válido você participar da vida do aluno dessa forma que a gente faz no integral. Claro, eu conheço alguns colegas nossos, de outras realidades, de outras escolas de tempo integral, que eles fazem assim, infinitamente mais do que nós fazemos, do tipo ir na casa do aluno, aquela questão da busca ativa⁵², né? Não sei se você já ouviu falar nisso. Sair da escola para ir na casa do aluno pra saber porque é que o aluno tá faltando, o aluno teve um problema pessoal e vamos atrás do aluno para saber o que é que a gente pode fazer... sabe? Não, essa parte eu não faço... E boa parte da nossa escola a gente não faz, a gente tem alguns professores que fazem isso, só que eu temo muito essa questão da invasão de universos que não são da nossa responsabilidade, entendeu? Por exemplo, essa questão de você invadir o universo da relação entre pai e filho, entendeu? Não me compete. Então, eu não me envolvo. E no início do ano também a gente teve a questão do problema da ameaça que eu recebi e tal. Eu acho que eu passei isso nos nossos encontros lá atrás (POLANSKI, 2022).

Não... (PESQUISADORA, 2022).

⁵¹ Falas do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

⁵² Esta ação foi iniciada mais fortemente durante a pandemia do COVID-19 e tem como objetivo combater a evasão escolar e de potencializar o desempenho dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino e poderia ser desempenhada pelos partícipes da comunidade escolar das Unidades de Ensino da SEDUC-SE. A partir do ano de 2022, foi lançado um edital nº 19/2022 para selecionar estudantes com potencial de atuar “para a construção de uma rede de apoio, entre pares, por meio do desenvolvimento de ações de monitoramento e de responsabilidade de convivência, além de potencializar o ambiente escolar como espaço de proteção extensivo ao transporte escolar” (EDITAL Nº 19/2022 DE 02 DE JUNHO DE 2022, n.p).

Então, teve um pai de aluno que foi na escola e, assim, eu recebi ameaça de morte na secretaria da escola, dentro da secretaria da escola (POLANSKI, 2022).

Ameaça? Do nada? (PESQUISADORA, 2022).

Não, porque eu tava explicando, em inglês, assim, a origem de certas palavras e de certas expressões que fazem parte do nosso cotidiano, só que se tornaram pejorativas. Então, por exemplo, a questão de, por exemplo, rapariga que é moça, o que mais? A questão da fila em Portugal, e a gente vai nessas coisas. Então, simplesmente, a menina chegou lá, segundo o pai, dizendo que eu tava chamando ela de rapariga. É... e ele veio, assim, dizendo que ele é, ele era educador, e eu não podia ensinar essas coisas para eles, e que eu tava chamando de certa forma a filha dele de rapariga. Eu disse: "Cara, você entendeu totalmente errado", e a gente foi pra uma questão do ser ou não ser educador, sabe? Isso na secretaria da escola. A questão é que eu consegui manter o meu tom de voz, até ele perder a paciência e dizer assim: "Vamos lá fora que a gente vai resolver lá fora". Eu disse assim: "Eu não vou lá pra fora porque o meu lugar seguro é aqui dentro. Então, se você quiser fazer alguma coisa comigo, faça aqui dentro porque quem tá perdendo a razão aqui é você" (POLANSKI, 2022).

Meu Senhor! (PESQUISADORA, 2022)

E aí, pronto. Eu peguei e disse: "ói, velho, pra mim..." [*diz em tom de afastamento*] e até os próprios colegas eles já sabem, quando dizem assim: "Ah, vamos participar de um evento...". Pronto, teve uma aluna que estava precisando de ajuda financeira porque tava com um problema de saúde. Eles procuram todo mundo, menos a mim, porque sabem que eu não vou participar (POLANSKI, 2022).

Relatos de situações como essa sofrida pelo professor Polanski encontram validade no artigo 2º do projeto de lei da Escola Sem Partido (Nº 867/2015), uma vez que o projeto defende sete princípios que ferem a autonomia docente de discutir questões que reverberem nas relações sociais de modo a garantir a heterogeneidade, respeito e justiça social sob o pretexto de retomar a neutralidade político-ideológica nos espaços escolares – como se fosse uma possibilidade! –, pois “em nenhum momento na história desse país houve neutralidade nas decisões políticas, econômicas e sociais” (ALENCAR, 2017, p. 138). São os sete princípios do projeto de lei:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de idéias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2015, n.p).

Tais princípios se contradizem e potencializam a ideia de vilania do professor no processo educacional ao propor pluralismo de ideias, mas não considerar valores que diferem da tradição conservadora e neoliberal que “não buscam o desenvolvimento de conhecimentos emancipatórios para grupos sociais vulneráveis, muito pelo contrário, buscam suprimir sua existência por meio da normalização das discrepâncias sociais” (ALENCAR, 2017, p. 137), institucionalizando a intolerância e o preconceito de diversas ordens.

A chamada doutrinação política e ideológica que o projeto condena também diz respeito à contribuição das “discussões dos vieses sociais, críticos, políticos, sócio-históricos que as linguagens, línguas necessariamente engendram” (FERRAZ, 2018, p. 113), ou seja, a Educação Linguística Crítica. Logo, questões que problematizem o fazer sentido, que relacionem “dimensões do saber linguístico a práticas que elas podem estar informando” (JORDÃO, 2018, p. 78) passarão por censura em caso de aprovação do projeto, fortalecendo a crise socioeducacional a qual já estamos expostos, vide o exemplo sintomático do professor Polanski (2022).

No entanto, essas discussões não são novas para o ensino de inglês, visto que é comum encontrar entraves no ensino da língua sob uma perspectiva crítica, entendido jocosamente como o trabalho com temas polêmicos e, por isso, devem ser ‘evitados’ em sala de aula. Práticas que desafiam discursos naturalizados e segregadores, como a desenvolvida pelo professor Polanski, privilegiam a formação de cidadãos críticos e reflexivos, mas não são acolhidas consensualmente pela sociedade. Nesse sentido, Siqueira (2012) afirma que esses discursos alcançam, inclusive, a elaboração de materiais didáticos, de modo a existir editoras que

determinam que os autores de seus manuais e materiais didáticos complementares atentem para uma série de orientações sintetizadas em uma sigla em inglês conhecida como PARSNIP. Ou seja, quaisquer temas relacionados à Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, “Ismos” em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros) e Pornografia devem ser banidos, inclusive aqueles que, potencialmente, possam vir a ser capazes de fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos professores e alunos. (SIQUEIRA, 2012, p. 324-325).

Em consonância com esses discursos, reformas propostas pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) são desdobramentos de uma política de governo neoliberal que disseminam a ideia de que “não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (ANDERSON, 1995, p. 32). Um exemplo dessa questão é a Reforma do Ensino Médio (2018) como alteração

na LDB 9.394/96 que retira a obrigatoriedade de componentes curriculares, como a língua espanhola, e institucionaliza a obrigatoriedade de oferta da língua inglesa, como retrato da ótica desta como uma *commodity*, reforçando a ideia de imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992) que põe o seu aprendizado como uma demanda social que dá acesso a empregos, informação e participação mundial (JORDÃO, 2004).

Vejo, desse modo, o Estado atuando, por meio da aprovação de políticas públicas educacionais, o reforço à mercantilização da língua inglesa. Além da mercantilização da língua, conforme ressalta Patrick (2013), a mercantilização de tudo abrange também a mercantilização do eu, sendo o debate (proporcionado pela educação) um caminho para desafiar essa inevitabilidade, já que, da forma como é posta, a mercantilização do eu acaba sendo perpetuada pela educação” (NASCIMENTO, 2018, p. 46).

A justificativa dada pelo então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho no documento do MEC (Ministério da Educação) que encaminha o projeto de lei da Reforma do Ensino Médio à Presidência da República é a de que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, EM. 84/2016/MEC, p. 1). Porém, reconheço esses argumentos como um mascaramento do conservadorismo com um discurso de modernidade para que a passabilidade de discursos preconceituosos seja travestida do desejo por melhorar o aproveitamento dos momentos educativos com vistas a uma aplicação futura, no mercado de trabalho.

É perceptível como as mudanças socioeducacionais apontam para um dismantelo das conquistas democráticas brasileiras oportunizadas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) que garantiam a ampliação do direito à educação para um novo momento de atendimento aos interesses do mercado financeiro (MOREIRA, 2018). Assim, é frequente a vinculação da educação à economia sob o pretexto de construir perfis empregáveis para garantir a rentabilidade.

Outra proposta da Reforma é a possibilidade de flexibilização da seleção docente com a alteração do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), haja vista a frouxidão no estabelecimento do notório saber como alternativa para ministrar os conteúdos de áreas afins à sua formação ou sua experiência profissional. Entende-se, segundo o documento, que haverá um enxugamento do magistério na rede pública, já que o Estado poderá se valer de contratos precarizados e/ou terceirizados (MOREIRA, 2018). Se o professor não precisar de um curso de licenciatura para assumir as aulas, é provável que as

parcerias externas discutidas na subseção 2.3 estarão ainda mais fortalecidas, impactando, inclusive, na graduação em licenciaturas da Educação Superior (LI, 2016).

A nova organização da Reforma do Ensino Médio, o chamado Novo Ensino Médio, se propõe mais flexível para contemplar uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que também é fruto de uma decisão política que afeta a Educação Básica brasileira e estabelece Competências Gerais, Competências Específicas e Habilidades a serem desenvolvidas. Este estabelecimento aponta para a ampliação do

grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (BRASIL, 2017). Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que “não é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados “adequados” e “inadequados”. A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que na escola todos os seus espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma base nacional comum curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual (base para a decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica (FREITAS, 2018, p. 113-114).

A BNCC – Ensino Médio segue como referencial unificador para a construção e implantação do currículo de todo o país. Por meio da homogeneização, cria-se uma segregação educacional que por consequência desafoga o ensino superior, atendendo a oferta de mão de obra barata do mercado capitalista (MOREIRA, 2018). Para a língua inglesa, a base a instaura como obrigatória desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Assim, o que antes era uma abertura para a pluralidade de línguas estrangeiras reduz-se a oferta compulsória de uma língua determinada, neste caso, o inglês (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018).

Tílio (2019, p. 9) argumenta que o contexto em que a BNCC é construída e aprovada é relevante, pois foi iniciado em um governo eleito democraticamente – da ex-presidenta Dilma –, no entanto, a base “foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas” (TÍLIO, 2019, p. 9). Em consequência, a versão da base que é aprovada é uma terceira que se apresenta mais tecnicista em relação à segunda – alvo de consulta pública.

De acordo com Aguiar e Tuttmann (2020), os conflitos que alinhavam a Reforma do Ensino Médio e a BNCC eram frutos de duas perspectivas. Na primeira, há o reconhecimento

dos contextos de desigualdade social que são refletidos no processo de alcance da educação de qualidade para todos. Assim, para que haja justiça social por meio da educação, seria necessário valer-se de transformações socioeconômicas. Já a segunda, por privilegiar a formação para o mercado de trabalho, facilitava a assimilação de discursos meritocráticos de instituição de competências e a cultura da performatividade por meio do gerencialismo.

Apesar de objetivar minimizar a defasagem na formação dos brasileiros, o caminho tomado pela BNCC, implantada no Novo Ensino Médio, tem sido consonante com a ótica neoliberal de responder com flexibilidade aos desafios do século XXI para, daí, aumentar sua produtividade no mercado de trabalho. Para a língua inglesa, reservam-se apenas 2 (duas) páginas no documento, as 476 e 477. Nelas, consideram-se as possibilidades multilinguísticas desde que utilizando a língua inglesa, o que soa contraditório, uma vez que o documento propõe o respeito linguístico-cultural, mas desobriga a oferta de outras línguas estrangeiras, como o espanhol.

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – *contanto que estes saibam se comunicar em inglês* –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 476) [*grifos meus*].

O Novo Ensino Médio estabeleceu uma mudança estrutural no Ensino Médio quanto à carga horária e quanto ao currículo, de modo a ampliar o tempo do estudante do Ensino Médio Regular de 800 (oitocentas) horas para 1000 (mil) horas anuais. Itinerários formativos são ofertados, além da organização curricular proposta pela BNCC, sob o pretexto de focar nas áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e na formação técnica e profissional, objetivando a melhoria na qualidade do ensino – leia-se aumento do IDEB. Na matriz curricular do Novo Ensino Médio, todos os componentes são construídos para oferta semestral. Itinerários formativos (IF) são definidos como

o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar,

considerando um processo que envolva a participação de toda a equipe escolar (BRASIL, 2022).

Com a implantação do Novo Ensino Médio em Sergipe, em 2022, os Centros de Excelência que ofertam o EMI precisaram reconfigurar sua estrutura curricular gradualmente, de modo que a Parte Diversificada (PD) – composta pelas disciplinas Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Práticas e Vivências da Aprendizagem e Práticas Experimentais – e os Componentes Integradores – formados pelo o Acolhimento, a Tutoria, as Práticas e Vivências em Protagonismo e os Clubes de Protagonismo –, descritos na subseção 2.2 desta tese, passam a ser chamados de Parte Flexível (PF) e é onde os itinerários são distribuídos.

Na ocasião do desenvolvimento desta pesquisa, até 2022, apenas turmas de 1ª série haviam sido implantadas. Sendo assim, para efeito de contextualização das análises, os professores participantes lecionaram as 3 (três) séries do EMI na configuração inicial do momento de sua adesão ao programa até o ano de 2021. Já no ano de 2022, suas unidades de ensino ofertaram a 1ª série sob o regime do Novo Ensino Médio e as 2ª e 3ª séries no modelo anterior, com a perspectiva de avanço gradual da nova disposição. Logo, apenas a partir do ano de 2024, as 3 (três) séries do EMI seguirão a estrutura curricular do Novo Ensino Médio essencialmente.

Importa citar que, na organização do Novo Ensino Médio, a oferta dos componentes curriculares das séries é concebida semestralmente. Assim, apesar de o Ensino Médio ainda ser constituído por 3 (três) séries que duram um ano letivo, a cada semestre há alterações na distribuição de aulas, resultando, então, em 6 (seis) semestres letivos. A compartimentalização da carga horária segue a ideia do projeto de lei da Reforma do Ensino Médio, discutida acima, de que o currículo consolidado não atende às demandas da geração do século XXI por sua extensão e superficialidade (BRASIL, EM. 84/2016/MEC), empoderando o campo biopolítico de disputa que toma o ensino público como carente de alterações e intervenções por não espelhar qualidade.

Os IF no Novo Ensino Médio na modalidade integral são classificados de duas maneiras: itinerários formativos comuns (IFC) e itinerários formativos de aprofundamento (IFA). Os IFC são compostos pelas disciplinas da PD já existentes no EMI-SE, como Projeto de Vida⁵³, Estudo Orientado e Eletivas (que nessa nova configuração são chamadas de Eletivas Livres). No entanto, novas disciplinas são criadas para completar a carga horária dos IFC, como Tutoria, Protagonismo, Laboratório de Aprendizagem, Oficina de Comunicação e

⁵³ Na estrutura curricular do Novo Ensino Médio, o componente Projeto de Vida volta a ter essa nomenclatura em todas as séries, abandonando a classificação de Pós-Médio para as turmas de 3ª série.

as Eletivas de Pré-Aprofundamento (EPA), conforme ilustração da matriz curricular no quadro 4.

Para fins de organização para melhor compreensão das análises a partir daqui, as ocorrências que envolvam o modelo inicial do ensino médio integral continuarão sendo abreviadas como EMI ou EMI-SE. No entanto, quando da necessidade de contextualização de eventos da nova distribuição, chamarei de Novo Ensino Médio em Tempo Integral ou, sua abreviação NEMTI.

Quadro 4 – Matriz curricular do Programa Escola Educa Mais com a implantação do Novo Ensino Médio⁵⁴

Matriz Curricular do Novo Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI - Itinerário Propedêutico																	
CENTRO DE EXCELÊNCIA																	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR		CARGA HORÁRIA SEMANAL (SM)/SEMETRAL (ST)												MÓDULOS/AULAS-CARGA HORÁRIA TOTAL		
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	UNIDADE CURRICULAR	1ª série				2ª Série				3ª série						
			1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		4º Semestre		5º Semestre		6º Semestre				
			SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST			
Linguagens e suas Tecnologias		Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	2	40	3	60	2	40	320		
		Língua Inglesa	2	40			2	40	2	40					120		
		Arte	2	40	2	40	2	40			2	40			160		
Matemática e suas Tecnologias		Ed. Física	2	40			2	40	2	40	2	40			160		
		Matemática	3	60	3	60	3	60	2	40			3	60	280		
		Química	2	40	2	40	2	40	2	40					160		
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Física	2	40	2	40	2	40					2	40	160		
		Biologia	2	40	2	40			2	40	2	40			160		
		Geografia	2	40	2	40			2	40			2	40	160		
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		História	2	40	2	40			2	40			2	40	160		
		Sociologia	2	40	2	40	2	40			2	40			160		
		Filosofia	2	40	2	40	2	40			2	40			160		
TOTAL DE MÓDULOS/AULA BNCC			26	520	22	440	20	400	16	320	13	260	11	220	2160		
CARGA HORÁRIA GERAL BNCC			216h0'	433h20'	18h20'	366h40'	16h40'	333h20'	13h20'	266h40'	10h50'	216h40'	9h10'	183h20'	1800h		
PARTE FLEXÍVEL	ITINERÁRIOS FORMATIVOS		CARGA HORÁRIA SEMANAL (SM)/SEMETRAL (ST)												MÓDULOS/AULAS-CARGA HORÁRIA TOTAL		
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMUNS (FC)	UNIDADE CURRICULAR	1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		4º Semestre		5º Semestre		6º Semestre				
			SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST			
			Eletivas livres	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2		40	240
			(Eletivas) Pré-aprofundamento I	2	40												40
			(Eletivas) Pré-aprofundamento II		0	2	40										40
			(Eletivas) Pré-aprofundamento III		0	2	40									40	
			(Eletivas) Pré-aprofundamento IV		0	2	40									40	
			Projeto de Vida (PV)	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2		40	240
			Tutoria (T)	1	20	1	20	1	20	1	20	2	40	2		40	160
			Protagonismo	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2		40	240
			Estado Orientado (EO)	6	120	6	120	4	80	4	80	4	80	4		80	560
			Oficina de Comunicação	2	40	2	40	2	40	2	40						160
		Laboratório de Aprendizagem	2	40	2	40										80	
	MÓDULOS/AULA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMUNS			19	380	23	460	13	260	13	260	12	240	12		240	1840
	CARGA HORÁRIA ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMUNS			15h50'	316h40'	19h10'	383h20'	10h50'	216h40'	10h50'	216h40'	10h	200h	10h		200h	1533h20'
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTO (IFA)	UNIDADE CURRICULAR	SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST	SM	ST		MÓDULOS/AULAS-CARGA	
			Atividade Integradora 8					2	40	2	40	3	60	2		40	180
			Atividade Integradora 9					2	40	2	40	2	40	3		60	180
			Atividade Integradora 10					2	40	2	40	2	40	3		60	180
			Atividade Integradora 11							2	40	3	60	3		60	160
			Atividade Integradora 12					2	40	2	40	3	60	2		40	180
			Atividade Integradora 13					2	40	2	40	2	40	3		60	180
			Atividade Integradora 14					2	40	2	40	2	40	3		60	180
		Atividade Integradora 15							2	40	3	60	3	60		160	
	MÓDULOS/AULA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREA			0	0	0	0	12	240	16	320	20	400	22		440	1400
	CARGA HORÁRIA ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREA			0	0	0	0	10h	200h	13h20'	266h40'	16h40'	333h20'	18h20'		366h40'	1166h40'
	MÓDULOS/AULA GERAL DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS			19	380	23	460	25	500	29	580	32	640	34		680	3240
	CARGA HORÁRIA GERAL ITINERÁRIOS FORMATIVOS			15h50'	316h40'	19h10'	383h20'	20h50'	416h40'	24h10'	483h20'	26h40'	533h20'	28h20'		566h40'	2700h
MÓDULOS/AULA GERAL DO ENSINO MÉDIO			45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5400		
CARGA HORÁRIA GERAL DO ENSINO MÉDIO			37h30'	756h	37h30'	756h	37h30'	756h	37h30'	756h	37h30'	756h	37h30'	756h	4500h		

(Fonte:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1mLsRXGAtXb0ULaynqXg3jRnbLF30uLKQ/edit#gid=1407802402>⁵⁵.

Acesso em 16 de novembro de 2022).

⁵⁴ A matriz curricular do Quadro 4 foi apresentada pelo NGETI como uma sugestão para as Unidades de Ensino que ofertam o EMI-SE. No entanto, de acordo com as discussões levantadas nos encontros do grupo focal, todos os Centros de Excelência de que os participantes fazem parte seguem essa distribuição curricular e consta nos Planos Político-Pedagógicos das escolas.

⁵⁵ Documento compartilhado pelo NGETI com todas as unidades de ensino que ofertam o EMI-SE em uma pasta na nuvem com os demais documentos que garantem a implantação e manutenção do EMI em Sergipe.

A ideia da tutoria já existia na concepção inicial do EMI-SE, discutida na subseção 2.2, porém, no Novo Ensino Médio em Tempo Integral (NEMTI), o Componente Integrador torna-se um componente curricular com 1 (uma) hora semanal nas turmas de 1ª série e 2 (horas) semanais nos dois semestres das turmas de 2ª e 3ª séries do EMI-SE. Por ser uma disciplina que exige a distribuição de horas de trabalho entre os professores, ao invés de o estudante escolher o seu tutor, como no modelo pedagógico anterior, é comum um único professor ser designado para acompanhar cada turma.

O Protagonismo, um dos princípios educativos do modelo da Escola Educa Mais, também é concebido como componente curricular ofertado nas três séries do NEMTI e “tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários” (SERGIPE, 2021, p. 8). Como anteriormente os Clubes de Protagonismo, discutidos na subseção 2.2, não tinham um horário fixo de execução, podendo acontecer nos momentos de intervalo e almoço dos estudantes, no NEMTI eles se valem de 2 (duas) horas semanais previstas no currículo para esses momentos nos dois semestres de todas as séries do NEMTI.

O componente curricular Protagonismo será um espaço garantido para os estudantes, sempre orientados e apoiados pela equipe escolar, desenvolverem ações e projetos voltados para a comunidade que ele está inserido. Será um momento para desenvolvimento e acompanhamento dos clubes de protagonismo, desenvolvimento de ações da liderança estudantil e/ou grêmio estudantil, desenvolvimento de ações e discussões sobre problemas que estão afetando a escola, entre outros. É um espaço livre, mediado pelo professor com o apoio do padrinho (SERGIPE, 2021, p. 8).

Outro componente adicionado à rotina do NEMTI é o Laboratório de Aprendizagem. Ofertado apenas nos dois semestres da 1ª série do Ensino Médio, nele, o professor que for titular na turma deve ser orientador em projetos e ações interdisciplinares, de modo a tais ações serem convertidas em apresentação em feiras científicas, por exemplo. As aulas de Práticas Experimentais no laboratório conduzidas pelos professores das áreas do conhecimento Matemática e Ciências da Natureza no EMI (nas três séries) deixam de existir – implicando na distribuição de horas para os professores dessas áreas – e dão lugar ao componente Laboratório de Aprendizagem, no NEMTI, que pode compor o horário de professores de qualquer área do conhecimento (apenas na 1ª série).

O componente curricular Laboratório de Aprendizagem será um espaço garantido para os estudantes desenvolverem e ampliarem as oportunidades de aprendizagem por intermédio da experimentação – prática cuja importância é inquestionável. Tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades de iniciação científica, pesquisa, experimentação, linguagem de

programação e desenvolvimento de projetos na escola (SERGIPE, 2021, p. 11).

As Oficinas de Comunicação (OC) impactam diretamente na carga horária dos professores da área do conhecimento Linguagens, mais especificamente dos professores de línguas, pois

consiste em garantir espaço para o desenvolvimento de habilidades que englobam o processo de ensino e aprendizagem através do ato comunicativo, utilizando-se das linguagens verbal e não-verbal, abrangendo todas as áreas do conhecimento, a fim de desenvolver os aspectos linguísticos do idioma ofertado, tanto numa perspectiva oral como escrita, possibilitando um aprofundamento do conhecimento e fluência na língua trabalhada (SERGIPE, 2021, p. 10).

Este componente é ofertado nos dois semestres das 1ª e 2ª séries e traz algumas particularidades, afinal, como não há mais a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola no Ensino Médio – por conta da Reforma do Ensino Médio –, as escolas receberam a orientação de prioritariamente suprir essa ausência no novo componente. No entanto, percebe-se que apenas as unidades de ensino que já tinham professor de espanhol garantem essa distribuição ao professor em questão. Para os novos Centros de Excelência, o fato de a oferta das OC serem de responsabilidade dos professores de línguas em geral institucionaliza a não obrigatoriedade de convocação de professores de língua espanhola para futuras implantações do NEMTI.

Por língua entendemos as diversas formas de comunicação que é a possibilidade de “ser”. Neste componente poderão ser trabalhadas estas línguas que vão desde a língua portuguesa, com foco na oratória, redação e comunicação assertiva, até a língua de sinais, idiomas estrangeiros, dialetos indígenas e quilombolas e formas de comunicação suplementar ou alternativa, sempre observando seus aspectos histórico, social, cultural e político que a escola está inserida. O professor que será titular deste componente deve dominar os conhecimentos técnicos da língua que a escola irá ofertar, além de habilidades como comunicação assertiva, mediação, clareza e concisão, confiança, entre outras (SERGIPE, 2021, p. 10).

Apesar de apontar para o fortalecimento da fluência linguística vernacular ou estrangeira, a proposta de oferta das OC não menciona tomar como prática a Educação Linguística Crítica (FERREIRA, 2018, p. 45) que “pode colocar em xeque o *status quo*”, além de desconstruir, por meio das reflexões, “discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas” (FERREIRA, 2018, p. 45) que segregam e acentuam desigualdades também por meio da linguagem para a construção de novos sentidos que empoderem os sujeitos minoritarizados. Além disso, reforça a necessidade de um *perfil* docente para condução destas aulas, alinhado com as competências socioemocionais discutidas na subseção

2.2, que fortalecem o ideário neoliberal de investir nas subjetividades que levam em conta o si mesmo como ponto de retorno (SOUZA, 2018).

No NEMTI, há duas possibilidades de eletivas: as livres e as de pré-aprofundamento (EPA). As primeiras dizem respeito às eletivas que já existiam no EMI. Já as EPA são dispostas apenas nos semestres da 1ª série do NEMTI com 2 (duas) horas por semana cada uma. São 4 (quatro) eletivas distribuídas entre as 4 (quatro) áreas do conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. De acordo com a matriz curricular do NEMTI, no primeiro semestre da 1ª série do EMI-SE, o estudante tem acesso a uma EPA de alguma das áreas e, no segundo semestre, são ofertadas as outras três EPA. A proposta é que o jovem conheça melhor as quatro áreas do conhecimento para, daí, escolher quais itinerários formativos de aprofundamento (IFA)⁵⁶ ele irá cursar nas 2ª e 3ª séries.

Enquanto nas eletivas livres o objetivo é enriquecer e ampliar o repertório cultural do jovem através da oferta de temas transversais, da criatividade e da articulação com a Formação Geral Básica (FGB) ao longo de todo o Ensino Médio, de maneira multisseriada, nas Eletivas Pré-Aprofundamento o estudante desenvolve habilidades interdisciplinares com foco nos IFAs que serão ofertados pela escola, mas com o mesmo objetivo de repertório e articulação com a FGB⁵⁷ (SERGIPE, 2021, p. 12).

A elaboração das EPA que se propõem interdisciplinares com foco nas áreas do conhecimento precisa considerar eixos estruturantes pensados para “criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã” (BRASIL, 2021, p. 3). São os eixos estruturantes estabelecidos para a criação das EPA e IFA: Instigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

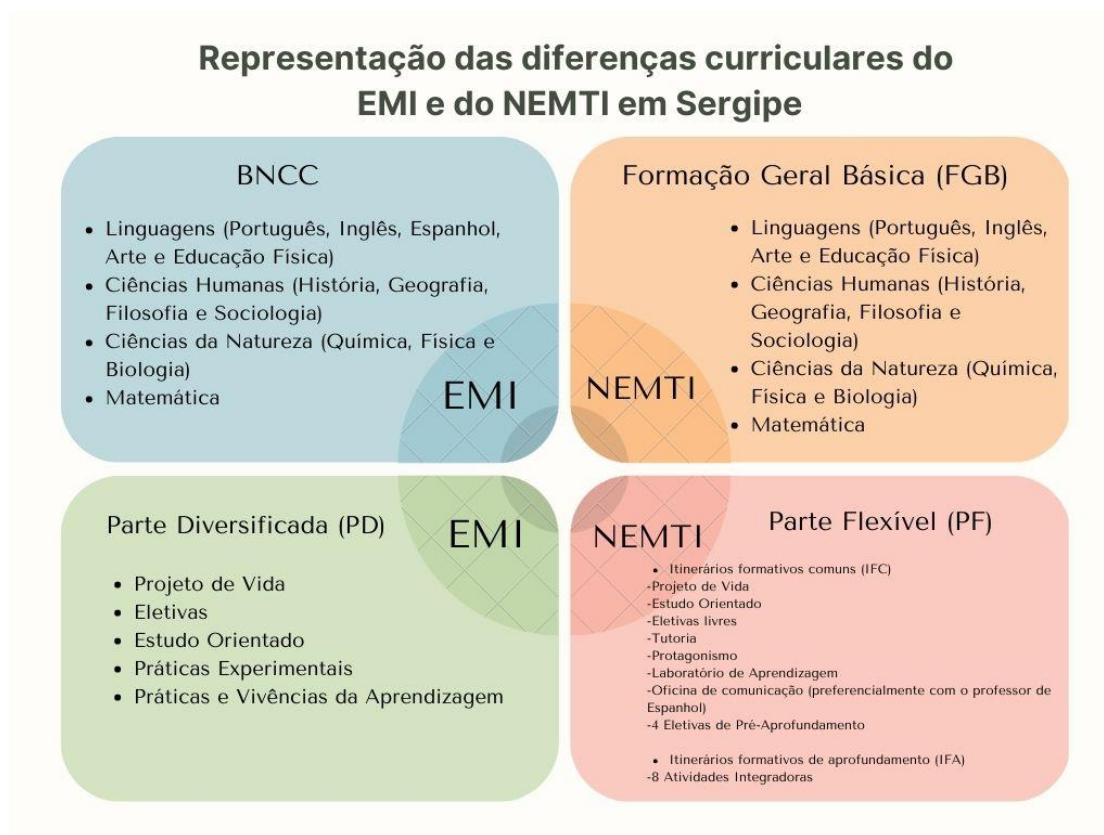
Dentre os eixos citados, ressalto o Empreendedorismo por forjar discursivamente o sujeito empreendedor que traz a concepção da docilidade produtiva e espontânea dos envolvidos na racionalidade neoliberal como gestor de si mesmo para a produção de capital humano que se transforma em renda (FOUCAULT, 2010a). Os eixos estruturantes são tomados como complementares e pelo menos um deles precisa estar inserido nos componentes curriculares da Parte Flexível do currículo do NEMTI. Os IFA são criados pelos professores a partir do interesse dos estudantes pelas áreas do conhecimento e são divididos em 8 (oito) Atividades Integradoras ofertadas nas 2ª e 3ª séries.

⁵⁶ As ideias dos IFA serão melhor desenvolvidas no decorrer desta subseção.

⁵⁷ Entende-se por FGB a Formação Geral Básica que é composta pelos componentes curriculares da BNCC.

Como a implantação do Novo Ensino Médio foi iniciada no ano de 2022 e tem caráter subsequente para seu estabelecimento, os professores e estudantes do integral já estão sendo expostos às alterações curriculares, uma vez que a carga horária diária continua com nove tempos de aulas. Para que os novos componentes curriculares tenham espaço na rotina do modelo pedagógico em questão, a carga horária da FGB, ou seja, das disciplinas da BNCC é reduzida. Com o objetivo de ilustrar as diferenças principais que compõem os currículos do EMI e do NEMTI, apresento a figura 9 a seguir.

Figura 9 – Representação das diferenças curriculares do EMI e do NEMTI em Sergipe



(Fonte: Elaborado pela autora)

Conforme a matriz curricular do NEMTI em Sergipe, os estudantes têm acesso às aulas de língua inglesa apenas no primeiro semestre da 1ª série e nos dois semestres da 2ª série, ocasionando uma interrupção no ensino que antes era contínuo durante todos os 3 (três) anos. Esta situação condiz com o que diz Deleuze (1992) ao afirmar que

o que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento em domicílio etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou

o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação (DELEUZE, 1992, p. 216).

No primeiro ano de implantação do NEMTI, nossa atual realidade, a perda na carga horária de língua inglesa trouxe narrativas mais aprofundadas apenas no encontro extra do grupo focal, uma vez que, no momento regular dos encontros – maio e junho de 2022 –, muitos professores ainda não tinham ciência do que aconteceria no semestre seguinte, vide a fala⁵⁸ da participante Mari, que não recebeu informações quanto à perda de horas para o componente língua inglesa previamente.

Inclusive, até essa questão do, eu não sei se o nome é currículo, a questão da carga horária, desculpa, carga horária, até hoje, de fato, não teve uma explicação formal, assim, de ter uma reunião na escola com os professores no auditório, e vir alguém da SEDUC para mostrar que no primeiro ano só ia ter no primeiro semestre inglês, e no segundo ano... [...] Inclusive, lá na escola eu só fiquei sabendo que não teria inglês quando começou o segundo semestre do primeiro ano. [...] Quando ela entregou os horários eu falei: "Oxente, não tem inglês aqui no primeiro ano?" "Ah, não, mas é porque agora mudou". Eu já sabia que ia mudar, mas eu não sabia que ia ser dessa forma, que no primeiro ano do segundo semestre não tinha. E os meninos ficam perguntando: "Professora, como é que vai ser minha nota de inglês, eu vou passar com quanto?", porque eles tiveram aula de inglês no primeiro semestre. A minha resposta é: "não sei", né? E aí já foi falado, como é o Novo Ensino Médio, eles deram a nota por área, né, mas no boletim deles ainda sai [*a nota por componente individualmente*], porque agora eles já tão tirando por unidade, sai lá inglês, educação física, mas só que sai sem nota. E eles já vieram, né, semana passada, dizendo: "Professora, eu tô sem nota, se a gente não tem aula, mas porque aparece aqui?" Eu falo: "Gente, isso, tem que ter calma, paciência", mas a gente também não sabe de muita coisa. O problema é justamente esse, falta de comunicação porque a gente fica meio cego no tiroteio, "Se vira, vai fazendo, vai fazendo, o que importa é que tenha aula". Isso é desmotivador para um professor. (MARI, 2022).

A professora Mari denuncia como o processo é modificado sem maiores informações tanto para os docentes, quanto para os estudantes, justificado pelo questionamento dos discentes quanto à nota em língua inglesa no segundo semestre da 1ª série, já que não há mais aulas previstas neste momento, assim como a ausência de respostas para essas perguntas. O estudante, subjetivado pela lógica da quantificação da aprendizagem do modelo neoliberal, indaga com quantos pontos ele será aprovado, ao invés de levantar a reflexão sobre a falta de horas destinadas às aulas de inglês.

A agente desta pesquisa, Mari, completa afirmando que, para a nova configuração pedagógica, importa que os estudantes não tenham momentos ociosos preenchidos por ações

⁵⁸ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

dos professores na nova configuração curricular do EMI-SE. Porém, sem a formação de qualidade para tais ações, o profissional se sente frustrado, afinal, para a racionalidade neoliberal, ele não movimentou capital humano suficiente para ser um indivíduo flexível, empreendedor de si e resiliente (VEIGA-NETO, 2018).

Compreender os desdobramentos dessa nova configuração pedagógica me faz convocar a ideia de Canagarajah (2013) de escalas. Nela, metaforicamente entende-se que as escalas dispõem de um retrato espacial estratificado e vertical impactado por relações de poder que combinam espaço e tempo. Assim, sendo esses retratos composições que consideram os contextos em diferentes perspectivas, as escalas provam como espaço, tempo e sociedade são inseparáveis na construção das interações de níveis macro e micro, estabelecendo diferentes ordens hierárquicas, no entanto, reconhecendo sua possibilidade de negociação e mobilidade.

No contexto da implementação do neoliberalismo, há construtos estabelecidos mundialmente, mas que tem suas adaptações locais, pois é idealizado em um espaço e implantado em outro. Assim, a partir da apresentação das rotinas do EMI e do NEMTI e dos pressupostos que compreendem o pensamento neoliberal, o escalonamento dos contextos possibilita refletir sobre os discursos, os valores e a motivação dos participantes desta pesquisa.

Haja vista que, no contexto global, o professor sofre as influências de um projeto biopolítico que o quer rentável, flexível e adaptável com capital humano inesgotável (FÁVERO; TONIETO; CONSÁLTER, 2020) que envolva inclusive o conhecimento da língua inglesa por seu alcance no mundo globalizado (SILVA, 2017). Todavia, em uma escala local, é relevante pontuar, a partir da narrativa da participante Mari, a precariedade a que o docente está exposto com alterações que retiram horas de trabalho no ensino da disciplina de sua formação sem consulta de interesse ou apresentação de alternativas.

Apesar de a implantação do modelo ser justificada pela busca pela qualidade do ensino, no contexto local, a ausência de informações desestabiliza a professora Mari com impactos na execução do seu trabalho que é refletido nos questionamentos burocráticos feitos pelos estudantes, que ficam sem resposta porque essas soluções sequer chegam à escola. Porém, a questão da identidade do professor no contexto neoliberalizado é complexa e não pode ser reduzida a um caráter positivista e estanque, visto que, mesmo sendo uma escala analisável, ela não predetermina as negociações entre seus integrantes (CANAGARAJAH, 2013).

Logo, se os contextos locais estão em constante alteração, também estão os modos de subjetivação que fazem emergir novas identidades do ser professor de inglês. Assim, a configuração que cada um vai seguir não é previsível, nem linear, e pode evocar desde a problematização não apenas das questões que ocorrem na escola, mas também das que ocorrem fora dela e impactam em suas escalas, até o assentimento silencioso – pela falta de momentos de reflexão –, bem como outras possibilidades ainda não imaginadas.

Um retrato da ausência de ampla discussão entre os órgãos que definem os processos e a ponta do *iceberg* – os professores – é a fala⁵⁹ da professora Ivone, que, por não lecionar em turmas de 1ª série, ainda não tinha ciência das modificações por vir. Toda a sua carga horária está concentrada nas disciplinas das séries que ainda não sofreram o impacto do Novo Ensino Médio – 2ª e 3ª séries.

A minha carga horária está dividida manhã e tarde, como eu não dou aula pros primeiros anos, então a minha carga horária é de inglês, tenho eletiva e horário de estudo [*orientado*] [...] A gente não tá sabendo como vai ficar distribuída a carga horária ainda para os próximos anos (IVONE, 2022).

Quando, nas discussões do encontro extra do grupo focal, houve o levantamento da questão de como o cenário do segundo semestre de não ter horas disponíveis para as aulas de inglês nas turmas da 1ª série impacta na rotina fora da sala de aula, a professora Glória relatou⁶⁰ como o fato de a preparação para as aulas dos novos componentes curriculares que fazem parte da distribuição da sua carga horária extrapola as dez horas de planejamento previstas para os professores do EMI-SE – tempo que antes era considerado suficiente.

Como eu sou coordenadora de área eu não fiquei com tantas disciplinas assim da parte diversificada. No primeiro semestre, eu fiquei apenas com inglês e com uma eletiva [*livre*], mas no segundo semestre, por conta da suspensão da disciplina na turma no segundo semestre, eu precisei acrescentar disciplina de pré-aprofundamento e eu tenho também o horário de aplicação de prova, certo? Então, basicamente foi isso. Agora, a gente vê um desgaste muito grande, né? Porque são disciplinas que gastam muito a energia da gente no criar conteúdo, criar material o tempo todo. Eu tenho colegas lá na escola que estão praticamente com todas as disciplinas da parte diversificada. Então, é um trabalho que a carga horária que a gente tem de planejamento, ela não consegue suprir. A gente acaba trazendo muita preocupação e trabalho pra casa também. Então, ficou muito sufocante. E sinceramente eu acho que os professores de inglês, eles precisariam reclamar, pontuar essa questão da ausência, de como essa grade foi feita pelo

⁵⁹ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

⁶⁰ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

próprio núcleo, núcleo não, eu acho que foi o pessoal da SEMED⁶¹ do Ensino Médio, quando elaborou o currículo e toda a grade do Novo Ensino Médio tirar inglês, um semestre de inglês no primeiro ano e tirar completamente do terceiro ano... Eu acho que a gente deveria reivindicar que revissem essa parte aí, a própria legislação nacional ela afirma que inglês, português e matemática não poderia ficar nenhum ano sem ter, aí eles colocaram que o terceiro ano, em hora nenhuma vai ter inglês? Como assim? Então, eu acho que a gente foi muito prejudicado e que precisaria realmente pedir revisão dessa grade (GLÓRIA, 2022).

Relaciono, aqui, as ideias de Freitas (2018, p. 108-109) sobre a desqualificação e dependência do trabalhador, de modo que ele se torne “um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho”. Os materiais apostilados dos parceiros externos discutidos na subseção 2.3 se tornam, então, soluções para cobrir a instabilidade nas novas práticas de ensino, resultado em uma crise democrática na educação, pauta desta subseção. Glória, então, aproveita o momento em que seus pares, que entendem e compartilham do seu lugar de fala (RIBEIRO, 2019), para nos convocar para unir forças para questionar as instâncias que hierarquizam a distribuição das horas por componente curricular quanto ao que está posto.

A participante Mari também aponta⁶² para uma crise na inclusão dos novos componentes curriculares pelos quais os professores não foram formados a contento o que impacta no planejamento e na execução das aulas de língua inglesa. Ao precisar criar materiais novos, que despertam um sentimento de insegurança, os encontros de inglês perdem a prioridade no planejar e se resumem a momentos de “livro didático, conteúdo e explicação na sala” (MARI, 2022). Essa adjetivação das suas aulas pode ser interpretada como momentos que privilegiam apenas os aspectos linguísticos, sem dar vazão a questões culturais e críticas, propostas pela Educação Linguística Crítica (ZACCHI, 2018).

Então, eu me sinto muito sobrecarregada, ao ponto de ano passado, se bem que era... no final do ano ficou híbrido o ensino, mas assim, eu fazia o meu trabalho na escola todo o meu planejamento eu fazia nos horários que eu tava lá na escola, né? E agora eu sinto que é tanta coisa de eletiva de pré-aprofundamento, eletiva livre, tanta coisa pra planejar que não tá dando tempo para fazer no momento em que eu tô na escola. Então, eu trago coisas do trabalho no final de semana, eu faço coisas do trabalho porque, assim, os alunos já não querem assistir aula de eletiva, então, você fica pensando em forma de manter aquilo atrativo e isso toma tempo, de pesquisa, de preparação de aula, é e eu sinto que as minhas aulas de inglês eu tô deixando

⁶¹ SEMED faz referência ao Serviço de Ensino Médio, órgão do Departamento de Educação (DED) da SEDUC.

⁶² Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

meio que, como tudo já tá muito segmentado na minha mente das aulas de todos os anos que eu já trabalhei, meio que o inglês tá ficando no automático. Então, quando eu tenho uma coisa para, assim, um documentário pra passar, então, eu sempre penso nas eletivas, a parte de inglês tá ficando muito no livro didático, conteúdo e explicação na sala, então, eu não tenho mais saco de ficar pensando em uma aula diferente, a dramatização, até as coisas que eu gostava de fazer de recortar coisas, por exemplo, que era vocabulário de corpo humano, entendeu? Que eu gostava de fazer toda uma pessoa em tamanho real para eles irem lá colar, e tal, tipo, tá guardado, não tenho mais saco, porque eu tenho que fazer uma coisa diferente para falar de horta, pra falar de rádio, para falar não sei o quê, que o inglês tá ficando muito no automático, tá ficando parecendo um bico (MARI, 2022).

A desestabilização de um contexto que era habitual pode ser uma ameaça para muitos professores, uma vez que a sala de aula é constituída a partir do incerto e do inesperado (ZACCHI, 2015). Ao dizer que suas aulas de inglês estão no “automático”, a docente Mari usufrui da sua zona de conforto que pode ser caracterizada pelo uso de um material antigo, repetitivo, sem levar em consideração a reflexão, a contextualização, o questionamento porque o domínio linguístico em inglês não é a garantia de uma prática bem sucedida no ensino público, pois se distancia o que é entendido por teoria e prática (ZACCHI, 2018).

A relação crítica entre teoria e prática não é caracterizada pela escolha de temas polêmicos em sala de aula. Entendê-la sob esse viés reduz o potencial do ensino de língua inglesa, pois não é a sua presença que avaliza a criticidade. Ao contrário, a formação crítica de professores precisa “promover o uso do inglês e de outras linguagens de modo que tanto eles quanto seus alunos venham a questionar o lugar, privilegiado ou não, que ocupam na sociedade” (ZACCHI, 2018, p. 247).

O ato de narrar-se da professora Mari se inscreve no âmbito da relação entre competência e *performance*. Ao passo que o primeiro “pressupõe um tipo de conhecimento armazenado previamente para uso posterior, a *performance* implica, de certa forma, uma capacidade de improvisação por parte tanto do professor quanto do aluno (ZACCHI, 2018, p. 247-248). Os benefícios que os envolvidos nas relações educacionais têm quando a ênfase na *performance* é considerada são inúmeros, como a contribuição no âmbito das identidades que são forjadas no momento de atuação e sem a possibilidade de definição de um modelo ou regra que as paralise.

Porém, como promover um ensino de inglês baseado na *performance* se essas aulas estão sendo sufocadas pelo nascimento de um currículo que não respeita a formação inicial dos docentes em prol de uma reforma empresarial que padroniza os objetivos de ensino por meio de estratégias como bases e avaliações de qualidade? Por ora não tenho soluções, mas

atento para a urgência em discutir tais questões como foi o caso do grupo focal. Classificar a carga horária atual para a língua inglesa como “bico” (MARI, 2022) revela o quanto precarizado está o currículo que intenta sujeitos empreendedores de si, flexíveis e rentáveis (SOUZA, 2018).

Quanto a esses momentos em que a precariedade é materializada – novos componentes e novas demandas –, o encontro extra do grupo focal pôde ser espaço para socialização de alternativas à crise que desmonta o lugar comum a todos os participantes – a aula de língua inglesa – e nos põe em um terreno movediço (ZACCHI, 2018) que ainda não temos pistas ou consensos. O professor Polanski⁶³ compartilhou que, em sua escola, os docentes que comungam da oferta dos mesmos – novos – componentes constroem os materiais de maneira conjunta.

Então, a gente começou com o Novo Ensino Médio nos primeiros anos. Lá pela grade nós só temos aula de inglês no primeiro semestre. E aí, o que foi que aconteceu? A carga horária que eu tinha de inglês pros primeiros anos, eu passei a ter é... disciplinas de pré-aprofundamento, é... eletivas de pré-aprofundamento. E aí, a minha carga horária que ficaria ociosa pela falta de língua inglesa tá sendo coberta por essa eletiva de pré-aprofundamento. Eu vou ser sincero para vocês, eu tô me descobrindo ainda... Eu mesmo não participei de nenhuma formação sobre eletiva de pré-aprofundamento, os outros professores lá também não. [*Cita professora de língua espanhola da sua escola e que é uma amizade em comum do grupo focal*] também tá perdida, a gente se senta junto e vai descobrindo, descobrindo e aplicando. O professor de educação física também porque não tem educação física no segundo semestre pros primeiros anos, então, a gente vai sentando junto e a produtividade vai acontecendo assim, né? (POLANSKI, 2022).

A definição por criar um grupo que movimente seus diferentes saberes coletivamente independentemente da sua formação inicial – inglês, espanhol ou educação física⁶⁴, como citado por Polanski – remete às propostas de Deleuze e Guattari (2010) de desterritorialização e reterritorialização. A partir do envolvimento de dimensões sociopolíticas e culturais, na primeira, há um movimento de abandono de território – sem necessariamente destruí-lo –, que pode ser simbólico, personalizado ao borrar fronteiras de integração entre identidades e símbolos já marcados.

Por sua vez, a reterritorialização aponta para o fluxo de construção de novos territórios sob moldes alternativos. Segundo a filosofia deleuze-guattariana, os territórios são potencialmente desterritorializáveis, assim como esse movimento de saída implica uma

⁶³ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

⁶⁴ Cabe aqui contextualizar que o componente curricular Educação Física também perde sua carga horária no segundo semestre da 1ª série do NEMTI, assim como língua inglesa.

motilidade de construção de novos territórios. Logo, não há desterritorialização sem reterritorialização. Na prática narrada, os professores desterritorializam/reterritorializam suas aulas de novos componentes – que constituem suas novas identidades docentes a partir da atuação no modelo pedagógico estudado – operando por deslocamentos não previstos.

Como cada docente é responsável por conduzir os encontros de alguma turma específica, a abertura para as possibilidades é engajada ao planejarem conjuntamente o que seria individualizado e isolado. Assim, os novos territórios são inaugurados considerando seus agenciamentos individuais – constituídos por seus repertórios –, mas em um caráter coletivo de construção, pois o professor Polanski cria uma rede de apoio com outros professores da sua unidade de ensino. Além disso, ao compartilhar sua experiência, ele abre possibilidades para que essa prática seja replicada pelos participantes que ouvem seu relato e não consideravam o intercâmbio entre os pares no exercício dos novos componentes por julgarem que eles também não saberiam como proceder nas aulas, vide a fala⁶⁵ da docente Mari após o momento de partilha de Polanski.

Isso, eu concordo com tudo que Polanski falou. Eu tô na mesma, né? Eu tinha maior carga horária de língua inglesa em todas as turmas e agora esse ano eu tô com todas as EPA, né, as eletivas de pré-aprofundamento, [...] tô com eletivas livres, 2 eletivas livres, tô com tutoria, ou seja, todo o currículo diversificado passou para os professores de educação física e de inglês, porque não tem no primeiro ano. Como lá na minha escola o terceiro ano ainda é regular [*ainda há turmas de EMR na escola de Mari porque sua escola aderiu à implantação do EMI/NEMTI em 2021 e, como sua consolidação é feita sequencialmente, a unidade de ensino de Mari ofertou em 2022 apenas turmas da 1ª série e da 2ª série na modalidade integral*], então eu ainda fechei com todos os terceiros de inglês que aumentou um pouquinho, mas é como Polanski falou, eu não tive nenhuma formação de EPA, nós tivemos um curso no começo do ano, né, para explicar o que é tutoria, o que é o estudo orientado, projeto de vida, mas as EPA vieram assim: "Faça, se vira nos 30"⁶⁶ [...] Então, além das minhas de inglês que eu domino, eu tinha que aprender cinco coisas diferentes [...] Mas eu acho que, pelo que eu tava conversando, Cecília, a maioria dos professores não viram com bons olhos o Novo Ensino Médio, e aí a gente não sabe se é uma, eu também não vou ser hipócrita ou mentirosa, e dizer que eu li todo planejamento todo o planejamento do ensino médio, porque eu não li... [...] Agora nós estaremos mais horas de coisas que não fomos preparados. E isso causa ansiedade, causa cansaço, desmotivação, então... (MARI, 2022).

⁶⁵ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

⁶⁶ A expressão 'Se vira nos 30' faz referência à "obrigação de ser eficiente numa situação difícil em pouco tempo. A expressão surgiu com o quadro do Domingão do Faustão de mesmo nome onde o artista tinha 30 segundos para fazer algo incrível que chamasse a atenção do público". Disponível em: <https://www.qualeagiria.com.br/giria/se-vira-nos-30/>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

A fala de Mari revela que a desqualificação na formação e no exercício profissional é acompanhada pela desvalorização profissional (FREITAS, 2018). No entanto, para o magistério, regido sob o projeto biopolítico neoliberal, introjeta-se o *modus operandi* de que há sim uma valorização, pois nos Ciclos Formativos de acompanhamento da execução do modelo pedagógico e de gestão são criados relatórios com pontos de atenção, mas também pontos fortes, elencados a partir da escuta dos estudantes pelos órgãos que conduzem a visita na escola.

A forma como a racionalidade neoliberal reconhece sujeitos para o mal-estar informado e para o sofrimento psíquico (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021) encontra vazão na dinâmica do EMI-SE, quando, como exemplo, a professora Glória se sente sufocada com as demandas profissionais que não lhe permitem executar as demandas com um mínimo de orientação que lhe garanta segurança. Quando questionada, no encontro extra do grupo focal – em um contexto potencializado pelas incertezas de uma pós-pandemia mundial –, sobre as estratégias criadas pela SEDUC, pela escola ou até por ela mesma para compensar a ausência de horas de língua inglesa em sua carga horária de trabalho, a professora Glória diz⁶⁷ que as adaptações devem ser feitas na parte diversificada do currículo.

A escola não fala nada e nem a própria secretaria, né? O que sempre nos orientam é que a gente trabalhe o inglês na parte diversificada, foi isso que me falaram na escola, a coordenadora que participa das reuniões, mas assim, tudo é muito vago inclusive as informações que ela traz. Ela disse: “Olhe, o núcleo não tá sabendo ainda como orienta porque, como ainda é tudo muito recente, estão querendo ver como é que vai funcionar com os professores”. Então, nós vamos ter que inventar pra ver se cola, mas até agora, a informação que eu tenho é de que a gente tente trabalhar o inglês na parte diversificada. Agora, não de qualquer forma, né? Se nós temos a eletiva e a eletiva é multisseriada, como é que vai compensar essa perda? Não tem nem como. Então, sinceramente não vejo aí orientação de ninguém ainda (GLÓRIA, 2022).

Amparo-me em Sússekind (2019) ao classificar decisões da natureza relatada por Glória – de propor que a ausência da aula de inglês seja preenchida nas aulas que tomaram seu lugar sem maiores formações para sua exequibilidade – como uma produção epistemicida que apaga diversidades e engessa possibilidades de aprendizado por fortalecer o clima inseguro e precário que já estava em curso conforme discuto durante esta tese. Assim, há potencialidade para a reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2010) dos contextos, no entanto, o curso da racionalidade neoliberal produz invisibilidades de saídas que superem sua

⁶⁷ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

lógica de governamentalidade, que só conseguem ser rompidas a partir da consideração do diálogo democrático e do dissenso, como os oportunizados nas reuniões do grupo focal.

Para o professor Polanski⁶⁸, a modificação do currículo cria, ainda, outras crises com relação à importância que os estudantes dão às novidades que são conduzidas nas aulas pelos professores – comumente de inglês por questões já discutidas nesta tese.

Os alunos também são mais perdidos do que cego em tiroteio em relação a isso. Porque, por exemplo, eles recebem uma AS, uma avaliação semanal, de Linguagens que tem só português e artes. Acabou, porque não tem inglês, não tem espanhol, não tem educação física, então, é uma avaliação semanal de Linguagens que só tem português e artes, então, eles ficam assim: "Sim, professor, e aí não tem mais nada não?" Aí eu: "rapaz, não, porque não tem outra disciplina". E isso gera, isso tá gerando, e aí eu queria saber de vocês também, os meninos são ficando ociosos com a responsabilidade, porque eles dizem assim: "Ah, eletiva de pré-aprofundamento não reprova, então, a gente faz as atividades se a gente quiser e acabou". Entendeu? Então, assim eles ficam muito avulsos pela escola. Os primeiros anos eu tô... quando tô entrando na sala dos primeiros, eu sinto uma tristeza interna porque tá complicado com eles assim (POLANSKI, 2022).

Corroborando com o relato do professor Polanski, a participante Mari narra⁶⁹ como a inserção dos novos componentes curriculares contribuiu, inclusive, para o esvaziamento de sentido da formação flexível por parte dos estudantes, banalizando competências ao torná-las semelhantes em uma base comum de conhecimentos regida pelo mercado de trabalho (KUENZER, 2017).

Então, o que a coordenadora pensou: "Eu vou pegar o currículo diversificado, que são aulas mais dinâmicas, que assim, não tem muitas exigências, né?" Como Polanski falou: "Não vale nota, os alunos estão mais livres. "Então, eu vou colocar o currículo diversificado pra tarde". Então, de manhã nós temos o currículo normal, história, geografia, química e física. E à tarde ficou só com currículo diversificado, tutoria, protagonismo, eletiva. Então, o que é que tá acontecendo na minha escola, Cecília, muitos alunos vão embora, na hora do almoço eles vão embora. Eles não estão encarando como aula. Eles dizem: "Vou ficar na escola de tarde para ficar fazendo cartaz de pirâmide alimentar? Para ficar assistindo documentário sobre o rádio, sobre não sei o que..." Eles acham que na aula de estudo orientado não fazem nada, que tutoria é pra ficar conversando, então, assim, eles ainda não tem seriedade de aprender o que é o ensino integral, pra eles é perda de tempo, eles falam mesmo. "Ah, professora, dia de sexta-feira mesmo, eu só tenho aula de manhã porque tem uma aula de química e de física, porque depois é EPA, depois é eletiva livre, depois é tutoria e eu não vou ficar na escola não perdendo tempo". A gente fica meio que de mãos atadas, né? Porque todo o programa do integral é justamente pra você sair do tradicional,

⁶⁸ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

⁶⁹ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

do ensino sala de aula, quadro, copiar e tal. Então, todas as coisas lúdicas para eles é enrolação, professor não faz nada, duas aulas seguidas de EPA, "Ah, vamos lá na horta" Aí a professora mesmo tá fazendo uma horta e tal, eles veem isso como perda de tempo, "Não, vou ficar sol, vou me sujar". Aí fica difícil de trabalhar, né? (MARI, 2022).

A fala de Mari ilustra como o professor de inglês do EMI-SE, diante das modificações que impactam no seu fazer pedagógico – em maior ou menor grau –, desenvolve suas atividades sob a égide de “uma educação escolar voltada aos interesses particulares, ideológicos e econômicos que demarcam o retrocesso dos avanços sociais conquistados no decorrer das últimas décadas por meio de muitas lutas e resistências, e anunciam a desagregação e a precarização da sociedade brasileira” (MELLO *et al.*, 2022, p. 80). O perigo dessas alterações reside na conformidade silenciosa daqueles que são impactados por ela.

A fala⁷⁰ a seguir da agente da pesquisa Camila pode ser considerada preocupante, pois ela entende que, na configuração do NEMTI, não sofrerá com a ausência de carga horária de trabalho, mas esta não necessariamente será preenchida com a disciplina para o qual ela prestou o concurso público da rede pública estadual de Sergipe, inglês.

Eu leciono o Novo Ensino Médio, são três turmas. Por enquanto, não impactou muito porque no primeiro ano eles fazem inglês duas aulas no primeiro semestre e no segundo não tem. A coordenadora, já atenta a isso, me colocou pra dar uma eletiva de pré-aprofundamento [...]. Então, por enquanto, até o ano que vem eu não vou perder em nada a carga horária, só quando a escola tiver toda no Novo Ensino Médio, aí sim, porque o terceiro ano não tem nenhuma de inglês [...]. É justamente a questão dos itinerários formativos, né? Não vai ter pra onde correr, o que tiver de extra a gente vai ter que pegar, mas na minha escola a gente ainda não conversou direito como isso acontece, mas a coordenadora falou que vai ser pelo itinerário formativo (CAMILA, 2022).

Assim como Camila, os demais participantes deste estudo já percebem que a partir de então a parte flexível do currículo será predominante na distribuição das suas horas de trabalho, mas a forma como eles são subjetivados varia pelo caráter essencialmente heterogêneo das identidades que são complexas e contraditórias. Os modos de subjetivação estão constantemente em disputa e fazem emergir reações variadas a depender do escalonamento (CANAGARAJAH, 2013) de seus contextos expostos a reformas que põem a educação em uma crise democrática.

As reformas propostas pelos governos estaduais e pelo federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma *educação de*

⁷⁰ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

qualidade; ou, dito de outra maneira, o paradigma de *qualidade* assumido por eles é o da *qualidade total*, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e *transparente* controle. É assim que se propõe uma avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para *melhorar* a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar. É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle e uma subserviência ainda maior... (GALLO, 2008, p. 89-90).

Desse modo, é possível reconhecer características do neoliberalismo nesses discursos, uma vez que ao passo que a educação pública é precarizada, o ideário de eficiência do sistema educacional é fortalecido pelo controle empresarial, que cria estratégias para a inserção na educação para atender a lógica do mercado. Com a língua inglesa, a relação entre o ensino da língua e o mercado de trabalho se dá com a ideia de *commodity* – mercadoria – “que são influenciadas pelo discurso econômico e pela ideologia da globalização, contexto em que o conhecimento da língua inglesa se torna condição essencial para o sucesso em uma profissão” (ARAÚJO, 2010, p. 9), melhor explicitada na subseção a seguir que relaciona o lugar da língua inglesa na educação neoliberal.

2.5 O LUGAR DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

Segundo afirma Roland Barthes (1997), a língua é fascista. Assim sendo, ela não impede de dizer, mas obriga a dizer por conta da natureza intrinsecamente política da língua(gem). Como a língua modela a representação de mundo de cada sujeito, nenhum falante consegue escapar à organização e classificação dos dados, do léxico, da gramática e das categorias de mundo estabelecidas por uma língua (FIORIN, 2009). No entanto, a língua é produto do meio social.

A língua é, então, um dos dispositivos por meio do qual a exclusão e desigualdades se manifestam em espaços de poder e tensão. Segundo a teoria foucaultiana, dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2015c, p. 364).

Sendo a educação um dos vetores do poder que pode disseminar desigualdades, preconceitos e injustiças, reforçando a exclusão social, trago a discussão da relação

aproximada entre língua e dominação. É por meio da língua que esse dispositivo de poder (FOUCAULT, 2015c) delibera quais sujeitos são acolhidos pela sociedade e quais são excluídos não apenas da possibilidade de falar essa língua, mas também de todas as práticas sociais que o uso da língua proporciona, como por exemplo,

a relação entre inglês e sociedade, ou sobre a importância de estudar inglês, ou mesmo sobre seus motivos para estudarem inglês, respondem que o inglês é necessário para a vida globalizada, que abre portas para os melhores empregos, ou que é importante para entender a vida contemporânea (SILVA, 2017, p. 1-2).

O discurso socialmente difundido de que a ‘aquisição’ do inglês capacita os alunos para as melhores oportunidades de emprego, sendo colocado como uma meta neoliberal (BIANCHETTI, 2001), que aumenta a competitividade através das comparações e do discurso meritocrático que prega que, mesmo em condições de desigualdade, nós, brasileiros – trazendo a discussão para o nosso contexto –, temos potencial para superar as adversidades se assim quisermos e nos esforçarmos o suficiente. Por outro lado, Zacchi (2016b) aponta que essa ilusória liberdade de escolha implícita no neoliberalismo é relativa quando consideramos que ela é mais restrita para aqueles com menos poder de compra e de decisões.

Foi esse tipo específico de poder que Foucault chamou “disciplina” ou “poder disciplinar”. É importante notar que a disciplina nem é um aparelho nem uma instituição, à medida que funciona como uma rede que atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, é de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” é o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha no corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista (MACHADO, 2015, p. 21-22).

Ainda no espectro do alcance da educação, que perpetua o *modus operandi* da modernidade, considero pertinente trazer à discussão como o ensino de língua como mercadoria contribui para a perpetuação da sociedade que se espera útil para manter o capital em funcionamento. Remonto, então, para conceitos geopolíticos que são sensíveis para o ensino de línguas estrangeiras como a diferenciação entre colonialismo e colonialidade (MIGNOLO, 2011). O primeiro faz referência ao domínio europeu sobre a América Latina em termos de territórios até a independência do Brasil – reportando para o nosso contexto. O seguinte – colonialidade – é maior que os efeitos do colonialismo, pois ainda persiste. Ela se refere à dominação e ao controle no imaginário social e epistêmico (PESSOA *et al.*, 2019).

Essa ideia rege o ensino de inglês para que a subordinação epistemológica seja mantida (PENNYCOOK, 1998) quando nós, professores de inglês, privilegiamos algum sotaque em detrimento de outro, alguma cultura ao invés de outra, dentre outras ‘escolhas’. Entendendo o conceito de colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2016), conseguimos compreender que tomar como ponto de partida linguístico as formas de expressar-se dos colonizadores fatalmente nos leva ao apagamento das diferenças que, por consequência, hierarquiza e inferioriza os saberes e língua(gens) dos colonizados, em oposição à Educação Linguística Crítica, proposta na seção 1.5 desta tese, que para além de ser reduzida à discussão de temas polêmicos em sala de aula, sugere uma interação crítica em “um processo de construção de significados a partir dos diferentes contextos” (ZACCHI, 2018, p. 245).

Para Pennycook (1998), em se tratando de colonialidade e ensino de inglês, algumas das ideologias centrais do ensino de língua inglesa têm sua origem nas construções culturais do colonialismo, explicitamente identificado como uma construção colonial de si e do outro que permanece em muitos domínios do ensino da língua em questão. Kumaravadivelu (2016) afirma que é preciso considerar as epistemes que excedem as dos falantes nativos e, para que isso aconteça, o uso de terminologias como inglês como língua estrangeira, inglês como língua franca, inglês como língua adicional, inglês como segunda língua, *World English*, inglês como língua internacional e tantas outras denominações colocam a língua em questão como sistemas separados, entidades à parte.

Tais ações reforçam as noções tradicionais de língua, ao invés de tomá-la como prática social (BRANDT; CLINTON, 2002), que traz a ideia de um ensino de inglês associado a aspectos linguísticos, culturais e críticos (BRASIL, 2006) para *ler o mundo se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011a), conscientes de que nós, enquanto professores, nossas escolhas, atitudes e silêncios formam e influenciam nossos estudantes. Desse modo, corroboro com Jordão (2014) ao afirmar que é necessário investir na reflexão quanto aos efeitos das terminologias criadas muito mais que vilanizá-las.

A ideia de reconhecimento da racionalidade que demanda responsabilidade e desejo de reconhecer várias perspectivas é a afirmação de uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2007). Em oposição à colonialidade, a decolonialidade (WALSH, 2009) implica reconhecer e reconstruir as estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe que continua a controlar nossas vidas, conhecimento, espiritualidade e pensamento. Mignolo (2011) reforça a necessidade de uma desobediência epistêmica e uma opção decolonial. Esse pensamento decolonial surge em oposição às regras impostas, negando a superioridade do conhecimento ocidental construído para justificar a dominação colonial fora da Europa que

continua como uma modernidade europeia que pode ser entendida como uma nova colonização através do discurso de superioridade racional.

Os silêncios postos em prática por meio da colonialidade operam para perpetuar as injustiças sociais globais que estão ligadas às injustiças cognitivas globais, então, a luta por justiça social requer um pensamento além das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) – tomando como base as linhas cartográficas abissais da era colonial.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Essa ideia é um projeto de globalização neoliberal que não está restrito apenas ao campo econômico (GROSFOGUEL, 2013), mas também se fortalece no campo da educação quando ela reforça qual sotaque, cultura deve ser ‘copiado’, por exemplo, e quais matérias são superiores ou inferiores socialmente, excluindo aqueles que não podem ser bem sucedidos e/ou usam o inglês para ascender na vida profissional, em tempos neoliberais (STIEGLER, 2015). No entanto, para Kangas & Salmenniemi (2016), importa considerar como abordagens dialógicas podem contribuir para a desestabilização do modo de funcionamento que toma a vazão do neoliberalismo na educação como construído por uma única lógica. Em contrapartida, considero a multiplicidade de elementos que são relacionados para (trans)formar o projeto biopolítico em questão.

Por isso, discuto no grupo focal como a disciplina de formação do professor de inglês é tomada na rotina escolar do EMI-SE. Quanto à centralidade da disciplina inglês no EMI-SE sob as perspectivas dos participantes, percebo que as narrativas apontam para caminhos distintos, pois alguns julgam que o modelo privilegia a disciplina em oposição ao vivido por eles quando no EMR, como é o caso do professor Polanski, que menciona a instabilidade da disciplina espanhol quanto à sua permanência e necessidade por reformas que retiram sua obrigatoriedade, discutidas na subseção 2.4. Tanto o professor Polanski quanto a professora Luna julgam⁷¹ o tratamento dado a disciplinas que não português e matemática como pouco reconhecidas anteriormente. Tal fato pode ser explicado pelo alvo de análise de qualidade da educação se dar por meio de avaliações dessas duas disciplinas para o cálculo do Ideb, mencionado na subseção 2.1.

⁷¹ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

A gente faz um parâmetro muito com a relação do ensino regular, o ensino regular assim, eu percebia a língua inglesa, assim, idiomas né, tanto língua inglesa quanto espanhol, como se fosse uma disciplina abaixo das tops né: português, matemática. Aí depois você descia mais o nível de importância: geografia, história, ciências. Aí descia mais o nível, tinham os idiomas e por fim tinha educação física e ensino religioso. Aí... arte nem fala, em Nárnia. Não tinha arte. Aí... mas no ensino integral acho que esse nível de importância ele melhorou bastante. Eu fico preocupado com espanhol, porque, assim, os professores de espanhol, a disciplina de espanhol já sofre no ensino regular, agora no ensino integral também, sabe? Mas a parte de língua inglesa, eu acho que tá no mesmo patamar de importância das outras disciplinas. Português, matemática, e por aí vai (POLANSKI, 2022).

Então, eu acho que no integral, as disciplinas que no regular antes elas eram... negligenciadas... é, tem as disciplinas que eram meio que suburbanas, né, ficavam meio que no subúrbio da escola, elas estão assim, em pé de igualdade entre elas né, entre todas elas (LUNA, 2022).

Em oposição ao posicionamento dos professores acima, o Plano Político Pedagógico do EMI-SE legitima a centralidade da disciplina Projeto de Vida (PV) no modelo EMI-SE, componente curricular da Parte Diversificada (PD) de ensino.

O Projeto de Vida é uma das metodologias de êxito do programa oferecidas aos estudantes no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido e compõe sua parte diversificada. Ele envolve uma reflexão cuidadosa de valores, de conhecimentos, de repertórios culturais e morais que serão necessários para a tomada de decisões nas três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva) e, finalmente, do sentido da própria existência quando se pensa na autorrealização. Os conceitos de Projeto de Vida se referem à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo (SERGIPE, 2016a, p. 28).

Nessa disciplina, ao refletir sobre construir valores, conhecimentos e repertórios culturais, o professor coopera em suas aulas para a preparação dos estudantes “para a vivência após o ensino médio seja para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho” (SERGIPE, 2016a, p. 30), atravessando os corpos e coordenando suas vidas para estabelecimento do *ethos* do sujeito neoliberal (STIVAL, 2018), exemplificados nas narrativas⁷² das agentes Glória e Ivone.

Não, eu não percebo inglês com uma disciplina central no modelo não, na minha escola não. É mais uma disciplina, eu acho que sempre é muito dado ênfase as disciplinas, eu acho que português e matemática principalmente, eu acho que pela carga horária, pela questão do nivelamento, da dificuldade mesmo que os alunos têm e minha disciplina é mais uma no programa, assim como artes, assim como educação física, como biologia, entendeu? Eu

⁷² Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

percebo que quem tem o foco maior na escola são português, matemática e projeto de vida, certo? Que são carro chefe mesmo do programa (GLÓRIA, 2022).

Não é, a língua inglesa não é e agora acho ficou mais complicado ainda né, porque diminuiu a quantidade de hora aula, então... não é mesmo, não tem nenhuma... Eu acho que esse modelo de ensino integral... não consegui entender o que é que eles estão querendo assim em relação aos alunos. Passam mais tempo na escola, ok. Diminuir carga horária de português, matemática e outras disciplinas não dá para entender, né? Não é levar a sério o aprendizado do aluno, eu não concordo (IVONE, 2022).

Glória retoma a problemática da carga horária de inglês no EMI-SE, duas aulas semanais, em comparação às disciplinas: português e matemática. Em seu julgamento, poucas horas demonstram pouca importância para o modelo, corroborada por Ivone que, ao trazer à discussão a reforma do Novo Ensino Médio – ênfase da seção 2.4 desta pesquisa –, aponta sua preocupação não apenas quanto à diminuição na oferta de horas de inglês, mas quanto à seriedade com que o aprendizado do estudante é tomado quando não há proporcionalidade entre as horas de permanência na escola e a oferta de horas da disciplina em questão.

A professora Camila concorda⁷³ com a centralidade da disciplina PV e aponta que a falta de importância à disciplina inglês também é dada por alguns estudantes – subjetivados pelos discursos que circulam e regem o modelo pedagógico de que eles fazem parte –, mesmo sendo a língua estrangeira que eles estudam formalmente há mais tempo, em comparação com a disciplina de espanhol, que é ofertada, no ensino público de Sergipe, a partir do Ensino Médio.

Eu sinto que, na verdade, no ensino integral, o central mesmo é o projeto de vida, né? Porque você tem que, todo professor tem que olhar para aula do projeto de vida para tirar coisas dali, para implementar suas aulas e tal. Mas como matéria de BNCC, inglês nunca foi e ainda não é central no modelo de ensino, sabe? Eu acho que os alunos, por exemplo, se eles tivessem que escolher entre inglês e espanhol com certeza escolheria espanhol porque a deficiência deles é muito grande vindo do fundamental, porque não tinha professor, porque eles não prestavam atenção quando tinha professor, porque o professor tinha umas técnicas velhas [velhas] que não conseguia cativar os meninos, por n motivos, né? E eu sempre digo: “gente, não é possível, como é que você estuda inglês desde o 6º ano e você se sente mais preparado para fazer o ENEM em espanhol que você conheceu agora?” E sendo que inglês você tem duas aulas e espanhol você tem uma, né? É porque o inglês foi tão deficiente que eles não sentem que estão preparados. Então, você vê a diferença. Quando o aluno ele tem uma base, que ele chega na minha aula no primeiro ano, ele deslancha! E é fantástico ver isso, né? Tem alguns que têm alguma dificuldade, então mesmo que não tenha base aprende rápido, mas aqueles que têm dificuldade sempre vão escolher espanhol. E nem digo que

⁷³ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

espanhol também não é o centro, viu? Porque língua estrangeira não é de forma alguma. Eu sinto que sempre será português e matemática porque você vê até que quando tem aquelas análises, né? Prova, análise... eles só perguntam pro professor de português e matemática. Pelo menos na minha escola é assim, aquelas provas de medir o conhecimento, sempre são provas de português e matemática. Então, não, eu não vejo inglês como centro não (CAMILA, 2022).

É importante atentar que além de mencionar questões que envolvem o ensino macropoliticamente, como a falta de professor de inglês na rede de ensino, a professora Camila cita que os estudantes “não prestavam atenção quando tinha professor, porque o professor tinha umas técnicas véias que não conseguia cativar os meninos” (CAMILA, 2022), reforçando uma característica do ideário neoliberal que é a superresponsabilização do indivíduo, foco da seção 3.1. Neste caso, o insucesso do estudante tem relação direta com o professor, uma vez que, ao ter contato com as aulas da professora Camila, eles melhoram seu rendimento e conseguem avançar no aprendizado de inglês, pois, segundo sua narrativa, “Quando o aluno ele tem uma base, que ele chega na minha aula no primeiro ano, ele deslancha!” (CAMILA, 2022).

A competitividade disseminada pelos princípios neoliberais é exposta quando, ao se narrar, a professora afirma que as escolhas feitas por ela em sala de aula fazem o estudante ser bem-sucedido no aprendizado, diferentemente dos estudantes que são acompanhados por professores que optam por metodologias tradicionais. Dessa forma, o ensino de inglês é tomado como uma mercadoria (NASCIMENTO, 2017), sendo “comprado e vendido como tal com base na crença de que o domínio da língua inglesa levará as pessoas [...] a melhores posições na sociedade⁷⁴” (JORDÃO, 2008, n.p). Essa ideia reforça a racionalidade neoliberal de

ênfase no indivíduo em contraposição à coletividade e crença de que a reconfiguração do papel do estado, com vistas a promover a autorregulação do mercado, seja um caminho para viabilizar o crescimento econômico. Tais características parecem adentrar as instituições educativas, as quais cada vez mais passam a ser avaliadas, e seus estudantes classificados, conforme seus desempenhos individuais. Recai, portanto, “a culpa” de uma “má” educação sobre alunos, e, por conseguinte, professores, recorrendo à culpabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso (NASCIMENTO, 2018, p. 44).

Nesse modelo educacional focado na produção para o mercado, denominado por Freire (1970) como educação bancária – por tratar os estudantes como repositórios de conhecimento sem considerar seus repertórios e contextos –, do professor é esperada uma

⁷⁴ Do original: “It is bought and sold as such based on the belief that the mastering of the English language will take people [...] to better positions in society” (Tradução minha).

neutralidade ideológica, impossível de conceber, porque esse discurso da neutralidade nada mais é que a perpetuação da ordem das coisas (FOUCAULT, 1975) já estabelecidas, mesmo se essa ordem reproduz desigualdades e injustiças através da influência do discurso que o professor tem (RAJAGOPALAN, 2003), pois, em muitos casos, o modelo de ensino tradicional predomina e privilegia os conhecimentos estáticos, objetivando preparar os alunos para exames (ZACCHI, 2015).

Reforço que a carga horária direcionada à língua inglesa tanto no ensino regular quanto no EMI em Sergipe é numericamente baixa (duas aulas semanais) se comparada à carga horária de disciplinas como português e matemática (seis aulas semanais), e limita a ação dos envolvidos na aprendizagem. Desse modo, a ideia largamente difundida de que o inglês ensinado na escola não é satisfatório ou não é significativamente relevante para os estudantes quanto à qualidade ganha força (SOUZA, 2011). A participante Camila relatou⁷⁵ como não percebe diferença em suas aulas de inglês do EMI-SE em si por conta de alguma mudança específica da disciplina, mas reconhece que as alterações pedagógicas propostas pelo programa acabam influenciando em suas aulas de inglês.

Eu não vejo diferença na aula em si de inglês, né? Do que eu fazia no regular e do que eu faço agora. As salas são super cheias, 30/40 alunos, não tem diferença nisso. Até agora dicionários eram pouquíssimos, eram dez dicionários pra dividir pra todo mundo durante as aulas. Mas a diferença mesmo é do integral em si, né? É o fato de você ter mais controle sobre eles, por você estar lá, por conhecer os alunos a fundo, sabe? Ele se envolve mais com o professor e respeitam mais o professor porque cria mais um vínculo, tal. Mas é mais pelo integral mesmo e não pelo inglês, pelo inglês eu não vejo diferença não (CAMILA, 2022).

Tanto no convencional quanto no integral você não vê diferença, né? (PESQUISADORA, 2022).

É, porque assim né, a aula que eu dou é a mesma. É só a questão de eletiva, tal, mas a aula de inglês é a mesma aula. Dizer que minha escola veio cheia de recurso, não veio. Agora foi reformada, entrou recurso? Não entrou. É um *data show* para oito salas brigarem. Então, assim, é sempre a mesma coisa. Infelizmente, é sempre a mesma coisa (CAMILA, 2022).

Sendo o EMI-SE um programa de aumento de tempo escolar com inserção de novas atividades pedagógicas, não é raro alunos solicitarem dos professores de inglês a utilização desse tempo para o aprendizado da língua. Assim, disciplinas eletivas – discutidas na subseção 2.2 – são algumas das estratégias que os estudantes e professores encontram para

⁷⁵ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

aumentar a carga horária da língua estrangeira. Elas são ofertadas semestralmente pelos professores e têm o diferencial de serem escolhidas pelos estudantes a partir dos seus interesses.

No entanto, para que a oferta dessas disciplinas seja relevante e aceita por aqueles que regem e avaliam o EMI-SE, é necessário que o aprendizado da língua, de algum modo, tenha relação com o projeto de vida dos estudantes, caindo, muitas vezes, em um discurso utilitarista que limita as possibilidades de ação, vide a fala⁷⁶ da professora Mari em um encontro do grupo focal em que se discutia sobre as novas demandas com a chegada do EMI-SE e suas reações às novidades.

Ainda mais assim, partindo da ideia que as eletivas têm que ser elaboradas de acordo com os sonhos dos meninos do projeto de vida. Aí você vai fazer lá o primeiro levantamento, as primeiras aulas do projeto de vida, a maioria dos sonhos dos meninos, assim 70% "eu quero ser rico", aí a gente fala "meu Deeeus" [*gargalha*], "quero ser jogador de futebol", e aí você fica "tá bom, ok" (MARI, 2022).

A fala da participante aponta como, sob a ótica da agenda neoliberal de gerir a educação, “o inglês, assim, é visto como um produto que se adquire para adquirir outro(s) produto(s)” (SILVA, 2017, n.p), pois o investimento no capital humano em conhecimento e habilidades na educação do indivíduo-consumidor (GADELHA, 2016) é na sua instrumentalização para aumentar suas oportunidades de atuação em um “mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado” (SILVA, 2017, n.p).

Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no portfolio de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho. Prepara-se o profissional para o mundo do trabalho, instrumentaliza-se o indivíduo para que possa agir na sociedade gerando lucros, e o inglês passa a ser nada mais do que um produto a ser vendido. É lamentável que os valores éticos, estéticos, políticos e sociais do uso da língua acabem ficando esquecidos (SILVA, 2017, n.p).

No EMI-SE, a língua inglesa não tem uma diretriz própria para guiar a condução das aulas, por isso, os docentes se valem de documentos anteriores que já existiam quando da implantação do programa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PCN Ensino Médio propõem para o ensino médio, por sua proximidade com o ensino

⁷⁶ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

superior e mercado de trabalho, uma abordagem que se aproxime daquilo que é exigido para competir no mercado de trabalho.

O Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2000, p. 27).

Assim, com documentos que validam o caráter utilitarista do ensino de inglês, os envolvidos esperam das aulas uma preparação para o mercado de trabalho de modo a atender as expectativas das outras disciplinas do EMI-SE, como o Projeto de Vida, que convergem, normalmente, para a distribuição de capital humano no mercado de trabalho que sejam, ao mesmo tempo, consumidores e produtos de consumo, conforme discutido na subseção anterior.

Dessa maneira, o discurso neoliberal se estabelece subjacente aos processos de ensino/aprendizagem/uso de inglês na sociedade brasileira. Entretanto, pesquisadores dos Letramentos Críticos assim como as OCEM-LE (BRASIL, 2006), entendem que o projeto educacional de ensino de inglês nas escolas da educação básica no país precisa ser muito mais amplo e substancial do que simplesmente instrumentalizar os indivíduos para conseguirem um lugar melhor na sociedade competitiva ou enxergar a língua inglesa como *commodity*. Professores, pedagogos, linguistas e pesquisadores da Educação em geral têm ciência de que o ensino de uma língua é muito mais significativo social, cognitiva e simbolicamente do que uma proposta de conceber a língua inglesa como um bem de consumo (SILVA, 2017, n.p)

Outra questão política relevante para esta discussão diz respeito à sanção da ‘Lei do Espanhol’ (Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005). Nela, há a obrigatoriedade da implementação da língua espanhola como disciplina em todas as escolas brasileiras (públicas e privadas) do EM, a partir de 2010, facultando-a no EF.

Apesar de a presença do espanhol no sistema educacional brasileiro ser anterior à LDB [*Lei de Diretrizes e Bases da Educação*] e, portanto, à Lei 11.161, e também haver tentativas anteriores de inclusão da língua espanhola nos currículos escolares, entendemos esse ato, a Lei, como um importante passo para a institucionalização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, demonstrando a importância de estarem incluídas no currículo escolar. Entretanto, na prática, continuava o predomínio da língua inglesa no ensino fundamental, abrindo possibilidades de, no ensino médio, ser ofertada uma segunda língua optativa, como o espanhol, por exemplo. Infelizmente, e

por motivos históricos, políticos e sociais, à essa época, língua estrangeira na escola era sinônimo de oferta do inglês (MATOS, 2016, p. 316-317).

É perceptível que, mesmo com esforços para ofertar uma segunda língua estrangeira na Educação Básica, a língua inglesa não perdeu seu prestígio e predomínio por seu alcance imperialista e mercadológico (NASCIMENTO, 2013) – vide a oferta do espanhol ser facultativa e a do inglês obrigatória. Em Sergipe, tal preferência é refletida, também, na distribuição de carga horária anual no ensino público, distribuindo oitenta horas para o ensino do inglês enquanto quarenta horas – metade! – para o ensino de língua espanhola, na distribuição curricular inicial do EMI-SE. Como continuidade da ideia de pouca valorização das línguas estrangeiras, tal fato sofreu alterações que prejudicam a manutenção da sua oferta com a implantação do Novo Ensino Médio, discussão iniciada e ampliada na subseção 2.4 deste estudo. Uma das razões para a escolha de oferta do espanhol era justificada por “um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul” (BRASIL, 2006, p. 127).

No entanto, reduzir o ensino de uma língua à sua contribuição política, econômica e comercial nega a possibilidade “do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global” (BRASIL, 2006, p. 129). Mesmo com brechas que tornavam sua execução e permanência incerta, a Lei do Espanhol “trouxe essa língua para o espaço escolar, pois, no momento em que sua oferta se torna obrigatória, ganha um “lugar” efetivo nesse espaço. A demanda de professores de espanhol na Educação Básica aumentou, e, conseqüentemente, a busca pela formação universitária na área cresceu” (HIDALGO; VINHAS, 2021, p. 512).

Na contramão da Lei do Espanhol criada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, após o Golpe de 2016, o então presidente Michel Temer revoga a Lei em questão na nova Lei nº 13.415/2017. A nova Lei, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, exclui a obrigatoriedade do espanhol e, em contrapartida, obriga o ensino de inglês. A Reforma normatiza o ensino médio e fundamenta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que rege a oferta curricular da educação básica e se apresenta como desdobramento desse desmonte construído historicamente, discutido na subseção 2.4.

Ações como as descritas acima fortalecem o discurso baseado na igualdade de oportunidades – característica do ideário neoliberal –, cuja perda se baseia também na responsabilidade individual – efeito da globalização (BAUMAN, 1999). É preciso

problematizar a ‘universalização’ da língua inglesa, que transforma o conhecimento da língua em uma ferramenta de sucesso, levando o professor de inglês, *em alguma medida*, em especial do Ensino Médio, a basilar sua prática no modelo homogeneizante de ensino pela proximidade de enfrentar o mercado de trabalho (SOUSA, 2011).

Desse modo, “entender os objetivos finais desse processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência” (FREITAS, 2018, p. 35) dessa crise educacional. Assim, na seção a seguir, faço a triangulação dos dados gerados nessa pesquisa com características da governamentalidade neoliberal para reconhecer como se dá a subjetivação dos professores de inglês do EMI-SE, fazendo emergir novas identidades em constante disputa.

3 DOCUMENTOS E NARRATIVAS COMO PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO

*All in all
It's just another brick in the wall
All in all
You're just another brick in the wall*⁷⁷

(Another brick in the wall (1979) – Roger Waters)

Nas subseções que seguem, dou sequência ao relacionamento entre as teorias sobre neoliberalismo, até então discutidas nesta pesquisa, aplicadas no campo educacional a partir da triangulação das narrativas dos participantes e dos documentos de implantação do Programa Escola Educa Mais – apresentados na subseção 2.1 – identificando características da racionalidade neoliberal, como a competitividade e a superresponsabilização do indivíduo (GADELHA, 2016), com o objetivo de reconhecer como as práticas que surgem a partir dessas negociações fazem emergir novas formas de subjetivação dos professores de língua inglesa que compõe a equipe deste modelo pedagógico.

O caminho escolhido nesta pesquisa reconhece que não se opera com ‘a verdade’ ou com ‘a certeza’, mas no que é possível em um dado momento provisório que abre margem para borrar fronteiras disciplinares a fim de provocar “um deslizamento na fonte de autoridade” (LOURO, 2007, p. 237) em busca de discussões que problematizem conceitos naturalizados e naturalizadores.

Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisem ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada do conhecimento (LOURO, 2007, p. 239).

Definir/caracterizar a competitividade e a superresponsabilização do indivíduo como características desse modo de vida é versar sobre as mudanças político-econômico-sociais dessa lógica flexível que dá sustentação para os envolvidos crerem que precisam ser sujeitos flexíveis e autogovernáveis, pois se assim o forem, terão seus méritos recompensados. Em se tratando do grupo social pesquisado – professores de inglês do EMI-SE –, na estrutura empresarial em questão, discuto se eles podem ser vistos como tijolos no muro da formação

⁷⁷ “Em suma, é apenas mais um tijolo no muro. Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro” (Tradução minha).

do projeto de capital humano que introjeta nos estudantes que o sucesso depende apenas de ações individuais, bem como se operam profissionalmente governados sob essa mesma razão que premia professores que melhor se adaptam aos fatores que interferem no seu fazer pedagógico e vilaniza aqueles que pensam caminhos alternativos.

3.1 TRIANGULAÇÃO DE NARRATIVAS E DOCUMENTOS: A COMPETITIVIDADE

A metáfora dos tijolos no muro da canção de Roger Waters, de 1979, faz referência ao modo de condução da educação que escolhe abrir mão do senso crítico nas escolas para moldar identidades subservientes e pouco questionadoras. O fato de a qualidade do ensino público ser uma retórica questionada e retomada para justificar a ideia que pensa a escola como uma empresa (FREITAS, 2018) leva os professores, muitas vezes, a sucumbirem a essa organização para a manutenção de seus empregos.

A análise dos dados gerados por meio de avaliações externas para cálculo dos índices de desenvolvimento da educação apresentados na seção anterior foi uma das justificativas para a implantação do EMI-SE sob os moldes de pedagógicos e de gestão do Programa Escola Educa Mais. Para uma nova proposta, surge a necessidade de uma nova seleção de professores dentre os que já tinham o sentimento de segurança em um emprego que prometia estabilidade, fruto de concurso público, a fim de atingir a qualidade na educação pública que refletiria em um aumento dos índices de avaliação.

O que a expressão “qualidade” conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades. No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais (ENGUITA, 2015, p. 107).

Diante da organização da atual rotina escolar do programa de EMI em Sergipe, as identidades do professor de inglês têm se modificado. A cobrança do sistema por resultados mais satisfatórios que os apresentados quando da oferta do Ensino Médio Regular – sob a justificativa ou alegação dos investimentos realizados – faz com que o professor seja cobrado

e responsabilizado de forma institucionalizada, visto que os documentos de implantação do programa corroboram com o acompanhamento diferenciado e vindo de diferentes frentes.

Além disso, as relações que ele precisa estabelecer no papel social de professor de inglês do EMI ao lidar com os colegas de profissão que não fazem parte do EMI causam desconforto, pois desestabilizam a vida profissional destes últimos, uma vez que a oferta do EMI implica na redução da carga horária de trabalho dos professores do EMR, colocando a parte mais fraca – os professores do EMI – à mercê da parte mais forte – o Estado. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007), a chamada ascensão do fascismo social em sua forma contratual é estabelecida, uma vez nela a diferença de poder entre as partes do contrato de direito civil (seja ele um contrato de trabalho ou um contrato de fornecimento de bens ou serviços) é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam (SOUSA SANTOS, 2007).

Não é incomum encontrar professores do EMI-SE compartilharem que as experiências de chegada ao novo posto de trabalho aconteceram sob disputa, visto que a nova configuração deslocaria a ordem anterior de lotação docente – privilegiando aqueles que foram aprovados na seleção do EMI. As falas⁷⁸ a seguir surgiram durante a discussão do grupo focal sobre a chegada dos professores em seus postos de atuação no EMI-SE quando as unidades de ensino atuais não eram suas lotações prévias.

Assim, só para ilustrar essa questão, Cecília, para você ver o nível de conflito que estava tendo na escola o professor de inglês que trabalhava lá, ele tinha feito o... tinha participado do edital do integral, ele tinha sido aprovado, só que ele tinha sido aprovado para outra escola. E quando convocaram tudo, ele descobriu, ele percebeu que no edital tinha a escola que eu trabalho, que ele trabalhava. Aí ele disse “não, se eu passei pro integral eu quero ficar na escola que eu trabalho e vou trabalhar no integral”. Aí o estado disse “não, porque a gente já convocou outro professor e tudo mais, tal”. E eu cheguei exatamente no dia, na hora que ele tava recebendo a notícia da diretora que também tava puta da vida! Porque ela também ia sair, ia chegar um diretor novo. Então, tava todo mundo puto, e eu dando bom dia, sorrindo. “ahh, porque você...”. “Não, eu não tenho culpa nenhuma, me mandaram para cá, eu só quero assinar e conhecer a escola, de boa, véio [velho]”. “Ahh, mas...”. Aí eu disse “não, véi [velho], eu não tenho culpa nenhuma não, certo? Não me bote nesse bolo não que eu vim aqui tranquilo”. E assim, foi muito, muito tenso (POLANSKI, 2022).

Ói, mas foi muito louco isso que cês [vocês] tão falando porque comigo também foi esse caso que vocês estão falando. Quando eu cheguei, tava

⁷⁸ Falas do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

tendo uma guerra na escola por essas mesmas razões. E... é... quando eu cheguei era de um jeito que os professores faziam a caveira da gente pros alunos, pros alunos ficarem com raiva da gente (CAMILA, 2022).

Os relatos dos professores Polanski e Camila evidenciam quão desconfortável e conflitante foram suas chegadas às escolas em que eles atuam no EMI – que não eram suas lotações anteriores. Fazer um grupo ser dividido é uma estratégia que facilita a adesão em discursos que, em um cenário contrário à segregação, seriam mais difíceis de serem aceitos, característica do programa político neoliberal descrito por Bourdieu (1998, p. 137) como *programa de destruição metódica dos coletivos*. Desse modo, a seleção de professores para participarem no EMI-SE pôs a classe de docentes da rede pública estadual em uma espécie de competição para definir quais receberiam o maior salário por aumentar sua carga horária de trabalho, quais teriam sua lotação garantida em uma única unidade de ensino – situação pouco comum para professores de inglês por conta da carga horária semanal nas turmas – e quais seriam classificados hierarquicamente por seu desempenho na entrevista e na prova de títulos feitas pela SEDUC.

É importante salientar que essa lógica é alimentada não apenas pelas instâncias superiores à escola, mas também dentro dela, como em um grande projeto biopolítico que segrega e precariza aqueles que não corroboram as novas definições, vide situação⁷⁹ vivida pela professora Mari.

O diretor falou hooje, hoje [*diz em tom de ênfase*], cheguei, eu dei aula à tarde hoje, que eu não dou aula no integral pela manhã hoje, é minha “manhã de folga” [*faz sinal de aspas com as mãos*], mas à tarde eu dei. Aí o diretor chegou na sala pra dizer “olha, a sala dos professores, dos professores do integral, [*diz com tom de ênfase*] fica pronta essa semana”. Aí eu já olho pra cara dos professores do regular, tipo “que é que eu tô fazendo aqui? Onde é que eu amarrei meu jegue?” [*diz com a mão na cabeça*]. Meu Deus... (MARI, 2022).

Tal relato de si é semelhante à minha experiência quando cheguei à unidade de ensino de EMI de que faço parte. Percebi que tão conflitante quanto à chegada de um novo professor aprovado no programa (meu caso⁸⁰) – que implica na saída daquele que porventura 1. não teve interesse em participar do processo ou 2. não pôde participar por não se encaixar nos pré-requisitos ou 3. por ter feito a seleção, mas não ter atingido as primeiras colocações – é a

⁷⁹ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

⁸⁰ Falas do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

relação entre aqueles que não concordavam com a implantação do EMI em sua escola, mas se viram forçados a participar da seleção por receio do futuro de sua lotação caso chegasse um substituto e aqueles que não sucumbiram ao programa e tiveram suas horas de trabalho reduzidas naquele espaço que, inicialmente, só poderiam assumir turmas de Ensino Fundamental, caso a escola ofertasse tal modalidade. Caso contrário, estaria à disposição da SEDUC para trabalhar em outro(s) colégio(s).

Na minha escola também foi muito tenso, compartilhando do que [*nome de outro participante*] falou. Na escola que eu também faço parte, que é o [*nome de escola*], lá também teve muita resistência e teve a negação da implantação, e mesmo com a negação dos professores com a implantação, houve a implantação. Então, é... teve envolvimento do Ministério Público, e foi assim... eu cheguei na maior felicidade [*abre um sorriso*], me liberei da direção, cheguei cheia de amor pra dar... tomei um banho de água fria que vocês não têm noção porque eu não sabia o que tava rolando, eu cheguei muito de gaiata. Eu cheguei “gente, me liberei da direção, agora vai ser só alegria, vou pra esse integral e seja o que Deus quiser. Pior do que tava não vai ficar, né? Pelo amor de Deus porque antes tava muito ruim”. E aí, quando eu cheguei foi muita briga, muita confusão, eu via assim... era muito complicado mesmo. Os professores que já estavam lá com muita resistência com quem chegou. E os professores que já eram da casa que fizeram a seleção, por sobrevivência, né? Eles pensavam “se eu não fizer a seleção, outra pessoa vai fazer e eu que vou voar e ter que procurar outro lugar”. Então, tinha esse conflito. E pros que não fizeram a seleção, eles são os traidores. “Poxa, como é que tava todo mundo lutando pra não ter e agora vocês estão no negócio?” (PESQUISADORA, 2022).

O sentimento de que estávamos entrando em uma época de identidade de trabalho fragilizada (LAVAL, 2019) era fortalecido pela insegurança de que a cada ano, com a gradação de séries das turmas, fosse existindo menos espaço para a continuidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular nas escolas que ofertavam o EMI. A cada ano novas escolas aderiam ao modelo e aqueles que vislumbravam uma futura implantação na sua escola já experienciavam essa mesma sensação de incerteza, próprio da lógica neoliberal, como o caso narrado⁸¹ abaixo pela professora Mari.

Só ficaram dois professores antigos, essa de inglês que tem 22 anos e outra que, é, tem 18 anos. Mas mesmo os professores que já estavam na casa 15 anos eles já caçaram o lugar deles porque eles já são mais ligados em como funciona a questão. E do regular ficaram, eu acho, que os professores mais novos que ainda não sabem a realidade. Mas esse ano agora, [...] já tava lá conversa dos professores “nossa, ano que vem eu acho que não vai sobrar turma pra gente”, o professor de geografia, de matemática, e eu só escutando assim de butuca. [...] É, aí agora no grupo dos professores, né, nós temos um

⁸¹ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

grupo pros professores do integral no *zap* [*aplicativo whatsapp*], e um grupo pros professores geral, tanto do integral quanto do regular (MARI, 2022).

Essa lógica age sobre os indivíduos de modo a criar uma sociedade sujeita à dinâmica da concorrência (FOUCAULT, 2010a), pois a intervenção que prescreve uma determinada conduta se adapta às condições ambientais que lhe são apresentadas. Os professores que antes faziam parte de uma única classe de professores da rede pública estadual são hierarquizados com a implantação do EMI-SE que estimula a segregação dos pares a partir da divisão de carga horária por meio de seleção que exclui a participação daqueles que não se encaixam nos pré-requisitos para atuar nesse novo modelo proposto.

A professora Mari compartilhou⁸² com o grupo focal como sua escola já refletia a separação dos professores por modalidade de ensino. Ela, que já compunha o quadro inicial dos docentes e já tinha uma relação estabelecida com os colegas anteriores ao EMI, se viu em um espaço contraditório, pois ao mesmo tempo em que ela não era a favor da implantação e resistia a isso com seus colegas, ela precisou pleitear a vaga de professora de inglês da sua unidade de ensino quando a seleção foi aberta por questões que envolviam inclusive o conforto de estar lotada em apenas um posto de trabalho.

Bom, Cecília, na minha escola é completamente dividido, muito mesmo. E ao contrário do que todos falam, do que todos falaram aí, é o pessoal do integral que se recua, sabe? Eu não sei se é porque, apesar de nós termos alguns professores do regular que continuaram na escola, são poucos, mas os que ficaram, assim, são muito barulhentos, gostam de falar muito alto. Eu, inclusive, né? Então, assim, a gente sempre tem lanche, uma professora combina, leva bolo. Toda semana a gente faz um lanche, toda sexta-feira. Então, assim, nós somos um grupo bem unido e amigos. E era um grupo maior, né? Hoje tá bem menor, mas ainda assim é a maioria porque o regular tem muitos professores porque são muitas turmas. Então, eu sinto que os professores do integral eles ficam meio tímidos, sabe? Eles não vão pra sala dos professores no intervalo, ficam lá pelo laboratório de informática, a professora de português fica pela biblioteca. Alguns não chegam nem a ir pra sala dos professores, eu não sei se ficam na sala de aula ou se ficam na coordenação. Mas, assim, são poucos os que ficam lá tendo conversa com os professores do regular, o que eu acho bastante chato. Às vezes eu até perco notícias do integral porque eles estão reunidos com a coordenadora na biblioteca e eu tô na sala dos professores com os professores do regular, e aí eu acho que eles esquecem que eu sou do integral e que tava rolando uma mini reunião (MARI, 2022).

Como a escola de que a docente Mari faz parte tem pouco tempo de adesão ao EMI-SE, ainda não houve muitas perdas de horas para os professores do EF e EMR. Segundo o

⁸² Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

relato acima, eles ainda são maioria e resistem à presença dos envolvidos no EMI, de modo os espaços que foram projetados para serem comuns – como a sala dos professores – é um local que os professores do EMI ainda não frequentam com tranquilidade. Sendo Mari amiga dos professores mais antigos na casa, é com a companhia deles que ela passa os horários de intervalo.

No entanto, percebe-se que toda a escola já foi subjetivada a normalizar a separação dos espaços, fato que constitui e é constituído pelas dinâmicas em curso. É possível comprovar tal fato pelas perdas que Mari sofre no EMI ao compartilhar tempo com os professores do EF e EMR. Ela revela⁸³ que as reuniões com a equipe docente e gestora do EMI acontecem longe do convívio dos professores que não comungam dessa modalidade nos intervalos. Logo, ela não participa muitas vezes por desconhecimento.

Porém, mencionar o longo contato da relação entre Mari e os colegas mais antigos da sua unidade de ensino não é uma garantia de que essa convivência será linear e sem estranhamentos ou disputas. Afinal, o projeto biopolítico neoliberal reconhecido no programa alimenta a ideia de divisão entre os pares. No excerto abaixo, a participante lamenta o fato de não se sentir parte de nenhum dos grupos de professores – 1. Grupo de professores que assim como ela já compunham a escola (mas não aderiram ao EMI) e 2. Professores do EMI (visto que ela não concorda completamente com o desenrolar das situações, definições e interações).

Mas por exemplo, é... teve a culminância da eletiva, né? Aí, a minha eletiva, que eu sou a professora que ajudo o professor titular, né? O professor de educação física que é o titular da eletiva e eu a ajudante, sei lá, segunda professora⁸⁴, não sei o título. E nós precisávamos, né, de alguns alunos que eram do regular, mas que a gente sabia, eu principalmente, eu que dei a dica já que conheço os alunos quase todos. Aí eu falei “oh, tem alguns alunos que são muito bons de fazer vídeo, então, eles podem auxiliar os meninos da eletiva” porque a culminância era fazer um vídeo. O tema da nossa eletiva era fato ou *fake*, notícias falsas e tal. Então, aí né, eu precisei de alguns alunos, aí eu fui falar com o professor de uma hora regular porque o aluno era de uma turma regular “professor, cê pode me ceder esse aluno...?” “não, se ele não assistir à minha aula, ele vai perder ponto”, eu acho que era dia de alguma atividade valendo nota. Eu chega fiquei assim... eu parei, arregalei o olho e fiquei tipo “não?”, aí ele “não”. E ele ainda falou assim “sua eletiva, você faz na sua eletiva”. Eu falei “pow, beleza...”, chega fiquei sem graça porque eu não esperava assim, tão na lata, tão gratuitamente, tão ofensivo... mas é isso assim. Aí [...] eu fiquei tipo “pow, caraca, bom saber, bom saber”. Então, assim, são nesses momentos que a gente vê que o pessoal do regular tá muito magoado, eu acho, ferido com o integral. Porque até as

⁸³ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

⁸⁴ A professora faz referência ao fato de a oferta das disciplinas eletivas poder acontecer de maneira conjunta com mais de um professor.

brincadeirinhas “ah, você é integral”, tipo, eu tô na sala dos professores e alguém conta uma piada, aí eu começo a rir, aí um professor olha pra mim “você não pode rir não que você é do integral”, aí eu rio, todo mundo ri, mas eu sinto que no fundo tem um fundo de verdade (MARI, 2022).

É possível que este tenha sido o momento de maior percepção do grupo focal sobre como há o curso de uma identidade do professor de inglês diferente do grupo coletivo que não divide modalidades. A instabilidade de identificação da professora Mari com o grupo inicial está intimamente relacionada aos mecanismos de subjetivação a que ela está exposta. Como essa subjetivação é produzida no âmbito social (BECHI, 2020), a racionalidade neoliberal demanda um uso intensivo dessas práticas que segregam e hierarquizam os indivíduos.

Assim, os envolvidos usufruem da arquitetura da escola para legitimar a divisão. Como reação ao desenvolvimento da ideia de que o tempo dos professores do EF e EMR é perecível no espaço do EMI, os docentes que não compõem a equipe do integral são reativos a ações que possam simbolizar sua perda de poder, conforme a narrativa de Mari sobre a negação do professor do EF e EMR em permitir a ausência do aluno em sua aula para atender a uma demanda do integral, seu algoz.

“O importante é garantir o meio no qual essa lógica formal se exerce, e não mecanismos diretos de aliciamento subjetivo” (STIVAL, 2018, p. 163), logo, a construção da ideia do professor de inglês inseguro começa com uma implantação do EMI com a hierarquização dos envolvidos entre aqueles que continuarão lotados na escola, por isso, bem sucedidos, e aqueles que precisarão procurar um novo posto de trabalho quando do aumento de turmas do EMI-SE com o passar dos anos.

O medo de ser enquadrado no segundo grupo é uma das razões pelas quais muitos professores aderem ao programa, em um evidente controle não apenas do processo educativo, mas dos envolvidos nesse processo – os professores –, fato que pode vir a ser confirmado pelo ato de narrar-se⁸⁵ da professora Mari em que ela menciona as razões pelas quais ela aderiu ao EMI, uma vez que ela já compunha a equipe da escola de sua atuação no integral.

Eu acho que a minha história vai ser diferente de todos. De tudo que todo mundo falou aqui, em todos os aspectos. É... eu tenho só um vínculo e eu estava lotada em uma escola, com as 25 horas, somente. E eu só trabalhava três dias na semana. Então, as 25 horas eu trabalhava segunda o dia inteiro, terça o dia inteiro e quarta só pela manhã. À tarde eu estava livre e já estava em minha folga. E aí vocês vão me perguntar “nossa, que maravilha, todo mundo querendo trabalhar e tal. Então, você fez pelo salário?”. Não! Eu fiz justamente pra não cair nessas armadilhas de ficar em cinco escolas depois

⁸⁵ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

que o integral fosse pra minha escola. Então, na minha escola, né, eu trabalho no [*bairro em que a escola está situada*], no colégio [*nome de escola*], eu acho que ainda não mudou o nome para Centro de Excelência, o integral foi imposto. Né, teve reunião, teve Conselho Escolar e o Conselho votou como não! [*Faz o gesto negativo com a cabeça*] Saímos de férias e quando retornamos, estava a notícia nos meios de comunicação que a escola [*ofertaria o EMI*]... Então, já foi uma guerra, já foi briga, já foi choro. E aí eu falei “gente, minha vida já tá toda boazinha, toda organizadinha, eu conheço os nomes dos meus alunos todos... eles foram os meus alunos no sexto ano, eu acompanho, conheço os pais, conheço todo mundo, mas a partir do ano que vem ou no ano seguinte, eu vou ter que me virar em três escolas, quatro escolas, não sei, né? E a tendência são mais escolas irem se tornando integral. Então, eu falei “bom, o jeito é eu me render”. Já tinha tido outros editais, inclusive professores da minha escola saíram e eu nunca me interessei. Eu falei “não, não quero”, bem resistente mesmo. E esse ano eu falei “não, vou fazer, vou ganhar mais, vou trabalhar mais”, mas nunca tive medo. Eu tava bem confortável nas minhas folgas, mas, assim, sempre eu pegava uma DE⁸⁶, eu fiz parte do “programa de reforço escolar” [*faz símbolo de aspas com as mãos*] que teve ano passado, acho que 2019, que eu ia três dias à tarde. Então, assim, o meu horário tava certinho, mas eu sempre tava pegando alguma coisinha pra ganhar um trocadinho a mais (MARI, 2022).

A entrada da participante Mari no EMI foi estabelecida sob um sentimento de inquietude do desdobramento dessa modalidade em sua escola e, conseqüentemente, em sua lotação de trabalho. Apesar de ter havido outras oportunidades para a professora aderir ao EMI em outras unidades de ensino, assim como seus colegas anteriores, ela permaneceu no EF e EMC pela comodidade de sua rotina anterior. Apenas quando o modelo é implantado em seu espaço, ela movimenta razões para justificar sua adesão.

A fala da professora Mari condiz com as ideias de Marx e Engels (1998, p. 43) de que “tudo o que é sólido desmancha no ar” por descrever como a fluidez e a transitoriedade própria da modernidade, sob o capitalismo, atingem suas relações. A ideia passada de relações fixas e imobilizadas precisa dar lugar à mobilidade com a instauração de uma nova realidade. No entanto, importa considerar que não sem resistência.

Assim, a educação pública, no mundo moderno, carrega a repercussão conflitante da tradição – que é incorporada na disciplina e na hierarquia (FOUCAULT, 2013b) –, mas também das transformações do presente – como a agenda neoliberal que alcança uma racionalidade pedagógica. A modernidade é caracterizada, então, pela convivência e a exposição a essa repercussão, das quais os participantes desta pesquisa não escapam,

⁸⁶ DE faz referência à dedicação exclusiva que, na rede pública estadual, são horas de trabalho acrescidas temporariamente para lecionar em turmas que não têm a lotação do professor de determinada disciplina.

conforme a narrativa⁸⁷ abaixo do professor Polanski sobre como se deu a sua chegada e permanência na escola de sua atuação no EMI – diga-se de passagem, não era sua lotação inicial.

É, ela [a escola] era regular e passou a ser integral quando a turma que passou comigo no concurso assumiu, né? Então, todos os professores que não eram da escola, assim, que passaram pelo processo do integral foram assumir função, eles tavam indo, tipo, não sei se eu posso falar assim... indo de encontro ou ‘tomando o espaço’ dos professores que tavam lá, né? E foi meio que traumático isso porque, assim, era a gente chegando pra assumir função e os professores da casa, na época, saindo da escola com o documento de devolução pra DEA, né? E, assim, acho que a grande maioria deles saiu muito revoltada porque, pelo que a gente entendeu, é... eles não tinham aceitado o integral, coisa e tal, tinham feito movimentação pro integral não funcionar lá... e aí, de alguma forma, esse processo continuou e chegou nesse ponto. A gente ainda passou um ano com professor que era da escola porque, assim, o primeiro ano foi só com o primeiro ano [*primeira série do Ensino Médio*], o segundo e terceiro eram regular. Depois, no segundo ano do integral, a gente ficou com primeiro e segundo [*primeira e segunda séries do Ensino Médio*] do integral e o terceiro regular. E foi acabando... Só que, no primeiro ano, os professores que estavam na escola, alguns foram aproveitados. E aí, a gente ainda passou um ano com essa relação, né, professores do integral [*aponta pra um lado*] professores do regular [*aponta pra outro lado pra indicar distância*] (POLANSKI, 2022).

As falas de Mari e Polanski apontam para a questão de que, apesar de o Governo do Estado de Sergipe divulgar que a decisão de implantação do EMI nas escolas é feita democraticamente, como noticiado em 2017 pela página oficial do Governo do Estado de Sergipe, nem sempre essas definições são respeitadas. Essa mutação de definições enfraquece a contestação daqueles que, por questionarem, são vistos como funcionários pouco maleáveis, pouco adaptáveis e, por essas razões, não aptos para compor o quadro da escola que privilegia uma agenda neoliberal.

O modelo exitoso de ensino médio em tempo integral que o Governo de Sergipe consolidou na Rede Pública Estadual de Ensino e está ampliando desde o ano letivo 2017, é democrático em todo seu processo de implantação. Para que este modelo seja implementado nos colégios estaduais, a unidade de ensino, após ser pré-selecionada pelo Ministério da Educação, deve reunir seu Conselho Escolar para que este foro colegiado – que possui representante de alunos, professores, servidores e de pais e responsáveis legais de estudantes –, em assembleia, decida se adere ou não ao Programa Estadual de Ensino Integral – Escola Educa Mais (SERGIPE, 2017, n.p).

⁸⁷ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

O desconforto gerado com a implantação do EMI-SE passa não apenas pela relação entre professores do integral e do regular, mas também inclui os estudantes do ensino regular, que percebem diferenças nos modelos pedagógicos e se sentem desprestigiados, reverberando na forma como os professores do integral são vistos e tratados nas escolas que ofertam as duas modalidades de ensino, uma vez que, conforme apresentado na subseção 2.2, o Programa Escola Educa Mais recebe um financiamento diferenciado.

Além da transparência questionável no processo de implantação do programa, conforme narrativas dos participantes deste estudo, a relação que se estabelece quando o professor do EMI precisa completar sua carga horária no EF e EMR pode ser problemática como um desgaste moral que enfraquece o magistério (KAPCZYNSKI; BÖTTKER, 2020). Mari, agente deste estudo, relata⁸⁸ em um dos encontros do grupo focal em que tratávamos das questões que envolviam a relação dos professores de inglês do EMI com os pares, gestão e alunos situações em que o integral gozava de privilégios em detrimento das demais modalidades ofertadas e como isso refletia no seu relacionamento com seus alunos que, de alguma forma, eram preteridos na dinâmica escolar.

Gente, e, assim, na minha escola, eu não sei se acontece isso da parte dos professores, mas eu tenho minhas desconfianças, mas, assim, os alunos, é... colocaram ar condicionado em algumas salas, do primeiro ano integral, são 4 salas, só tem ar condicionado em quatro salas [*faz o sinal de 4 com as mãos*]. Então, assim, os alunos falam, nos ostracizam – os professores do integral –, eles não prestam atenção na aula, tipo, eu dou aula no segundo ano, terceiro ano, no sexto ano, no sétimo ano, PROSIC⁸⁹, então, assim, eles não colaboram. Consciência negra eu fiquei com o sétimo ano, eles não quiseram fazer nada porque eu sou professora do integral. Sem saber que eles vão ser meus alunos lá na frente (MARI, 2022).

A fala acima reforça a competitividade entre os envolvidos nas modalidades oferecidas na unidade de ensino de Mari é institucionalizada por meio da instalação de condicionadores de ar apenas nas salas de aula do EMI. Preteridos, os estudantes do EF e EMR voltam para seus professores – que atuam simultaneamente nas modalidades regular e integral – sua indignação em forma de não engajamento nas práticas educativas orientadas pelos docentes. Uma possibilidade no programa para cômputo das horas ser majoritariamente

⁸⁸ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

⁸⁹ PROSIC é a sigla para o Programa Sergipe na Idade Certa instituído pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura que “contempla as ações do Plano do Governo de Sergipe no quadriênio 2019-2022, a fim de promover intervenções pedagógicas para o avanço das aprendizagens dos estudantes da Rede Estadual de Ensino que se encontram em situação de distorção idade-série” (PORTAL DA EDUCAÇÃO – SEED, 2020, n.p).

entre as demandas do EMI é a assunção das disciplinas da Parte Diversificada (PD) do currículo e/ou da coordenação de área do conhecimento.

Desse modo, o projeto biopolítico (FOUCAULT, 2010a) de educação que funciona sob a lógica empresarial de mercado é facilmente percebido nas exigências do modelo do professor do EMI de Sergipe, uma vez que, aplicando o modelo, os professores, além de conduzir as aulas de suas disciplinas de formação e as disciplinas da PD, podem assumir o cargo de coordenadores de área de conhecimento. No caso do professor de inglês, ser professor-coordenador da área (PCA) de Linguagens.

Por ser um cargo que demanda orientar a execução do Plano Político Pedagógico (SERGIPE, 2016a) e do Plano de Ação (SERGIPE, 2016b) acompanhando o agir pedagógico dos colegas professores da área, é comum que esse cargo seja visto⁹⁰ como um capataz que vigia e delata aqueles que têm atitudes divergentes ao proposto pelo programa.

O meu sonho é que até hoje eu não caí na coordenação de área. Eu digo “gente, me dê qualquer coisa, só não me dê coordenação de área”. Não tenho maturidade, vocês sabem que eu não tenho. E aí, a gente odeia tanta, tanto, mas tanto assim coordenação de área, que eles começaram a obrigar a gente a todo ano mudar. Eles fizeram uma faixa, pô, pra tirar onda, mudar e passar a faixa adianta [*faz o gesto de uma pessoa passando uma faixa para outra*] (CAMILA, 2022).

É uma bomba mesmo (IVONE, 2022).

As falas das professoras Camila e Ivone concordando quanto aos seus posicionamentos contrários a responsabilizarem-se pela coordenação de área apontam o desconforto de serem vistas pela equipe docente de suas escolas como aquelas que vigiam o grupo para delatar para as instâncias superiores em caso de descumprimento de alguma função. Esse discurso não é definido aleatoriamente, o que nos faz identificar indícios que nos levam a reconhecer o desenrolar de outra característica do ideário neoliberal na rotina do EMI-SE, a exigência e ‘premiação’ de determinados perfis para o cargo de PCA que se assemelham ao modelo de “seleção científica do operário” de Frederick W. Taylor em seus *Princípios de administração científica* (1944, n.p. *apud* GENTILI, 2015, p. 127) em que se estuda o processo de inspeção e controle nas tarefas de polimento de peças de aço para bicicletas nos movimentos da indústria moderna.

Para este princípio, a atividade de reconhecer e retirar peças defeituosas do rol de peças para uso precisava ser executada em um determinado tempo sem que fosse permitida a

⁹⁰ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

diminuição da qualidade de serviço. Para garantir que as funcionárias trabalhassem intensamente durante a jornada sem que houvesse a tensão da presença de um superior, foram escolhidas moças mais dignas de confiança para examinar os lotes de peças já verificados pelas empregadas regulares e os lotes contraverificados eram inspecionados por uma inspetora-chefe, escolhida devido à sua conduta moral de modo a assegurar padrões máximos de produção e qualidade.

Em um dos encontros do grupo focal em que discutíamos quão confortáveis os participantes se sentiam sendo um PCA ou se relacionando com um PCA, uma vez que este era um cargo que não existia no ensino regular, o professor James ilustra⁹¹ como apresentar tais características são formas de ganhar a confiança dos superiores que regem o modelo na escola, como em uma relação entre professor, PCA e coordenador pedagógico que é semelhante à relação entre as funcionárias, as contraverificadoras e a inspetora-chefe, respectivamente, a fim de resguardar o andamento do modelo de gestão e pedagógico que privilegia a adaptabilidade dos seus funcionários.

Não, então, sobre esse processo de escolha. É... no caso da coordenação [*de área*], assim, ela teve um diferencial assim em relação à resposta dos colegas. Porque, assim, a direção ela já tinha certa expe... a diretora tinha certa experiência com o programa. Então, ela tinha o interesse muito grande de escolher criteriosamente os coordenadores, por questão mesmo de repasse de informação, de gerenciamento dos documentos, enfim. Então, assim, no processo de escolha da coordenação [*de área*] pela, pelo que disseram houve sim uma reunião da direção com a coordenação geral e que começou a traçar perfis dos professores para ver se eles se encaixavam na ideia que era para se encaixar na posição de coordenação de área. Então, assim, como a diretora já conhecia meu trabalho na escola, quando eu acabei sendo [*fala rindo*] expulso do [*nome de escola*], né? Porque o [*nome de escola*] foi desativado, e aí precisava encaixar [*a carga horária que ficou ociosa*]. Aí, eu acabei trabalhando na mesma escola que ela. Na época, ela era coordenadora, então, já conhecia um pouco do meu trabalho, e aí ela percebeu minhas características e foi aí que ela me escolheu. [...] Mas, assim, é basicamente isso, né? Na coordenação teve um critério, eu só vim descobrir depois que eu comecei a chorar, depois de uma situação pesada e eu disse que queria abandonar, só que ela disse, a coordenadora conversou comigo, dizendo que “não, que você tinha um perfil pra coordenação, que você é uma pessoa paciente e tudo mais”. Enfim, aí sim eu descobri que houve sim um critério de seleção para coordenação. Mas, assim, é realmente muito desafiador, eu acho que a primeira experiência que eu tive de coordenação foi dentro do programa, eu me desgastei muito, eu tive que aprender a lidar com pessoas, com colegas sabe, que eu não tinha essa experiência. É... e, às vezes, tomar decisões que eu não tenho esse costume, de ter que tomar decisões firmes pelo outro, né? E aí é uma coisa que eu mesmo, é interessante que a gente sempre vá se reciclando no programa, tá sempre se refletindo porque a gente

⁹¹ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

quer sempre dar o melhor da gente. Então, assim, eu tive muita resistência de ter um posicionamento firme porque, assim, eu sou uma pessoa, assim, que eu acabo ouvindo todo mundo e quero encontrar um ponto em comum para todos. Então, não necessariamente dá para você encaixar com todo mundo. Então, eu sofri muito com isso (JAMES, 2022).

James reconhece haver a definição de perfis profissionais que contemplem competências específicas como as de gestão para assumir as demandas da coordenação de área. De acordo com Masschelein e Simons (2018), tal definição pode ser compreendida como uma tática de domaçaõ da docência, restringindo-a a operacionalização de burocracias empresariais para a obtenção dos indicadores de qualidade discutidos na seção 2.

O participante não foi o único a citar que a escolha do PCA é dada a partir do reconhecimento de conhecimentos válidos do professor para atingir metas e resultados estabelecidos no Plano de Ação da escola. A docente Glória – que também assume a função de PCA no EMI-SE – admite⁹² possuir o perfil esperado para a função, o que pode ser justificado pelo seu repertório em cargos de gestão nos períodos que antecederam sua adesão ao integral.

Eu não gosto de ser coordenadora de área não. Eu preferiria ser professora de inglês só, de eletiva, de Estudo Orientado, preferia. Então, assim, não foi uma opção minha, tá? Mas, assim, diante da situação, colocando os professores que tinham disponibilidade, eles perceberam que eu tinha o perfil, e eu acho que também, eu acho que seria menos atrito. Também fica todo mundo querendo passar a bola pra outro, mas não rola, cada um tem sua personalidade e também outras atividades que às vezes atrapalham essa questão da dedicação que você tem que ter realmente e estar sempre atenta, né? Então, "o professor vai faltar" e você tem que articular aquele horário. E, às vezes, o outro professor não pode ou não quer [*substituir a ausência do colega em seu horário de planejamento*]. E aí, você tem que ir lá e dar aula. E, às vezes, não pode. E aí fica aquela coisinha que realmente chateia é essa questão de você lidar [*com os colegas da área*] (GLÓRIA, 2022).

A respeito da domaçaõ docente para otimizar o desempenho de forma eficiente, Masschelein e Simons (2018) argumentam quanto à subtração da prática reflexiva nos processos de formação do professor, visto que, em papéis que limitem sua docência à prestação de serviços, o educador se distancia da real responsabilidade do ensino, a chamada tecnologização. Tomada pelas questões burocráticas da coordenação de área, como checar a presença dos colegas em suas salas de aula e oportunizar solução em caso contrário, a agente Glória desabafa sua preferência por assumir as aulas de inglês ou até das disciplinas da PD, desde que não precise se articular com os professores na modalidade de gestão de área.

⁹² Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

Outra situação que põe os professores em posição de competição entre si se dá durante a escolha dos tutores dos estudantes. Como a escolha é feita sem interferência dos docentes, em uma iniciativa que parte inteiramente dos alunos, normalmente, os professores mais procurados para tutoria são aqueles que já possuem as “competências socioemocionais” que são exigidas dos estudantes, criando um clima de vigilância, insegurança e avaliação (BALL, 2010) entre os professores por não ser apenas uma escolha, mas um julgamento que passa por todos os agentes pedagógicos que veem o grau de popularidade e aceitação uns dos outros. Nesse sentido, as incertezas, sobrecarga e cobranças a que o professor de inglês está exposto fazem com que a construção e negociação das suas identidades estejam sempre em modificação, a partir do seu posicionamento na sala de aula e na sociedade.

Ao mesmo tempo, o processo de ser tutor demanda disponibilidade para atender os seus tutorandos no acompanhamento de questões que, muitas vezes, extrapolam o contexto escolar, como uma espécie de conselheiro ou psicólogo que, para atingir os pressupostos do programa, valida a Pedagogia da Presença em uma relação que exige habilidades socioemocionais, diferente de qualquer outro modelo pedagógico já aplicado pela rede pública estadual de Sergipe. “Com isso, o professor, que já assume inúmeras funções, ainda assume o papel da família no processo educativo” (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2020, p. 335).

De acordo com Masschelein e Simons (2018), essa extensão da responsabilidade do professor ao que seria papel da família é uma tática de dominação docente com repercussão na sua profissionalização. Ao oportunizar espaço a essa tática, o professor arca com cuidados que se confundem com os de demanda materna e paterna, em um processo de terceirização da educação familiar, ou seja, a pedagogização. Além disso, a ideia de tutor é semelhante à proposta de *coach* – do inglês *treinador* – aplicado no esporte, dentro de um contexto competitivo de ganhar/perder, assim como de romper com seus limites para melhoria de *performance*/resultados (CIERVO, 2019), que “visam a um melhor ‘domínio de si mesmo’, das emoções, do estresse” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339) para que esse indivíduo seja preparado por outro indivíduo – que espera-se que já tenha desenvolvido essas habilidades (técnicas de governamentalidade) – para ser o mais adaptável possível em situações cotidianas e, principalmente, no mercado de trabalho.

No entanto, não há preparação prévia para lidar com as novas atribuições, como a tutoria, além da formação inicial antes de iniciar o trabalho no EMI-SE, conforme apontado na seção 2.2. Daí, o professor, sem maiores orientações, se vê perdido diante das situações que lhe são confiadas, ilustração de outra tática de dominação que repercute na docência, a

psicologização (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). É no exercício dessa técnica que o professor borra as fronteiras entre o ensino e a orientação psicológica em prol do provimento de bem-estar dos estudantes para que, motivado, eles consigam aprender eficazmente para formar seu capital humano empregável e empreendedor (KAPCZYNSKI; BÖTTKER, 2020).

A partir do relato⁹³ a seguir do participante James, a institucionalização da prática de ser tutor sob essas condições gera instabilidade e destitui a liberdade docente, pois faz o docente assumir uma conduta com foco nos resultados e cumprimento de metas como em uma empresa.

Você é tutor e às vezes você não sabe o que é ser tutor, e diz “meu Deus do céu, eu vou orientar os meninos e já tô é desorientado aqui!” [*diz sorrindo*] (JAMES, 2022).

A gente também quer um tutor, né? [*Diz sorrindo e apontando pra si mesma*] (PESQUISADORA, 2022).

É... eu fico assim “meu Deus, quem vai ser meu tutor? Eu tô meio que órfão de tutor. Meu último tutor foi minha orientadora de mestrado, mas ela não pode mais... Ela só me dá ‘bom domingo’ todo final de semana...” [*diz sorrindo*] (JAMES, 2022).

Completo refletindo quanto à instauração de uma governamentalidade competitiva entre os docentes que, inseguros com as demandas instáveis, precisam apresentar comportamentos flexíveis para servirem de modelo para os estudantes. Caso contrário, seu ajuizamento perante a comunidade escolar é diminuído e sua qualificação para a função posta à prova.

Desse modo, o fazer pedagógico do professor de inglês do EMI-SE é apresentado de forma desafiadora para os envolvidos, premiando aqueles que mais facilmente se adaptam e expondo aqueles que não se encaixam nessa lógica, fazendo com que todos os partícipes se integrem de maneira que se responsabilizem por sucessos e fracassos na aplicação do programa, foco da subseção que segue.

3.2 TRIANGULAÇÃO DE NARRATIVAS E DOCUMENTOS: A SUPERRESPONSABILIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

O modelo neoliberal de professor técnico, eficiente e adaptável que, para ser premiado, precisa incorporar o *éthos* do empresariamento de si mobiliza a ideia de que, “no cerne da

⁹³ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

questão da ética meritocrática está a ideia de que não merecemos ser recompensados, ou contidos, com base em fatores que estão além do nosso controle” (SANDEL, 2021, p. 37). Apresentar (ou não apresentar) os modos de comportamentos esperados por essa lógica não são necessariamente produto da nossa própria ação unicamente, ainda que a arrogância meritocrática leve a crer que pessoas melhor avaliadas, remuneradas merecem esse destino, felicitando “vencedores” e rebaixando “perdedores”.

A ideologia neoliberal centra-se nesta mudança de valores, promovendo o produtivismo e a suposta meritocracia, em que o merecimento de uns parece ser sempre maior que a desigualdade de outros e outras. Desconsiderando totalmente as condições desiguais de base, a meritocracia é um pesadelo para as populações pela forma como ignora as flagrantes desigualdades de distribuição de renda, de vulnerabilidade e de acesso, colocando tudo na esfera do merecimento (OLIVEIRA, J. M., 2018, p. 2).

No EMI-SE, os professores precisam conduzir disciplinas que diferem da sua formação inicial, além de precisarem utilizar os materiais criados para essas disciplinas, mesmo que de qualidade questionada pelos docentes, atendendo aos anseios do mercado editorial que visa ao lucro sem a consideração de questões locais em uma vinculação a aspectos de desregulamentação e competitividade para responsabilizar o indivíduo por vieses que independem da sua ação particular, engendrados no atendimento às políticas neoliberais (NASCIMENTO, 2013).

Isso por si só já seria um aspecto que fragilizaria a atuação docente nessas novas demandas. Aos que fazem bom uso das suas “competências socioemocionais”, o discurso do sucesso e eficácia no trabalho é alcançado a partir de esforços individuais. No entanto, entregar excelência em um contexto de escassas formações gera insegurança e sensação de hipossuficiência nos envolvidos, conforme narrado⁹⁴ pelos participantes abaixo em um dos encontros do grupo focal quando discutia-se a preparação para as demandas do EMI-SE.

Na nossa escola também tem isso, pra você repassar o seu conhecimento e tal, mas eu não gosto disso. Veja que você foi o primeiro a entrar, aí a gente não tinha a ajuda de ninguém, ninguém sabia nada, aí ficava todo mundo perdido. Aí eles fazem “projeto de vida”, quem vai ser projeto de vida? Só essa professora? Então, só ela vai assistir [*às formações ofertadas pelo NGETI*]. Eles deveriam ter feito a aula pra todo mundo. Porque independente dessa professora sair ou não, ela ficar doente e alguém assumir a turma dela, como é que a gente vai dar uma aula que a gente não sabe? Porque o material já era ruim, né? E aí ela ficou com todo o conhecimento, e aí depois ela quem teve que passar. Mas eu acho assim, quando você faz uma coisa, que você faz pela primeira vez, e aí você passa, você já vai passar diferente

⁹⁴ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

do que lhe ensinaram. Então, a professora de espanhol já pegou a história contada por ela, e eu peguei a história contada dois anos depois por duas professoras. Então, eu acho que seria bem melhor, quando a gente entrasse, não faz eletiva para todo mundo? Por que não faz projeto de vida para todo mundo? Aí depois começaram a reclamar com a escola porque depois dos Ciclos [Formativos] tem as reclamações, né? Do que foi que deu certo e do que foi que deu errado. E aí, eles acharam que a escola em geral não tava totalmente a par do projeto de vida. Aí eu “sim, é claro, vocês não explicaram como é que tinha que fazer”. E aí, depois desse ciclo o pessoal veio falar com a gente para dizer como é que tinha que ser. E agora a gente acha que tá fazendo certo, mas ainda não temos muita certeza. Entendeu? Eu acho isso muito chato, acho que devia ter uma, uma... é que eu tô dizendo aula, eu esqueci o nome que vocês falaram... (CAMILA, 2022).

A formação... (PESQUISADORA, 2022).

A formação de tudo para todo mundo, fora a BNCC (CAMILA, 2022).

É... eu fico assim na reunião pensando “todo mundo tá entendendo [*diz olhando para os lados*] ou só sou eu que não? Será que eu pergunto? Ou será que eu vou passar vergonha?”. É, é sério, eu me sinto assim. Nas reuniões da minha escola, imagine lá nas formações em fevereiro, né? Que vai ter a formação em fevereiro. E aí eu fico “eu não vou perguntar nada não, eu vou fingir que tô entendendo tudo [*Cecília e Mari gargalham*] (MARI, 2022).

Somos alma gêmeas! (CAMILA, 2022).

Eu fui pesquisar estudo orientado, uma colega minha falou “velho, você tem ideia do que seja estudo orientado?”. Eu falei “pô, eu acho que é estudar com orientação”. Aí ela “mas o que é que eu preencho no diário?”. Nem no diário.... Aí ela “mas o que é que eu boto no diário?”. Aí eu “amiga, vá no *google*, procure no *google*, porque ninguém sabe” [*a risada continua*]. As coordenadoras nunca trabalharam no integral, todos os professores da minha escola que são do integral nunca trabalharam no integral... então, assim, não tem ninguém com experiência pra dizer, sabe? (MARI, 2022).

E, assim, acho que ano passado a gente não teve muitas formações, só, quer dizer, a gente não teve formação nenhuma. Só tivemos os Ciclos [Formativos] e mesmo assim eles foram remotos [*por conta da pandemia do COVID-19*]. Eu mesmo, no último Ciclo [Formativo], eu tava puto com as coisas relacionadas à coordenação de área e não participei (POLANSKI, 2022).

Quanto à formação de professores, Azevedo (2022) argumenta que é necessário haver um comprometimento recíproco entre o docente e as instâncias que ofertam esses momentos a fim de garantir ao professor segurança na transposição do que é tratado nos momentos de instrução e sua agência na escola, considerando refletir acerca do seu contexto para que a relação faça de fato sentido. No entanto, a exigência de conhecimentos que extrapolam aqueles construídos em suas formações inicial e, inclusive, continuada – inclui aqui também as formações ofertadas pelo núcleo responsável pelo EMI-SE – favorece a criação de uma

política da humilhação (SANDEL, 2021) que tem um *modus operandi* diferente de uma política de injustiça, pois, para a última, os indivíduos se queixam do sistema, olhando para o que é externo, já na política da humilhação, a origem e o produto de insatisfação se encontra no próprio indivíduo, que não tentou o suficiente ou não tem capacidade suficiente de alcançar aqueles que atingiram um bom destino ‘por merecimento próprio’.

Para além da sua disciplina de origem, ou seja, Biologia, Física, Língua Portuguesa, entre outras, os professores precisam atuar em disciplinas totalmente distantes da sua realidade, caso contrário, não conseguem completar a carga horária. O docente que leciona Projeto de Vida, por exemplo, precisa dominar os pressupostos norteadores da disciplina, algo que aumenta expressivamente seu trabalho e a necessidade de formação. Com isso, percebe-se que o fazer docente no modelo pedagógico da Escola da Escolha⁹⁵ se caracteriza como um desafio para o professor, tendo em vista que a própria organização do currículo exige conhecimentos e saberes específicos para desenvolver disciplinas que até então eram desconhecidas pelos professores, sejam eles licenciados ou bacharéis” (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2020, p. 334).

Há, então, um enfraquecimento do capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2007) dos professores – seus diplomas de licenciatura nas suas disciplinas de origem – em uma troca pela adesão de práticas avaliativas mais aproximadas das impostas nas situações de trabalho, pela “influência das empresas sobre a determinação dos conteúdos” em um “processo quase ontológico de instauração de insegurança nos trabalhadores” (LAVAL, 2019, p. 43). Daí a pressuposição desta tese de que o EMI-SE funciona sob a gramática da agenda neoliberal, visto que, a partir das narrativas exploradas até então, não nos cabe mais homogeneizar as identidades dos professores desta nova modalidade e as identidades já estudadas sobre o professor de inglês do ensino público regular.

Reconheço a emersão de novas subjetivações do ser professor de inglês ao passo que o contexto de atuação é modificado não como uma hierarquização de um em detrimento do outro, mas uma transformação em constante disputa e negociação (HALL, 2014b) que age sobre os indivíduos e a disposição do ambiente laboral. O professor que atua no EMI-SE na mesma escola de sua lotação inicial, quando da manutenção do Ensino Regular na unidade de ensino, opera sob uma rede de conflitos que também são internos, em uma teia que fragiliza sua relação com os colegas de trabalho que não aderiram ao programa e/ou sua relação com o programa, mesmo com sua adesão.

⁹⁵ Escola da Escolha é o programa correlato ao Programa Escola Educa Mais em Pernambuco. Como o modelo pedagógico e de gestão de Sergipe é baseado no criado por esse Estado, as análises apontadas por Moraes, Monteiro e Henrique (2020) são aplicadas ao contexto sergipano.

O relato da professora Mari faz referência⁹⁶ ao fato de as duas modalidades de ensino – integral e regular – não compartilharem dos mesmos espaços na escola e ela, por ser uma funcionária mais antiga com relações de amizade com os professores que assumem apenas as turmas de regular (EMR), se sente em uma obrigação moral de compartilhar dos mesmos espaços dos seus colegas do ensino convencional tanto para não romper os laços quanto para não assumir o papel de ‘traidora’ do grupo inicial. Desse modo, acaba por ficar alguém no acompanhamento de informações referentes à sua modalidade atual.

Mas, na minha escola, na escola que eu estou, eu e a professora de português somos as únicas que fizemos o processo. Os outros... então, nós somos “as traidoras” [*faz sinal de aspas com as mãos*], né? [...] É... então, por exemplo, amanhã é conselho de classe, eu não tô sabendo., não foi colocado no integral. Eu fiquei sabendo por alto, aí eu perguntei a coordenadora e ela “ninguém lhe avisou não?!”, aí eu falei “não! Alguém postou no grupo?”, aí ela “não, é porque teve uma reunião”, aí eu falei “mas eu nem sabia dessa reunião, eu não tava presente. Ninguém me avisou nem da reunião nem do conselho de classe”. Então, eu sou meio que uma coisa solta assim, eu vou flutuando em vários grupos e eu faço amizade em todos os grupos, mas, na minha escola, eu sinto que o integral está meio tímido, talvez quando o regular for saindo, isso vai acontecer (MARI, 2022).

No entanto, mesmo sob a resistência em assumir as disciplinas da PD e da coordenação de área, conforme discutido até então, os professores do EMI-SE são levados a aceitar as novas demandas pela manutenção de seus cargos e lotações, visto que a possibilidade de aumento salarial da categoria só consegue ser posta em prática efetivamente com a gratificação acrescida ao montante mensal dos funcionários. Em uma época em que o custo de vida da sociedade tem sido cada vez mais alto, esse também é um dos critérios de adesão ao Programa Escola Educa Mais pelos docentes, mesmo que em uma rotina que responsabilize os partícipes pelo sucesso/fracasso da aplicação do modelo, por meio de fixação de objetivos individuais na relação individualizada com o salário (BOURDIEU, 1998).

A instituição prática de um mundo darwiniano que encontra as molas da adesão na insegurança em relação à tarefa e à empresa, no sofrimento e no estresse, não poderia certamente ter sucesso completo, caso não contasse com a cumplicidade de trabalhadores a braços com condições precárias de vida produzidas pela insegurança bem como pela existência – em todos os níveis da hierarquia, e até nos mais elevados, sobretudo entre os executivos – de um *exército de reserva de mão-de-obra docilizada pela precarização* e pela ameaça permanente do desemprego (BOURDIEU, 1998, p. 139-140).

⁹⁶ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

Uma possibilidade de ação desta instituição prática é nos Ciclos Formativos do EMI-SE. Nele, há a aferição do grau de maturidade da unidade de ensino no integral por meio de representantes dos órgãos superiores da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura e da Diretoria Regional de Educação do município da escola em questão que visitam a escola durante todo o dia para verificar se o modelo está em pleno funcionamento e para evidenciar pontos de atenção que precisam ser melhorados como em uma espécie de consultoria e assessoria destinada a lidar com essas exigências (FREITAS, 2018).

Por isso, nos anos iniciais de implantação, esses ciclos tinham, além desses órgãos citados, a participação de representantes do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para garantir a consonância entre a condução do modelo pedagógico em Sergipe e em Pernambuco – Estado pioneiro. As visitas ocorrem bimestralmente nos primeiros anos de implantação e, com a maturidade que cada colégio vai conquistando, elas passam a acontecer em momentos mais espaçados.

O problema está no fato de a visita não ter caráter formativo para os participantes desta pesquisa, uma vez que, ao invés de instruídos e apoiados para uma melhor condução do programa, eles se sentem avaliados e julgados por pessoas que não fazem parte da unidade de ensino e nem sequer atuam profissionalmente em escolas, mas em setores administrativos, que esperam resultados eficientes e produtivos de professores que ainda estão se apropriando do modelo e sem maiores instruções, em especial daqueles que assumem a disciplina central do modelo – o Projeto de Vida. É a empresa na escola tal qual denuncia Laval (2019)!

Ainda que de maneira velada é instituída uma política de insegurança como se o professor, estável no seu emprego público, pudesse ser descartado do modelo aplicado quando não cumpre com o que se espera desta modalidade. Não é difícil fazer referência ao programa de televisão *O Aprendiz*⁹⁷ quando a professora Mari compartilha⁹⁸ a sua experiência com os Ciclos Formativos. Assim como no programa em que os participantes eram demitidos quando não realizavam suas tarefas no mundo corporativo à altura do esperado pelo chefe, a docente espera o julgamento dos visitantes da escola como uma sentença que definirá seu futuro na unidade de ensino, mesmo que isso não seja posto verbalmente nas visitas pelos envolvidos.

⁹⁷ “O Aprendiz é um *reality show* de empreendedorismo brasileiro produzido e exibido originalmente pela Record TV entre 4 de novembro de 2004 e 3 de julho de 2014 em dez temporadas. É a versão brasileiro do programa estadunidense *The Apprentice*, exibido pela NBC e distribuído como franquia mundialmente pela *FremantleMedia*”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Aprendiz. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

⁹⁸ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

Eu não sabia que nós seríamos avaliados mensalmente, semestralmente. E lá vai as mocinhas, tipo, na escola, né, e tal... aí pergunta assim: “Tá indo bem?” “Tá, tá indo bem.” “E as suas aulas no projeto?” “Tá ótimo!” Eu nem sei o que eu tô fazendo, mas eu tô fazendo [*faz um sinal de confirmação com as mãos e fala em tom irônico*] ... eu sigo o livro. E tem problemas estruturais, do tipo, na minha escola é muito problemático tirar xerox. Então, assim, eu tiro xerox, mas toda aula de Projeto de Vida eu tirar xerox da minha impressora que eu coloco a tinta? Dá uma pena... Aí eu fiquei pensando “Meu Deus, será que se elas perguntarem aos meus alunos se eu fiz aquilo... se eu botei a música para eles ouvirem e eles vão dizer que não, eu vou pra fora? Vou ser expulsa do programa?” [*diz com a mão na cabeça de preocupação*] (MARI, 2022).

A narração de si da professora Mari evidencia como se espera do professor uma conduta “servil, organizadora e exemplar” (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2020, p. 334), mas não se cria condições para tal. O medo de ser “expulsa” do programa faz Mari investir em recursos materiais para suas aulas com custos próprios para que a ela não seja creditado o fracasso da condução do modelo em sua unidade de ensino. A superresponsabilização do indivíduo faz os sujeitos imersos na lógica neoliberal assumirem compromissos que não lhe cabem isentando órgãos superiores de suas demandas básicas.

Além disso, age-se como se a manutenção do seu emprego dependesse de um depoimento positivo sobre seu comportamento pelos estudantes e pela benevolência dos órgãos superiores quando este relato não corrobora com o esperado, pois “o capital humano precisa ser redutível a uma unidade de medida comum às outras formas de capital” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 235). Para a governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008), estabelecendo critérios para avaliar e hierarquizar os indivíduos, “pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação” (GADELHA, 2016, p. 160), gerando novos modos de subjetivação que divergem dos anteriores à implantação do programa.

Fundamenta-se, então, uma *violência estrutural* (BOURDIEU, 1998, p. 140) do desemprego que instrumentaliza a precariedade e o medo pela iminência da demissão – no caso do EMI-SE, iminência de ser mal avaliado pelos pares, superiores e alunos e, assim, ser desligado do cargo para *retornar*⁹⁹ ao ensino exclusivo das turmas do EF e EMR. O futuro desse profissional parece residir na sua *competência escolarmente garantida*, que o obriga a adquirir novas aprendizagens para ensiná-las, numa “reinvenção permanente” (BOURDIEU, 1998, p. 141), ilustrado¹⁰⁰ pelo sentimento de culpa do professor James.

⁹⁹ O retorno, neste caso, implicaria na perda da gratificação salarial que os professores do EMI-SE recebem.

¹⁰⁰ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

Então, assim, parte muito do professor fazer essa formação, sabe? Pra língua estrangeira, porque no núcleo não tem um trabalho assim direto. Mas para a parte diversificada, para o alinhamento do programa, os ciclos mesmo que tem um caráter formativo e que deveria ser bimestral, que não tá acontecendo por causa de n situações... Então, assim, a escola tem experimentado essas experiências, sabe? Parte do núcleo, e às vezes parte do próprio professor de estar sempre resgatando os cadernos e participando dos canais que a SEDUC oferece e que tem relação com o núcleo. Basicamente era isso, sobre o contato com formação. Só que, uma coisa assim, como é uma coisa que é para ontem, né, você acaba entrando na escola e ele já quer que você mostre um resultado. Fica um pouco mais complicado a gente, eu acompanhar, sabe? Ler os cadernos, tá alinhado... às vezes eu queria dar mais do que eu poderia dar, mas às vezes não dá conta porque é muita coisa. Às vezes eu fico meio que me culpando porque eu não consigo dar conta de todos os materiais (JAMES, 2022).

Outro critério de análise dos ciclos citado pelo professor James diz respeito ao avanço quantitativo dos estudantes na composição de suas notas, ou seja, espera-se não apenas que os estudantes matriculados no EMI-SE tenham um rendimento que lhes garanta a aprovação no ano letivo – uma média de cinco pontos em um total de dez pontos possíveis de serem atingidos. Dos alunos do EMI-SE é esperada a obtenção de uma média chamada de excelência – sete pontos – para que, além de atingir os índices de avaliação da qualidade do ensino das avaliações externas (que também dependem dos resultados internos), o caminho traçado pelas escolas na aplicação do EMI-SE consiga ser mapeado numericamente para maior controle.

Conforme os depoimentos¹⁰¹ abaixo dos professores participantes desta pesquisa, entende-se que, para o professor de inglês, a relação estabelecida diante do modelo faz com que ele acredite que os resultados gerados em suas turmas se deram a partir de uma igualdade de oportunidades – característico do ideário neoliberal – e não atingir tais metas é fruto de uma responsabilidade individual – efeito da globalização (BAUMAN, 1999), que ‘universaliza’ a língua inglesa, transformando o conhecimento da língua em uma ferramenta pelo modelo de sucesso, fazendo com que o professor de inglês acredite na importância de dar aos alunos essa ferramenta, em especial do Ensino Médio, por estarem mais próximos de enfrentar o mercado de trabalho e os exames que dão acesso ao Ensino Superior (SOUSA, 2011).

O integral diz que você tem que prezar pelas quatro habilidades, que o aluno tem que sair de lá com as habilidades de ser cidadão do mundo. Mas o problema da gente é o ENEM, né? Como é que eu vou preparar o menino para o que o integral quer, se o ENEM exige que ele interprete textos em 20

¹⁰¹ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

minutos pra poder passar na faculdade e eu só tenho duas aulas para fazer isso? Tipo, eu foco, minhas aulas são focadas no ENEM o tempo todo (CAMILA, 2022).

É... eu concordo, acho que foi Camila quem falou, que a gente ainda tá muito engessado com relação a ENEM, né? E aí, no final do ano, eles não tão querendo saber se o aluno está falando inglês, se não tá falando inglês, o foco é saber das aprovações [...]. Então, é... assim, eu vejo, eu vejo o ensino integral ainda com esse viés do tradicional mesmo, de focar no ENEM. E também, se você for pra rede privada, Cecília, eu acho que não muda muito isso não. Eu saí da rede privada tem 2 anos e a gente trabalhava... era pau, era ENEM, ENEM, ENEM, ENEM, ENEM... e pronto. "Ah, quer falar? Tá certo, vamos pra um curso de inglês", entendeu? (POLANSKI, 2022).

E mesmo que você tente dar uma aula diferente, o aluno vai te cobrar porque ele precisa da habilidade da tradução pra ele passar, é o futuro dele entrar na faculdade [...]. Eu também acho, eu também acho que a gente é cobrado desses números, né, pro Enem. E aí, por conta da nossa carga horária, por ser baixa, a gente fica meio que de mãos atadas mesmo, né? (CAMILA, 2022).

Sob essa perspectiva, o ensino de inglês é visto de maneira utilitarista e deslocado da vivência e prática crítica proposta na Educação Linguística Crítica (ROCHA, 2018, p. 88), uma vez que serve a “princípios que alimentam as bases da sociedade do consumo, mantendo e aprofundando desigualdades”. Então, por mais que os documentos que regem a condução do EMI-SE apontem para a educação interdimensional, na prática, os professores ainda são cobrados pelos resultados que demonstrem a qualidade da educação em números, conforme relato¹⁰² da professora Mari.

Então, assim, “ahh, as atividades flexíveis?”, “ah, só no [inaudível]”. Aí tem a socioemocional [*a professora faz referência à avaliação socioemocional*], aí tem um quadro [*faz um gesto de algo grande com as mãos*] pra você preencher. “Como é que faz esse cálculo aqui? Junta tudo e divide?”. “Não, um vale dois prontos, o outro...”. Eu falei “Peraí, não tem lógica isso daqui” (MARI, 2022).

Então, a partir da narrativa da professora Mari, é possível reconhecer que, mesmo considerando novas formas de avaliar que privilegiem aspectos que envolvam a subjetividade dos estudantes, esta ação é feita de maneira quantitativa tal qual os paradigmas já estabelecidos, que reforçam a hierarquia, competitividade e política de apontamento de fracassos e sucessos. Esta movimentação contribui para a formação da *sociedade do conhecimento* (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011), estimulada pela agenda neoliberal, que se refere à sociedade que funciona sob a racionalidade de que o indivíduo deve ser posto à prova na ação, avaliado e, além disso, deve focar em uma formação flexível que lhe exige uma

¹⁰² Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

postura de aprendizado permanente, para o enfrentamento das variáveis do mercado de trabalho e, por conseguinte, adequação do trabalhador.

Recuperando o conceito de formação de capital humano para constituição do *homo economicus* que, no contexto neoliberal, traz a concepção do indivíduo empresário de si próprio, discutido na seção 2.1 desta tese, é necessário analisar o modo de funcionamento da racionalidade que “toma os comportamentos e as condutas dos indivíduos como objetos genuínos de uma análise econômica” (RESENDE, 2018, p. 87) tanto para os estudantes quanto para os professores.

A professora Luna decifra¹⁰³ que responde às necessidades da sua unidade de ensino quanto ao seu cargo de professora de inglês do EMI-SE – e em sequência todas as atribuições que precise assumir sejam ligadas à Parte Diversificada do currículo, neste caso a disciplina Projeto de Vida –, no entanto, para assumir as atividades da coordenação da área do conhecimento Linguagens, ela não se julga apta para tal como se o oposto dependesse tão somente do seu empenho em sua capacitação ou esforço (RESENDE, 2018).

Agora assim, eu não tenho esse perfil de Polanski, coordenação de área, pra lidar com os colegas, aquela coisa toda, né? Eu não tenho esse perfil não [sorri]. Então, prefiro ficar com o projeto de vida, tá tudo bem, mas coordenação de área não (LUNA, 2022).

Ainda sobre a função de professor-coordenador de área, as práticas discursivas que a sociedade do conhecimento naturalizam, como o indivíduo assumir o “desenvolvimento de suas competências, vinculando-se para isso, ao aparelho escolar como enfrentamento das variáveis desse meio, fazendo com que a formação signifique a garantia dos postos de trabalho” (RESENDE, 2018, p. 90), fazem com que o trabalhador se sinta desconfortável com a precarização, mas, ainda assim, precise estar imerso no sistema, em uma promoção de adesão e acomodação dos indivíduos frente à estratégia biopolítica da agenda neoliberal.

O professor James materializa¹⁰⁴ a combinação entre as técnicas de novos modos de comportamentos com o surgimento da nova função – que antes era centralizada em um único coordenador pedagógico – e as técnicas de disciplinamento, uma vez que o professor, mesmo que não diga de maneira explícita, parece não querer ser qualificado negativamente pelos coordenados como um mau gestor, ou um gestor com poucas competências socioemocionais

¹⁰³ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

¹⁰⁴ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

no exercício de suas funções, considerados para a sociedade do conhecimento como valores de mercado na constituição do capital humano (FOUCAULT, 2010a).

Eu uso emojis¹⁰⁵, eu uso bastante emojis!! Tem um emoji que a carinha ela fica de cabeça pra baixo. Aí, eu disse “é esse emoji pra aliviar as minhas cobranças” e ainda boto os dois dedos assim [*faz sinal de “paz e amor”*] pra ver se fica mais animada a cobrança. Mas, assim, eu não sei, pode ser que seja uma interpretação errada minha. O programa sobre repasse de informação e reuniões por área, ele, ele é um pouco diferente da forma como era do regular. Então, no regular você tinha um coordenador que conversava com todo mundo, pelo menos na minha experiência com Fundamental e Médio [*regular*]. E aí, eu observei assim certo desconforto, sabe? Por parte de colegas, de não se sentir... de sentir vontade de querer falar diretamente com a direção, sabe? De ter mais reuniões gerais. Porque a ideia é a direção faz a reunião, depois passa pra gente, depois a gente passa pra eles, depois a gente volta. Não tem essa coisa direta dos professores falarem... claro que a gente quando há uma necessidade muito grande a gente faz uma reunião geral, mas isso não é uma rotina da escola porque o formato não pede isso, né, o formato é mais essa coisa de você fragmentar (JAMES, 2022).

A fala de James condiz com a ideia de os indivíduos subjetivados pela conduta neoliberal serem também chamados de *cosmopolitas inacabados* (POPKEWITZ *et al.*, 2009, p. 74). Esse conceito faz referência àqueles que devem autogovernar-se e responsabilizar-se por seu progresso social. Assim, “o aprendiz dessa sociedade é direcionado pela adesão à mudança e à inovação contínuas, como marcadores do seu próprio projeto de vida” (RESENDE, 2018, p. 85). Para o delineamento desta sociedade que institui verdades e inventa necessidades e fabrica desejos, alguns indivíduos ‘largam na frente’ na corrida por sua facilidade em maximizar os elementos positivos e minimizar os inconvenientes (RESENDE, 2018).

Essa tecnologia de reconhecer perfis aptos (ou inaptos) para determinadas funções não se restringe a uma habilidade exclusiva dos professores que se narraram¹⁰⁶ abaixo, ligados a corpos individuais, como um detalhe, mas, “pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; [...] e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2010b, p. 207).

¹⁰⁵ “Emoji é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. O termo é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos e (imagem) e moji (letra). Atualmente, os emojis são muito populares nas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp.” Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acesso em 19 de outubro de 2022.

¹⁰⁶ Falas do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

Eu me identifiquei com coordenação de área porque, assim, junto com a rotina de sala de aula, eu também já tinha trabalhado com coordenador de curso de inglês, tinha trabalhado com pessoal lá no DASE¹⁰⁷, na parte do universitário, com Glória inclusive também. Teve, teve umas experiências aí na SEDUC com parte de gestão. Então, eu me identifiquei com a coordenação de área e dizia assim "oh, velho, você tem que pegar alguma coisa para completar sua carga, aí tinha né as cruzeiras que a gente tinha que abraçar. Aí tinha a coordenação de área que eu disse "é..., essa daí tá... eu posso" (POLANSKI, 2022).

Em relação à coordenação de área, realmente, de fato acaba sobrando pros professores que tem carga horária menor. Quando eu entrei lá no [nome da escola], é... a professora de português ela era coordenadora de área, e daí depois aumentou turma, professor de português realmente não tem como pegar porque a carga horária fica toda fechadinha, né? E aí, aconteceu de ficar comigo, por uma questão de perfil, como Polanski falou, a gente já teve algumas experiências anteriormente e pela questão também de conseguir realmente dialogar muito bem. A professora de português, anteriormente, ela era coordenadora, mas tinha muito atrito com alguns professores, justamente por causa da personalidade dela e tal. Quando você tem um coordenador de área que realmente sabe dialogar com jeitinho... Então, assim, muitas vezes você cobra, mas você cobra o negócio, eu sou coordenadora de área, tá, você cobra o negócio que não fica tão pesado, e aí, flui, sabe? (GLÓRIA, 2022).

Como fonte de embasamento da análise, importa retomar a resposta da docente Glória ao questionário desta pesquisa sobre a sua formação. Além de ser licenciada em Letras Português-Inglês, a agente possui especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, fato que muito fortemente pode ter forjado a construção do seu “perfil” para o cargo de coordenação de área do conhecimento. Apesar de os professores acima reconhecerem que atingem os critérios esperados para desenvolver as ações da coordenação de área, é relevante refletir sobre a ideia de que o capital humano que produz fluxos de renda – a partir de suas competências individuais – e constitui essa ‘máquina’, no entanto, tem prazo de validade. Para Foucault (2010a),

esta máquina tem sua duração de vida, a sua duração de utilização, torna-se obsoleta e envelhece. De forma que se deve considerar que a máquina [...] vai ser remunerada durante um período de tempo por uma série de salários, que, tomando o caso mais simples, começarão por ser salários relativamente baixos na altura em que a máquina começa a ser utilizada, aumentam depois e baixam com a obsolescência da própria máquina ou com o envelhecimento do trabalhador enquanto máquina (FOUCAULT, 2010a, p. 285).

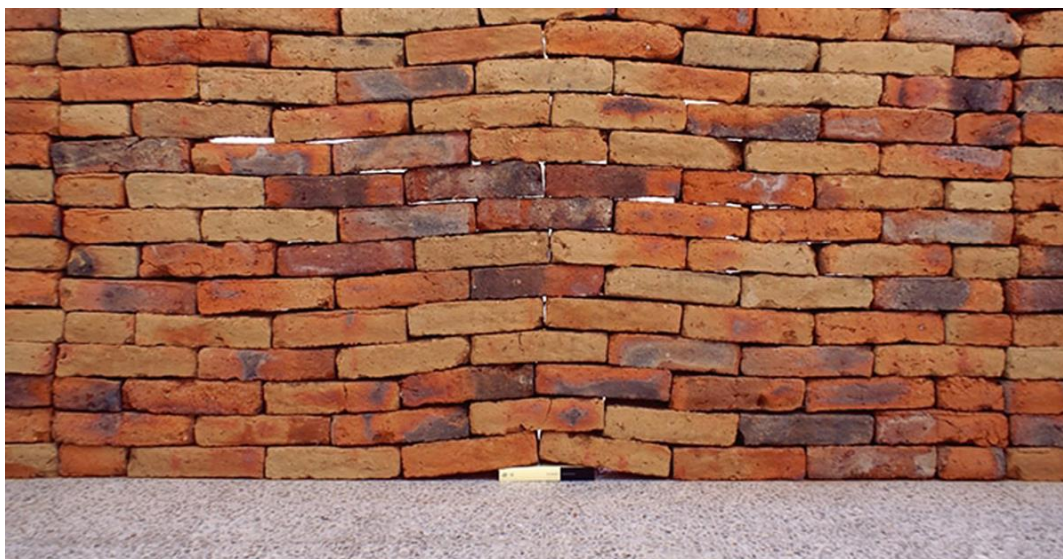
Nesse ínterim, o indivíduo-empresa, empreendedor de si, superresponsável por seu sucesso e fracasso, é para si mesmo seu produtor de competências e levado a crer que é o senhor do fluxo regulatório de sua remuneração, permanência e precarização no seu trabalho

¹⁰⁷ DASE diz respeito ao Departamento de Apoio ao Sistema Educacional, setor da SEDUC que tem entre suas responsabilidades ofertar o curso pré-universitário para os estudantes.

por esgotar as possibilidades de resposta às necessidades do mercado. Ainda assim, é possível enxergar caminhos alternativos que façam o professor de inglês romper com as exigências da Educação Maior (GALLO, 2012) – aquelas gestadas nos órgãos superiores às escolas, dos planejamentos no nível macroestrutural – que reverberem em modos de subjetivação que movimentem uma Educação Menor, foco da seção a seguir.

4 COMO IMAGINAR PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NUMA AGENDA NEOLIBERAL

Figura 10 – Instalação “O Castelo” do artista mexicano Jorge Mández Blake



(Fonte: <https://abracosdobrados2.wordpress.com/2020/02/04/instalacao-revela-o-poder-metaforico-de-um-unico-livro-distorcendo-um-muro-de-tijolos/> Acesso em 29 de maio de 2022)

A seção que se inicia pretende ilustrar como práticas de resistências podem ser criadas mesmo sob uma lógica de empresariamento de si, própria do neoliberalismo. Após a triangulação das narrativas dos professores de inglês do EMI-SE e documentos de implantação deste modelo da seção anterior que criam novas identidades a partir de características como competitividade e superresponsabilização do indivíduo, que fortalecem a ideia de meritocracia na educação e nas relações profissionais dos docentes a ponto de vilanizar aqueles que não se adaptam ao proposto e fazer daqueles mais flexíveis uma engrenagem no processo operacional como apenas mais um tijolo no muro tal qual a canção de Roger Waters, é necessário apontar os caminhos que os professores seguem a fim de romper com a lógica neoliberal dentro de ações micropolíticas. Desse modo,

compreender as rotações e as mutações do neoliberalismo realmente existente e posicionar esses projetos dentro de campos sociais e cenários ideológicos que incluam uma série de formações híbridas, iniciativas ortogonais e contraprojetos de oposição, não precisa ser um exercício de observação imparcial ou de fatalismo analítico. Pode, sim, abrir o debate em torno das ameaças de médio a longo prazo de várias formas de ressuscitação e reconstituição neoliberal, e os campos nos quais projetos alternativos possam ser conduzidos (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 70).

Apesar da apresentação de situações em que o projeto biopolítico neoliberal corroborado pelos agentes da Educação Maior não privilegiam aqueles que agem na Educação Menor, ou seja, nos contextos de sala de aula, espaços ocupados pelos professores desta pesquisa, serão discutidas as possibilidades de subversão dentro do modelo pedagógico e de gestão do Programa Escola Educa Mais. A metáfora proposta pela imagem que abre esta seção faz relação aos efeitos inimagináveis das atitudes de resistência destes docentes, como o exemplar do clássico *O Castelo*, de Franz Kafka, que o artista Jorge Mández Blake pôs na base de sua instalação de tijolos que formam um grande muro, transformando toda a configuração da parede a partir da presença deste livro.

É também esse mesmo clássico que Deleuze e Guattari (1977) tomam como referência de uma literatura que subverte a literatura tradicional e se apresentam como resistência e fuga do esperado, criando, assim, o conceito de Literatura Menor, que inspirou Gallo (2008) na elaboração do conceito de Educação Menor. A teoria da Educação Menor elaborada por Gallo é baseada na ideia de Literatura Menor de Deleuze e Guattari,

para discutir sobre a literatura de Kafka como um tipo de resistência minoritária na literatura, em publicação de 1975. [...] Em “Kafka: para uma literatura menor” (1975), Deleuze e Guattari discutem sobre a literatura de Kafka como um tipo de literatura que subverte a literatura maior dos grandes escritores e se constitui em um tipo de literatura marginal como linha de fuga ou expressão de resistência (LOPES; COSTESKI, 2018, p. 70).

A partir deste conceito, reconheceremos se os professores de inglês do EMI-SE conseguem operar por deslocamentos – que nada mais são do que processos de subjetivação –, no diálogo com Bourdieu (2002)¹⁰⁸, que propõe desbravar caminhos alternativos, no nosso caso, desterritorializando e reterritorializando este conceito para o agir pedagógico do professor de inglês, inventando rizomaticamente novas formas de luta (DELEUZE; GUATTARI, 2000), ou seja, o que pode ser considerado a fragilidade do modo de vida pode também vir a ser sua potência em contrapartida.

4.1 "SÓ ESCUTO ALGUÉM QUE ESTEJA [...] SABENDO DO QUE É QUE A GENTE TÁ PRECISANDO, CERTO?"

Sendo a sala de aula um espaço que não pode visar à uniformidade, nem ao gerenciamento de caos, o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2000) nos convoca a

¹⁰⁸ A possibilidade de vislumbrar caminhos alternativos de Bourdieu (2002) é discutida no documentário “A Sociologia é um esporte de combate” (*La sociologie est en sport de combat*, dirigido por Pierre Charles).

discutir a não previsibilidade do agir dos partícipes desta pesquisa a partir de suas narrativas, ainda que conduzidos pela governamentalidade do projeto biopolítico de uma educação de empresariamento de si. “Se normas são, de fato, o terreno mesmo da luta, isso não significa que se possa se esquivar delas. Pode-se, em contrapartida, modificá-las. As normas são, na verdade, imanentes às práticas” (LAVAL, 2020, p. 98). Importa sempre discutir a relação entre os envolvidos e o contexto em que eles se inserem.

Ainda que regidos sob documentos construídos sem sua consulta por aqueles que agem no campo da macropolítica, configurando, assim, a Educação maior – “aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p. 173) e, neste caso, incluo os documentos que desenham o fazer pedagógico e da gestão do EMI-SE –, mesmo sendo acompanhados por ciclos que investigam suas práticas como se procurando falhas para penalizá-los, os professores de inglês do Programa Escola Educa Mais não podem ter suas identidades definidas como fixas ou limitadas, nem podem dar como previsíveis seus passos, como em um campo sem liberdade.

Recuso-me a responder à questão que às vezes me propõem: “Ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade.” Respondo: se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade por todo lado. Mas há efetivamente estados de dominação. Em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada” (FOUCAULT, 2004, p. 277).

É a partir da Educação Menor proposta por Gallo (2002) que a sala de aula e todos os espaços ocupados pelos docentes podem ser vistos como “trincheiras”. Essa proposta reconhece a “sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2002, p. 173). Sendo um espaço aberto à militância, gera um professor militante que, diferente do professor profeta – “aquele que anuncia a possibilidade do novo” (GALLO, 2002, p. 171) –, produz a possibilidade do novo e diferente estando dentro das situações que se quer mudar.

Para Gallo (2002), a Educação Menor, campo de agenciamento do professor militante, é reconhecida a partir de três características: a *desterritorialização*, a *ramificação política* e o *valor coletivo* que serão contextualizados a partir da realidade aqui pesquisada. A primeira faz referência à possibilidade de resistência de dentro da máquina de controle, que nos dita o que

fazer e como ensinar, agindo nas “lacunas” que o sistema, mesmo rígido, tem, deslocando fronteiras e limites de modo a criar espaços de possibilidades.

Em um dos encontros do grupo focal em que discutimos sobre as estratégias criadas pelos professores para aumentar a exposição dos estudantes à língua inglesa, a professora Camila reconhece¹⁰⁹ que a quantidade de estudantes por sala excede a quantidade que ela julga adequada para atuar com um acompanhamento pedagógico mais aproximado e pensa em alternativas para alcançar tal problemática. Ela utiliza a carga horária semanal das disciplinas eletivas para ofertar temáticas que façam uso da língua inglesa de modo a escapar do controle maior que define quanto tempo será destinado ao ensino-aprendizagem de inglês na escola, rompendo com a ideia de uma identidade arbórea que atua no que é esperado e definido (DELEUZE; GUATARI, 2000).

Minhas aulas diferentes, assim, que eles falam inglês são as eletivas, e não é a escola toda que participa. Eu tenho as eletivas que puxa pra inglês, tenho o Residência¹¹⁰, que eles fazem o *Let's talk*¹¹¹ por fora (CAMILA, 2022).

A desterritorialização da aula de inglês em um novo espaço criado pela implantação do programa ultrapassa o objetivo bem pensado e planejado da Educação Maior ao produzir um novo agenciamento do professor como em uma linha de fuga (DELEUZE; GUATARI, 2000), como o impacto do livro em um muro de tijolos. O conceito de linha de fuga de Deleuze e Guattari (2000) prevê a desterritorialização dos agenciamentos, ou seja, deslocamentos para o vir-a-ser sem um caráter de finalização, mas, em contrapartida, em um movimento de inovação que reivindica a primazia ontológica de resistência ao controle.

O fato de, nas eletivas, o número de estudantes ser reduzido é posto como uma vantagem para a docente-participante Camila e, além disso, ela tem a oportunidade de ampliar os momentos de contato dos alunos com a língua inglesa de modo a executarem práticas que muito possivelmente não seriam feitas sem esse aumento ou seriam feitas de maneira precária, visto os empecilhos mencionados. Em contrapartida, por ser uma disciplina que envolve a escolha do estudante, nem todos têm acesso às experiências geradas nos encontros.

¹⁰⁹ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

¹¹⁰ Aqui se faz referência ao Programa Residência Pedagógica, projeto voltado para a formação de professores lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “para os alunos que tenham cumprido 50% do curso de licenciatura ou que estivessem cursando a partir do 5º semestre” (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2019, p. 107).

¹¹¹ O projeto *Let's talk* (em português “Vamos conversar”, tradução minha) foi idealizado pela professora Camila e é ofertado entre os estudantes do EMI-SE da unidade de ensino em que ela atua.

Essa restrição aponta para as limitações da linha de fuga (DELEUZE; GUATARI, 2000) de resistência, um processo que não necessariamente pode ser total por envolver riscos. No caso da agência de Camila no EMI-SE, o risco de ser penalizada de algum modo na rotina de responsabilização do modelo ou até ser desligada do programa. No entanto, é importante mencionar que, o que constitui a linha de fuga é o fato de ela não ser cooptada para a máquina de controle, pois se assim o for, perde o seu potencial de revolta.

Em adição, essa afirmação não aponta para a impossibilidade de cooptação de linhas de fuga, porém, quando da captura – configurando a perda do seu agenciamento original –, é importante manter a militância para possibilitar a emergência de novas linhas de fuga. Além disso, a linha de fuga não pode ser vista como a solução em um contexto binário de certo ou errado, ordem ou desordem. Ela, porém, emerge das condições possíveis das pontas da desterritorialização, conectando-se com uma máquina de guerra (DELEUZE; GUATARI, 2000) que é definida pela forma de preencher esse espaço-tempo ou de criar novos dele de maneira nômade.

Para a segunda característica da Educação Menor, a ramificação política, cabe dizer que toda ação pedagógica é imanentemente política, especialmente as da Educação Menor por tratar-se de um movimento de luta e militância. “A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico” (GALLO, 2002, p. 175).

Estando no entre-lugar (BHABHA, 2019), consigo perceber as emergências de possibilidades dessa ramificação política que se realiza rizomaticamente, pois não necessariamente a prática adotada por um professor é igual à prática de outro, mesmo que da mesma disciplina. Para a professora Luna¹¹², não era possível desterritorializar a aula de inglês em outros espaços propostos pelo modelo pedagógico do EMI-SE pelo cerceamento da equipe que gerencia sua unidade de ensino ou talvez por um entendimento enrijecido do que se pode aplicar estando sob os limites do integral.

Camila, é interessante sua colocação, você consegue trabalhar a eletiva trabalhando a língua inglesa, né? Porque, lá na escola, assim que eu cheguei no [nome de escola], disseram que não poderia fazer a eletiva assim com inglês de maneira que parecesse um reforço. Não se pode ter, é... assim, eu poderia aproveitar pra ser mais um momento de trabalhar idioma, pra que eles tivessem mais essa oportunidade. E disseram que não, tanto é que eu não tive uma oportunidade de trabalhar com inglês. Eu sempre trabalhei com

¹¹² Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

outro professor, outra coisa, que não tinha nada a ver. Nenhum professor de inglês, nem [ela cita uma professora de inglês que a maioria dos participantes conhece], por exemplo, que trabalha sempre redação, a gente não conseguiu assim, realmente, trabalhar o inglês na eletiva porque não pode ter nenhum caráter, assim, nenhum de reforço (LUNA, 2022).

Bom... porque as eletivas que eu fiz não tinham caráter de reforço não, eu salpicava inglês lá nas eletivas. É... por exemplo, deixa eu ver a última que eu dei. Pronto. Duas que pegaram muuito inglês. Teve a “Rainha das Eletivas”, que foi basicamente inglês puro [por inglês puro entende-se inglês sem a parceria com nenhuma outra disciplina] e teve “Falar é fácil¹¹³”, que foi inglês com espanhol [a professora exemplifica como conduziu as aulas] (CAMILA, 2022).

Amei, viu? Amei. A gente tem que ter o maior cuidado porque tudo remete a um bendito reforço, que eu acho extremamente necessário também se tivesse que ser, sabe? Eu não vejo também com maus olhos não se tivesse que trabalhar com viés de reforço, que assim seja porque eles precisam mesmo (LUNA, 2022).

Percebi que o grupo focal destinado à geração de dados para esta pesquisa também pôde ser encarado, pelos participantes – também estou incluída neste grupo! –, como uma forma de intercâmbio entre professores de inglês, nos ajudando a entender a forma de execução do modelo em outras instituições de ensino e a identificar características do modelo neoliberal a fim de organizarmos nossas resistências, como no caso de compartilhar ideias e ações exitosas em nossas escolas com os colegas de outras unidades, redefinindo um modelo alternativo de uma escola que não ponha em risco a autonomia e liberdade dos professores em uma rede de apoio que transcende os objetivos desta pesquisa.

A ramificação política dos professores militantes do EMI-SE também pode ser ilustrada a partir da postura que estes ocupam diante das recomendações dos documentos de implantação que se tornam, nos Ciclos Formativos, exigências a serem cumpridas, mesmo que sem a sistematização do conceito do professor que milita e resiste de Gallo (2002). A professora Glória luta¹¹⁴ contra as dinâmicas desigualitárias que são impostas à escola pública em sua micropolítica, nas suas ações cotidianas, sem necessariamente anunciar o futuro, mas possibilitando o futuro a partir de suas escolhas políticas (NEGRI, 2001).

E a gente vê o documento lá, o documento é cheio de... é muito lindo, muito maravilhoso e você sabe que na sua escola não é bem assim, mas você tenta adaptar do jeito que você pode, e aqui você consegue uma coisinha, daqui a

¹¹³ “Rainha das eletivas” e “Falar é fácil” são exemplos de disciplinas eletivas ofertadas pela professora Camila em sua unidade de ensino.

¹¹⁴ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

pouco com aquela turma não funcionou e é assim mesmo, e vai. Eu acho que é por aí (GLÓRIA, 2022).

Assim também age o professor Polanski enquanto Professor-Coordenador de Área de Linguagens. Segundo o seu relato¹¹⁵ de si, as demandas que lhes são impostas de verificação e cobrança do fazer pedagógico dos colegas da mesma área do conhecimento não o fazem ultrapassar um limite que ele considera justo para um cargo criado recentemente e próprio deste programa.

Assim, eu acho que aquela parte que, pronto, essa parte realmente chata de você ter que cobrar professor por demandas e convocar pra, pra, pra essas questões burocráticas assim de cobrança. Eu começo o processo de cobrança, quando eu vejo que eu não consigo mais, assim eu converso com ele [o coordenador pedagógico] e ele toma as rédeas, né? A gente tá vendo muito essa questão, pronto, como eu falei né, essa questão do SIAE¹¹⁶ né, só para colocar como exemplo. Então, ele coloca a cobrança lá “gente, nós estamos com 70% do SIAE preenchido, do diário preenchido, a gente precisa chegar a 80”. Aí, eu vou lá, ele me passa quem são os professores da minha área que tão com maior defasagem. Aí, eu vou, converso pessoalmente com cada professor, depois eu pego o *feedback* dele porque quem tem o *feedback* do SIAE é ele. “Polanski, ói [olhe], Fulano foi para frente, Ciclano não mudou em nada”. Aí, eu disse “Pronto, você sabe que esse que não mudou em nada quem vai conversar é você”. Eu não converso. E, assim, eu me coloco muito assim com os meus colegas de área, eu me coloco muito como parceiro, né? Essa questão de “ah, porque você é coordenador de área”, e, assim, a gente teve discussões com a primeira coordenadora pedagógica, a gente teve discussões homéricas porque eu visualizo a coordenação de área como um cargo a mais porque não tá recebendo nada a mais por isso. Então, essas demandas burocráticas quem tem que assumir é o coordenador pedagógico. Então, assim, eu brigava muito por isso, “ah, porque você tem que fazer”. Aí, eu disse “epa, não ‘tem que fazer’, aí a gente já vai ter que conversar direito porque esse ter que fazer, essa obrigação eu não concordo. Então, quando eu não concordo... eu tenho esse defeito, quando eu não concordo, eu não consigo fazer. Então, assim, vamos conversar para ver se a gente chega num denominador comum”.[...] E quando o pessoal da secretaria [Secretaria de Educação] vem pra reclamar de alguma coisa, a gente diz “tá, beleza, velho, venha aqui resolver então” e pronto, eles não resolvem e a gente vive assim, em harmonia (POLANSKI, 2022).

Até porque mesmo que a gente tenha os cadernos, que nos orientem como fazer tal coisa, é no nosso local que a gente a gente entende as necessidades daquele momento, né? (PESQUISADORA, 2022).

Pronto, Ceci [Cecília], assim, é... a gente usava... meu diretor ele dizia “Polanski, você é muito chato”. Eu dizia “não, velho, eu não sou chato, mas é porque o povo da SEDUC tem que escutar essas coisas”. [...] É... você

¹¹⁵ Falas do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

¹¹⁶ SIAE diz respeito ao Sistema Integrado Administrativo Educacional, espaço virtual criado para registro de aulas, frequências e notas dos estudantes da rede pública estadual de Sergipe.

falou, Cecília, que nas primeiras formações você ficava agoniada, estressada e saía chorando... Eu não, eu batia de frente. Porque, assim, na minha [escola]... eu ficava puto, “ah, porque...”, pronto, chegava o pessoal do NGETI, do NGETI não, do... (POLANSKI, 2022).

Do ICE (PESQUISADORA, 2022).

ICE, né? “Ah, porque vocês têm que fazer isso, porque vocês têm que fazer aquilo outro”, aí, no segundo ciclo, em que eles descem o cacete pra cima da gente. Eu disse:

- Velho, peraí, a senhora faz o que da vida?

- Ah, porque eu sou pedagoga.

- Peraí, pedagoga da onde?

- Ah, do ICE.

- A senhora trabalha dentro de uma escola?

- Não, mas é porque o instituto...

- Não, eu quero saber se a senhora trabalha?

- Ah, eu trabalhei...

- Há quanto tempo atrás?

- Há cinco anos atrás.

- Velho, então não venha dizer que tem que fazer. Eu só escuto alguém que esteja aqui dentro, dentro do chão da escola, sabendo das demandas, sabendo dos problemas, sabendo do que é que a gente tá precisando, certo? Assim, teoria eu escuto. Assim como Mari disse: teoria eu vou no *Google* (POLANSKI, 2022).

Observando o diálogo entre o professor Polanski e uma representante do ICE narrado pelo primeiro, é perceptível como há a tentativa de moldar as subjetividades dos professores de inglês envolvidos no EMI-SE ao definir o que é adequado e esperado por estes. No entanto, desterritorializando o conceito de esporte de combate – pensado por Bourdieu (2002) para o campo da Sociologia – que pressupõe desnaturalizar discursos hegemônicos que perpetuam velhas formas de poder, para daí surgir o novo conhecimento, as novas arenas de luta, em uma ramificação política que estabelece cadeias e elos que abrem espaço para questionamentos mesmo em espaços que privilegiam a tradição, a narrativa do professor Polanski é uma ilustração deste conceito.

A terceira característica da Educação Menor de Gallo (2002) é o valor coletivo adquirido em todo ato do campo de atuação do professor militante. Para este aspecto, não é possível haver atos isolados que não impliquem no coletivo. As práticas dos professores militantes interferem rizomaticamente nas práticas de todos os envolvidos no fazer do EMI-SE, sem a pretensão de atingir um fim ou uma unidade, pois cria sempre novas ligações, novas formas de pensar e agir na educação. “Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores” (GALLO, 2002, p. 175-176),

afinal, as novas práticas discursivas a que nos expomos produz novas dinâmicas de encilhamento (LEANDER; BURRISS, 2020).

A multiplicidade produzida pelos participantes desta pesquisa foge da singularidade homogeneizante e limitadora porque não impõe soluções para nenhum dos problemas apresentados pela lógica neoliberal reconhecidos no Programa Escola Educa Mais, mas, ao contrário, busca

concentrar-se naquilo que os homens fazem e na forma pela qual eles fazem é observar a liberdade de movimento e crítica que permite modificar as regras do jogo (FOUCAULT, 2010e, p. 1395 [2000, p. 349-50]). É isso o que o leva a se perguntar como, nas lutas e movimentos que se opõem aos poderes, não há apenas “resistência”, mas também invenção e, primeiramente, invenção de si como outro, quer dizer, subjetivação (LAVAL, 2020, p. 148).

Longe de cristalizar as identidades expostas de maneira dicotômica, é importante ressaltar como o poder exercido pela lógica neoliberal não é caracterizado inteiramente se fundirmos apenas em seu viés repressivo (FOUCAULT, 2015a). Como ele visa ao gerenciamento das subjetividades, não necessariamente destrói as relações, mas forma resistências criativas (CUPELLO, 2021) que, uma vez pondo à prova o sistema de subordinação do EMI-SE, faz também o sistema se reinventar criativamente para a manutenção do *status quo*. Desse modo, o sujeito foucaultiano fluido, plástico e aberto (CUPELLO, 2021) não é apenas o professor de inglês do modelo integral, mas todos os envolvidos nas relações que por ele passem, pois precisam adequar-se para que a máquina em disputa cumpra seu papel de não estaticidade e incompletude.

A interrelação entre os diversos discursos nos permite entrever lacunas no sistema dominante que abrem espaço para a resistência e a ação. O poder dominante, na luta para manter sua hegemonia, precisa estar a todo momento reafirmando seus valores. No entanto, necessita também incorporar certos valores pertencentes à esfera dos grupos subordinados se quiser conquistar seu consentimento. Por esse motivo, o pensamento único que o poder dominante busca difundir entra em confronto com uma variedade de outros discursos, evidenciando então sua própria relatividade (ZACCHI, 2006, p. 99).

É por esses motivos que o professor de inglês se mostra agindo no “pensamento do fora” (DELEUZE, 2004) que instaura o impensado, uma vez que ele precisa encontrar seus próprios pontos de fuga, de resistência, na medida em que novos atos de contrarresistência se inauguram em um processo contínuo e rizomático – sem início ou fim, se encontrando no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2000) –, inclusive a partir das interações entre unidades de

ensino diferentes, como no caso propiciado no grupo focal desta pesquisa e narrados¹¹⁷ pelos participantes Luna e Polanski no momento de finalização dos quatro encontros iniciais.

Esse momento foi tão oportuno, você não tem ideia da importância. Assim, para mim a segunda-feira passou a ter outro sentido, sabe? Pra mim, assim... Cecília, você não tem ideia do quanto foi importante pra mim, está sendo importante pra mim. É... eu acho que tinha que acontecer dessa forma, tinha que ser desse jeito, sabe? (LUNA, 2022).

Essa questão assim, da gente ver outras realidades, é uma coisa fantástica assim, sabe? E fora da parte que você tá trabalhando, Cecília, eu tive a oportunidade de rever colegas que eu nunca mais tinha visto assim, sabe? (POLANSKI, 2022).

Se a escola deve ser um “espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordanças impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo” (FREITAS, 2018, p. 142), é no intercâmbio rizomático oportunizado por encontros como estes que compartilhamos nossas experiências para pensarmos caminhos alternativos para as encruzilhadas neoliberais do EMI-SE. É também a partir dessas relações que nossas identidades são construídas e negociadas de acordo com o que é esperado – ou não – pelas práticas sociais que relacionam saberes e sujeitos (CASTRO, 2009), conforme narrativas acima.

Fazer rizoma também invoca uma atitude decolonial (PESSOA *et. al*, 2019) que não compreende a imposição de um conhecimento sobre outro ou a negação das relações de poder, mas o reconhecimento da diversidade e seus desdobramentos para alcançar o dialogismo democrático em que todas as vozes ecoam em consenso e dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Os encontros oportunizados nas relações entre as pessoas e o mundo propõem uma abordagem ecológica (DA SILVA IDDINGS, 2018) que requer negociação e engajamento. Desse modo, o comprometimento dos participantes desta pesquisa em suas práticas movimenta – e subjetiva – suas identidades de maneira não experienciada enquanto professores nas modalidades de ensino fundamental e ensino médio regular.

As identidades não são estanques e, por isso, estão sempre em construção, ainda que tomadas em seu sentido coletivo (BAUMAN, 2005). Apesar de os professores de inglês do EMI-SE terem opiniões convergentes em certos posicionamentos, em outros há discordância sem prejuízo no entendimento do modo de subjetivação desse grupo relativamente novo para o ensino público de Sergipe, como, por exemplo, nas opiniões quanto às horas destinadas ao

¹¹⁷ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

planejamento de aulas no EMI estar regulamentado no horário fixo do professor e precisar ser cumprido na escola, definição não obrigatória na modalidade regular de ensino.

Por estarem lotados em apenas uma escola, o planejamento das aulas foi uma questão que pôde ser discutida nos encontros do grupo focal, por ser uma carga horária prevista para execução na unidade de ensino para todos os professores do EMI-SE – dez horas semanais. Este foi um tema sensível aos participantes, visto que, segundo os relatos já trazidos durante esta tese e corroborados a seguir¹¹⁸ pelo professor Polanski, era raro o professor de inglês da rede pública estadual de Sergipe ter sua carga horária completa em apenas um posto de trabalho, o que demandava além de mais tempo de deslocamento, cansaços físico, mental e dificuldade no investimento do planejamento e da formação continuada.

Eu tenho dois vínculos na rede pública. E... eu trabalhava em cinco escolas, é... Então, vocês devem imaginar como a carga horária da gente ela é... tem... São duas aulas por turma, eu dividia as minhas cinquenta horas em cinco escolas [*dá uma risada "de nervoso"*]. Tinha manhã que eu passava em três escolas. Então, assim... é... era bastante complicado [*confirma com a cabeça*]. Junto a isso, eu também tava no mestrado, eu tava cursando o mestrado. É... não me liberaram para a licença de estudo, licença de capacitação porque não tinha professor substituto pra ocupar a minha bela carga horária. Acho que ninguém estava muito interessado em pegar cinco escolas [*ironiza*] (POLANSKI, 2022).

Quanto à possibilidade de planejamento acontecer na escola no EMI-SE, o próprio professor Polanski julga positivamente sobre como essas dez horas impactam na qualidade das suas aulas por acreditar que as condições de aprendizagem dos estudantes estão relacionadas às condições de trabalho dos professores (FREITAS, 2018).

Primeiro, as minhas aulas no integral elas são diferentes do convencional por causa do planejamento. Lá no integral eu tenho mais tempo pra planejar, pra idealizar as atividades, entendeu? Isso faz com que minha aula fique mais rica eu diria, sabe? [...] E a questão do tempo de planejamento faz com que minha aula seja melhor do que quando eu dava aula no regular. (POLANSKI, 2022).

No entanto, tal opinião não é seguida pela professora Luna¹¹⁹ que, por ter uma realidade inicial diferente da do professor Polanski. Por não passar pelas mesmas dificuldades quando no ensino regular, para ela, as horas de planejamento não afetaram na mesma proporção que na forma narrada pelo professor Polanski.

¹¹⁸ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

¹¹⁹ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

Mas, em relação ao planejamento, como eu trabalhava em duas escolas próximas, e duas escolas que eu tenho muito, muito apoio no que eu precisasse tudo. Eu também tinha, assim, essa oportunidade de fazer meus planejamentos. Às vezes ficava até um pouco mais [*tempo*], né? Por isso que eu não senti tanto em relação essa questão do planejamento. Eu não tinha esse corre corre, sabe? De sair de uma escola para outra, bem mais distante, não. [*As escolas de que faço parte são de uma região*] vizinha, Santa Maria e Augusto Franco¹²⁰, entendeu? Muito próximo, então, assim, para mim, quanto a isso, não mudou tanto, entendeu? Nesse sentido. (LUNA, 2022).

Reconhecer posicionamentos divergentes entre os participantes Polanski e Luna sobre a questão do planejamento de aulas convoca a maneira com que Guattari (1992) dispõe o seu pensamento sobre a produção da subjetividade. Para o autor, essa noção é construída por meio de vetores que movimentam os domínios coletivos e individuais de maneira heterogênea e descentralizada. Esses vetores constituem as identidades por instâncias individuais e coletivas em disputa – em um abandono à visão dicotômica de sujeito – sem necessariamente haver uma delimitação precisa de hierarquias ou causalidades. Ao contrário, a produção da subjetividade é concebida e regulada sem apontar para atores prevaletentes por sua multiplicidade.

Assim, mesmo que operando por deslocamentos particulares e comuns, é possível que haja discussão/reflexão quanto às identidades do professor de inglês do EMI-SE na medida em que consideramos os sujeitos a partir do conceito da multiplicidade do rizoma. Desse modo, reconheço nos participantes deste estudo o exercício desses deslocamentos em momentos distintos, mas não necessariamente em sujeitos distintos. A leitura da possibilidade de identidades tentaculares dos agentes desta pesquisa confirma como o neoliberalismo permite um “jogo da liberdade individual e das condições e limites que lhe são oferecidos e impostos por um meio” (LAVALL, 2020, p. 42).

O meio a que os professores de inglês do EMI-SE estão expostos, conforme discutido na subseção 2.2 desta tese, foi espaço para implicações que reverberaram na manutenção – ou ausência – do posto de trabalho do grupo docente que não havia aderido ao programa. A agente deste estudo Mari, por atuar no EMI-SE na mesma escola de que fazia parte previamente, desabafa¹²¹ sobre a posição conflitante que ela assume no relacionamento com seus pares – tanto do EMI quanto do EF e EMR que desemboca no seu processo de subjetivação.

¹²⁰ Santa Maria é um bairro da capital de Sergipe, já Augusto Franco é um conjunto situado no bairro Farolândia, ambos em Aracaju. Quanto à distância, há uma média de seis quilômetros que separa os dois locais, considerada uma pequena distância dentro dos limites da capital aracajuana.

¹²¹ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

Então, todos esses problemas estruturais, que além de estar bem dividido: professor do convencional/professor do integral [*faz um gesto de divisão com as mãos*], é a mesma sala dos professores, mas você chega lá e tem um *apartheid*, né? [*diz afirmando*] Os professores do integral e eu fico no meio porque eu sou do convencional e eu sou do integral e eu era da escola. Então, os professores do convencional são os meus parceiros [*diz se abraçando*] e os professores do integral eu tô conhecendo agora (MARI, 2022).

A fala de Mari reflete o seu sentimento de instabilidade em relação aos dois grupos citados, o que não pode ser encarado como um prejuízo em um estudo que compreende as identidades desconsiderando aspectos que visem à sua fixidez ao analisar as narrativas dos professores de inglês do EMI-SE sob a perspectiva dos documentos de implantação do modelo pedagógico e de gestão. A movimentação do processo de subjetivação, a partir do proposto por Guattari (1992), inaugura olhares outros para as identidades, validando “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autoreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992, p. 19-20).

Nesse ínterim, os professores podem ora oportunizar a emergência de modos de subjetivação que corroborem com a manutenção do *status quo* de prover o ensino como prestação de serviço, regrado pelo mercado por meio da definição de metas e indicadores de qualidade que hierarquizam os sujeitos (KAPCZYNSKI; BÖTTKER, 2020) e basear suas práticas para atender a essas expectativas, ora ser subjetivados a partir da convocação da resistência – foco desta seção –, mesmo pertencendo a um grupo heterogêneo, pelo agir no campo da Educação Menor, que propõe uma transformação da sociedade que resiste, milita e produz a possibilidade do novo (GALLO, 2008), agindo no fora (DELEUZE, 2004).

O fora é sempre a abertura para o futuro, com o qual nada acaba, pois nada nunca começou – tudo apenas se metamorfoseia. A força, nesse sentido, dispõe de um potencial em relação ao diagrama no qual está presa, ou de um terceiro poder que se apresenta como a capacidade de ‘resistência’ (DELEUZE, 2004, p. 95).

Temos, então, a possibilidade de produção de sujeitos resistentes, mesmo no campo pedagógico-social regido pelo modelo econômico que nos vigia e nos quer produtivos, flexíveis e competitivos, pois a produção de subjetividade acontece no encontro de mecanismos que agem diretamente na vida das pessoas (LAZZARATO, 2014), como no caso das identidades esperadas, construídas e negociadas do professor de inglês do EMI-SE.

4.2 "TEM HORAS QUE EU REALMENTE QUERO SÓ SER PROFESSOR DE INGLÊS"

Para que a metáfora do rizoma seja exequível, são identificados seis princípios básicos (GALLO, 2008) que podem ser identificados nas práticas de resistência dos professores de inglês do EMI-SE. O primeiro deles diz respeito à *conexão* que pode ser estabelecida no rizoma sem a necessidade de delimitação do início ou do final de seus pontos, de modo a reconhecer a diversidade hierárquica, mas sem necessariamente desconsiderar a relevância das interações criadas a partir das relações. O segundo princípio é o da *heterogeneidade*. Nele, importa a junção de elementos distintos para compor o organismo rizomático.

O princípio seguinte recupera a *multiplicidade* dos rizomas, visto que não é possível mensurar os usos e usuários que podem compor sua construção. Em consequente, o princípio da *ruptura assignificante* leva em consideração que o rizoma “está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções” (GALLO, 2008, p. 77). Logo, para que novos processos possam emergir, é necessária a reterritorialização dos devires, uma abertura para o que pode vir a ser para daí possibilitar o princípio da *cartografia*, que mapeia o rizoma não para delimitá-lo e identificar começos e términos, mas para mostrar suas entradas múltiplas (GALLO, 2008) e infinidade de agenciamentos que configuram sua constante mudança.

Os mapas rizomáticos podem, finalmente, ser reproduzidos e ressignificados gerando um florescimento difícil de ser posto em prática em um paradigma arbóreo engessante. Essa distinção é a base do princípio de *decalcomania*, que possibilita uma repetição, no entanto, sem a obrigatoriedade de ser perfeita. Esses princípios podem ser reconhecidos na fala¹²² do professor Polanski, no encontro do nosso grupo focal, quando questionado sobre a sua participação e dos seus pares da escola nas formações para os componentes curriculares da Parte Diversificada conduzidas pela SEDUC, em especial do NGETI.

Eu sou desse jeito. Entendeu? Então, assim, “como é que vai ser?”. Teve formação para coordenador de área, o pessoal do NGETI se assustou porque foram todos os professores no dia da formação. E aí, a professora lá disse assim “ah, mas a escola deveria enviar só os quatro coordenadores de área”. Eu disse assim “não, a gente enviou todos os professores porque o professor que se enquadrar nessa perspectiva que vocês estão colocando aí é o que a gente vai escolher pra ser o coordenador de área” e assim foi feito. Por exemplo, eu, hoje, tô como coordenador de área de Linguagens. E a mesma

¹²² Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

coisa, eu sou coordenador de área desde que a gente começou o integral (POLANSKI, 2022).

A partir do excerto da sua narrativa, reconheço como rizomática a prática de considerar as afinidades e potencialidades dos professores no estabelecimento das demandas próprias do EMI-SE. Apesar de a agenda neoliberal pressupor uma sociedade de controle, discutida a partir dos conceitos de Foucault e ampliados por Deleuze (1992), que dá a falsa impressão de que os sujeitos são autônomos – quando o controle escapa às instituições, como no caso da descentralização da hierarquia do modelo pedagógico do EMR –, tal iniciativa, ao contrário, prevê um controle mais dissipado e tênue, mas não menos poderoso, pois está mais bem infiltrado entre os pares de professores.

A resistência se dá, em contrapartida, à medida que os professores se recusam a ser distribuídos de maneira objetiva e sem considerar seus repertórios, de modo a impedir uma gestão pública democrática. Ou seja, de acordo com o relato acima do professor Polanski, os docentes de sua unidade de ensino agem reconhecendo as conexões que cada professor pode fazer nas demandas que precisam ser cumpridas, respeitando a heterogeneidade própria do grupo que juntos podem criar ligações em rede que são múltiplas e inimagináveis.

Além disso, por não conseguir delimitar as pontas que iniciam e finalizam essas relações heterogêneas, o rizoma constituído na postura agregadora e democrática de fazer com que todos os professores da escola possam participar das formações para, daí, definir a distribuição de atividades e novos cargos, faz proliferar tentacularmente novos processos de agenciamento, compartilhados com professores de outras escolas não apenas na formação propriamente dita, mas também nas reuniões do grupo focal estabelecidas durante este estudo, criando, assim, reproduções e ressignificações nas maneiras que melhor convierem para nossos participantes em seus contextos profissionais.

Dando sequência à ideia de resistência docente à agenda do neoliberalismo, convoco o conceito de cumplicidade estratégica de Menezes de Souza (2018) que relaciona interesses individuais e coletivos como constitutivos entre si, de uma maneira em que “a coletividade (e seus corolários: convenção e regulação) não é exterior à individualidade, mas de fato a constitui, forçando a individualidade a se definir negando constantemente a coletividade¹²³” (MENEZES DE SOUZA, 2018, p. 212).

¹²³ Do original: “Collectivity (and its corollaries: convention and regulation) is not exterior to individuality but in fact constitutes it, forcing individuality to define itself by constantly negating collectivity” (Tradução minha).

O professor James ilustra¹²⁴ bem a possibilidade de cumplicidade estratégica no EMI-SE ao narrar suas razões para adesão e permanência neste modelo pedagógico de ensino, uma vez que, em sua experiência profissional anterior – nos ensinos fundamental e médio regular –, havia a necessidade de completar sua carga horária de trabalho em outras escolas.

Então, a minha jornada era de cumprir uma carga horária em duas escolas. Sendo que, nas quintas, as famosas quintas pra mim, eu tinha que usar o intervalo pra sair de uma escola para outra. E aí, como eu tinha, tenho moto, ficava mais fácil, mas era uma loucura também. É... e aí foi que o [*escola anterior à adesão ao EMI-SE*] acabou sendo desativado, eu acabei sendo transferido para outra escola, mas continuava no [*segunda escola que o participante lecionava antes da adesão ao EMI-SE*], ainda com essa jornada dupla. Pra quem já está familiarizado com essa coisa de trabalhar em duas escolas, você não tem férias, né? Porque as férias de uma escola não necessariamente batem com a outra. Então, pra mim era um saco ter o direito das férias, mas não poder gozar na sua plenitude. Então, era muito chato pra mim. Até que surgiu a chance de eu ficar lotado apenas no [*segunda escola que o participante lecionava antes da adesão ao EMI-SE*]. É... só que eu ficava insatisfeito com a forma estrutural que eu recebia do Estado. Eu ficava com aquele sentimento que Camila falou, de você não poder vivenciar os alunos, de você não ter contato mais de perto, de não saber o nome deles direito porque a carga horária de inglês não é muito grande. E eu ficava meio insatisfeito de só ter aquele tempo com os alunos, eu queria mais. E aí, eu fiquei insatisfeito, e aí, eu vi o integral como uma oportunidade para aumentar minha chance de contato como os alunos e aumentar minha efetividade no meu trabalho. Então, foi por interesse de... não só do trabalho, porque tenho boletos, mas também por insatisfação com o modelo estrutural padrão do ensino regular que é muito diferente do integral. Então, você vivencia mesmo os alunos, com uma carga horária maior você tem mais chance de... mais terreno para se aprofundar e ter mais contato com os meninos. Então, assim, o modelo do integral, eu já adianto, a minha visão ainda não mudou. Eu acho muito bom esse modelo, é... dos alunos. Essa percepção que tem da gente viver orbitando o centro do aluno. Eu acho muito legal essa ideia do integral, de como a disciplina pode contribuir com os meninos. Então, é sempre um exercício de reflexão e tudo mais, então, assim, até o momento eu tô gostando, mas é muito trabalho porque, assim, são muitas coisas (JAMES, 2022).

Sendo estrategicamente cúmplice (MENEZES DE SOUZA, 2018) com a *doxa* que privilegia práticas meritocráticas de competitividade e desregulamentação, o professor resiste ao ressignificar sua adesão e permanência ao/no sistema em questão. A fala de James levanta questões como a necessidade de melhorar sua receita financeira ao aderir a um modelo de ensino que aumentar sua carga horária de trabalho e, por conseguinte, seu salário, como pertinentes e legítimas para sua qualidade de vida. Além disso, ele também aponta para hiatos que ele sentia quando da sua permanência no ensino regular, pois o relacionamento entre

¹²⁴ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

docente e estudantes, em seu relato, era pouco satisfatório não por falta de interesse, mas de tempo, por precisar se deslocar entre os colégios.

O gozo do direito às férias em sua plenitude também foi uma queixa narrada pelo participante James, uma vez que, sem uma unificação do calendário das escolas da rede, ele não conseguia desfrutar do momento de descanso de maneira simultânea pelas duas unidades de ensino. Com a adesão ao EMI-SE, o professor efetivo que passa pela seleção do modelo é lotado em apenas um posto de trabalho, com um único calendário, podendo, assim, aproveitar suas férias sem as demandas escolares de outro centro.

Dentre as melhorias listadas por James, destaco, aqui, o seu interesse na fala: “você vivencia mesmo os alunos, com uma carga horária maior você tem mais chance de... mais terreno para se aprofundar e ter mais contato com os meninos [...] é sempre um exercício de reflexão e tudo mais” (JAMES, 2022). Recupero para aprofundar minha análise a resposta deste participante ao questionário aplicado antes dos encontros do grupo focal. Quando perguntado sobre sua participação em cursos de aperfeiçoamento, capacitação, extensão, conferências ou seminários, o professor reforçou que seu interesse vem daqueles ofertados especialmente por competências públicas. Ele afirma, também, que participa desses cursos como investimento pessoal, não como uma prática imposta por instâncias superiores.

Além disso, James investe outros modos de formação continuada, como o mestrado *stricto sensu*. Tais fatos se tornam relevantes para entendermos as condições de possibilidade (FOUCAULT, 2013a) de discursos como sua atenção a um ensino reflexivo que considera aspectos locais e os sujeitos envolvidos na prática educativa. Essa atenção pode ser interpretada como uma atitude docente – no nosso caso de professores de inglês – que extrapola a consideração do ensino de língua como código linguístico, mas, em adição, agindo na Educação Linguística Crítica (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018) discutida ao longo desta tese.

O compartilhamento de experiências como as do professor James que invoca o trabalho crítico decolonial na educação linguística crítica de professores de língua inglesa acontecer em um grupo focal de professores desta mesma língua estreita as relações entre universidade e escola e, mais que isso, reconhece a agência na Educação Menor da micropolítica como lócus de produção de saber docente. Por isso, ensinar é um ato político de resistência, mas investir em formação continuada também o é. Retomo as discussões iniciadas na subseção 2.2 quanto à atitude decolonial (DA SILVA IDDINGS; ROSOFF, 2022) que demanda encarar o aprendizado de maneira relacional e ativa para, então, engajar os envolvidos à reflexão.

No entanto, professores que estão imersos no Programa Escola Educa Mais que atende à agenda da lógica neoliberal não negam que privilegiar uma formação reflexiva e contínua são ilustrações da cumplicidade estratégica que reconhece o modelo pedagógico que aponta para a competitividade e a superresponsabilização dos indivíduos envolvidos, mas “se apresenta como um movimento interessante, inovador e crítico [...] para limitar ou contrapor os efeitos totalizantes de tal lógica¹²⁵” (MENEZES DE SOUZA, 2018, p. 214).

Como continuidade a esta ideia de cumplicidade estratégica, retomo uma experiência relatada¹²⁶ por mim em um dos encontros do grupo focal deste estudo quando da definição da disciplina eletiva que eu ofertaria em um dos semestres escolares. Por conta da pandemia do COVID-19, os professores estiveram expostos a situações de vulnerabilidade e insegurança, visto que as aulas precisaram ser retomadas de maneira emergencialmente remota (FIRMINO *et al.*, 2021).

Porém, a retomada das aulas por meio de interfaces digitais – instabilizando a proposta de a Educação Básica pública brasileira ser presencial – borrou fronteiras entre os momentos de execução do trabalho docente e os momentos que envolvem o lar, o convívio com a família e o descanso (FIRMINO *et al.*, 2021). Além disso, o alargamento do tempo dispendido para as questões profissionais por conta da demanda de contato com os estudantes – que em períodos pré-pandêmicos não eram considerados – modificou de forma aligeirada a prática docente inclusive daqueles professores já utilizavam as TDIC¹²⁷.

A incerteza do novo *modus operandi* de ensinar desestabilizou ainda mais a execução do currículo do EMI-SE com seus componentes inéditos à formação inicial dos professores. Desse modo, a indeterminação sobre como conduzir esse momento pôde ser minimizada pelo usufruto da parceria com a Politize, apresentada na subseção 2.3. No entanto, a escolha e atuação docente com tais pacotes apostilados precisaram ser feitas de maneira a validar ainda mais a importância da ação pedagógica local do professor, visto que tais sugestões são pensadas para contextos globais, sem considerar as especificidades locais dos grupos em que são aplicadas as ideias.

De posse das propostas para as disciplinas eletivas criadas pela Politize, o professor, ciente das suas potencialidades e limitações, assim como do interesse dos seus discentes, tem a possibilidade de avaliá-las para esse julgamento. Reconhecendo que mais de uma opção

¹²⁵ Do original: “[The strategic complicity] presents itself as an interesting, innovative and critical move [...] to limit or counterpose the totalizing effects of such a logic” (Tradução minha).

¹²⁶ Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

¹²⁷ TDIC diz respeito às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

pode alcançar esses objetivos, ele tem a liberdade de agir em seu espaço micropolítico, sua sala de aula, considerando a seleção de conhecimentos que auxiliem na formação cidadã e humanista dos estudantes, com autonomia para descartar seleções que não privilegiam os interesses dos estudantes ou adaptá-las.

Tal atitude pode ser compreendida como a ressignificação ético-estética proposta por Copatti (2020) à medida que há comprometimento e responsabilidade na maneira de oportunizar debates e planejamento no modelo de escola pública que se quer implementar e executar. A fim de que a função social da escola seja garantida, são movimentos necessários discutir não apenas a agência da macropolítica, mas a atuação profissional dos professores, pois somos nós que enfrentamos diretamente “as transformações geradas pela lógica do capitalismo em sua versão neoliberal” (COPATTI, 2020, p. 384).

A dimensão ética da função da escola e do papel do professor está ligada ao agir dos sujeitos, à responsabilidade quanto ao nosso posicionamento no mundo. Já a estética, “envolve dar espaço à sensibilização humana a partir dos sentidos, essencial como referência para o agir em sociedade, pois não vivemos isolados de outros sujeitos e precisamos aprender a sermos sensíveis à escuta e à relação com o outro” (COPATTI, 2020, p. 385). Para tal, resistir aos pacotes apostilados dos parceiros externos ao administrar a construção de saberes sensíveis voltando-os para a formação de seres humanos para a cidadania podem tocar estas dimensões.

Convoco, mais uma vez, a perspectiva do professor Menezes de Souza (2011a, p. 296) quanto à atitude propositiva de “não apenas ler, mas *ler se lendo*” para relacioná-la à ressignificação ético-estética que crer que educar é educar-se (GADAMER, 2015), pois reconhecer uma educação que dá novos sentidos à escola, de modo a empoderar seus partícipes, contribui na luta contra os ataques à autonomia e à capacidade de transformação social que já estamos sofrendo sob os ditames da governamentalidade neoliberal.

Desaprender (SPIVAK, 2013) a lógica neoliberal da meritocracia na educação implica um agir balizado no pensamento ético-estético que substitui objetivos aligeirados e imediatistas por uma modulação que nos subjetiva reconhecendo a escola pública como espaço de construção de cidadãos, que podem contribuir com a diminuição de desigualdades e com a ampliação de oportunidades para que os sujeitos se desenvolvam de maneira humana e solidária (COPATTI, 2020).

Dentro do modelo pedagógico e de gestão do EMI-SE, é possível agir de forma a resistir a esses planos para que, a partir de uma interação sensível, o ensino, por meio dos conteúdos escolares de cada componente curricular, amplie os olhares dos envolvidos para a

mudança da realidade. A participante Luna relata¹²⁸ em um dos encontros do grupo focal em que discutimos nossa entrada no modelo como a chegada ao EMI a fez acelerar processos educativos que para ela precisariam de mais tempo para consolidação.

Porque eu cheguei numa segunda na escola, logo depois daquela greve dos caminhoneiros¹²⁹ e tal. Acho que tem uns três anos mais ou menos, né, gente? Acho que é isso. Enfim, aí a coordenadora que tava lá disse, assim, que tinha que elaborar a eletiva, tinha que elaborar a AS [*avaliação semanal*] de dez turmas de primeira série, a AS. Isso sem eu conhecer as turmas, eu não tinha entrado... Aí eu disse “Como assim eu tenho que elaborar se eu não conheço as turmas ainda?” Aí ela disse “Faça uma avaliação diagnóstica, com o conteúdo do fundamental, mas eles têm que fazer a prova essa semana ainda”. E assim eu fiz a avaliação diagnóstica, elaborei a eletiva em três dias, né? Uma atividade que você tem que elaborar em um semestre, eu tive três dias para montar..., mas a equipe de lá me deu total apoio, suporte. Foi o que me ajudou a permanecer porque até então eu fiquei “Que loucura que eu fiz de ter vindo para o integral!”, né? (LUNA, 2022).

A narrativa acima expõe como as demandas do EMI-SE precisam ser cumpridas sem consideração das especificidades locais, como o fato de a professora ainda não ter tido contato com os estudantes, mas precisar criar eletivas e avaliações. Ações como estas são típicas da reforma empresarial que se articula em uma retórica de avaliação e responsabilização, eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para o inesperado e imprevisível, próprio das relações rizomáticas (FREITAS, 2018). A resistência da professora Luna passou pelo envolvimento de outros agentes da equipe escolar. O cumprimento das demandas pôde ser feito, mas não sem a convocação da heterogeneidade própria da natureza educativa.

Apesar de a subjetivação neoliberal operar “no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9), a amplitude de experiências contrárias à racionalidade neoliberal revolucionam as relações estabelecidas no EMI-SE. As novas exigências que a professora Luna teve de atender desestabilizaram um modo de subjetivação que precisou ser negociado, haja vista a modificação do contexto. As tecnologias movimentadas – de testes – não são neutras e cria novas possibilidades. No entanto, são os usos feitos com essas tecnologias que produzem consequências que podem

¹²⁸ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

¹²⁹ “A greve dos caminhoneiros no Brasil em 2018, também chamada de Crise do Diesel, foi uma paralisação de caminhoneiros autônomos com extensão nacional iniciada no dia 21 de maio, no Brasil, durante o governo de Michel Temer, e terminou oficialmente no dia 30 de maio, com a intervenção de forças do Exército Brasileiro e Polícia Rodoviária Federal para desbloquear as rodovias. [...] Os grevistas se manifestaram contra os reajustes frequentes e sem previsibilidade mínima nos preços dos combustíveis, principalmente do óleo diesel, realizados pela estatal Petrobras com frequência diária, pelo fim da cobrança de pedágio por eixo suspenso e pelo fim do PIS/Cofins sobre o diesel”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Greve_dos_caminhoneiros_no_Brasil_em_2018. Acesso em 19 de janeiro de 2023.

pendar para a competitividade e para a superresponsabilização dos indivíduos. Assim, para Gallo (2008),

devemos começar a abdicar do discurso do poder. Não podemos defender a rigidez do sistema de notas/ avaliação que culmina na reprovação, pois subjaz a ele nosso sádico desejo de poder despótico, que é o mesmo que move as ações oficiais. Se a tônica do momento é a avaliação contínua, o acompanhamento do aluno sem sua reprovação por entre as séries (a progressão continuada), podemos fazer dessa ação pedagógica uma ação verdadeiramente educativa, contribuindo de fato para com a formação dos seres humanos que se encontram quotidianamente conosco em nossas salas de aula. Mas simplesmente não podemos agir da mesma forma como agíamos anteriormente: é óbvio que assim as coisas não vão funcionar. Negar o passado não é a melhor forma de encarar o futuro, mas agarrar-se a ele tampouco possibilita um presente satisfatório. As maiores batalhas foram vencidas pelos exércitos que souberam aproveitar-se das armas do inimigo, voltando-as contra ele próprio. Penso que esse deva ser nosso caminho. Assumindo com humildade nossos erros históricos e a disposição de superá-los, podemos contribuir, de fato, para a produção social da resistência aos mecanismos de controle que, cada vez mais, estarão sobre nossas cabeças (GALLO, 2008, p. 90-91).

Acredito ser parte da resistência, então, dentro da lógica biopolítica do neoliberalismo, agir criativamente não necessariamente para nos livrar das avaliações destinadas a monitorar se os modelos pedagógico e de gestão do EMI-SE estão em conformidade com o esperado, mas mudar o alcance e direção destas avaliações, em um envolvimento que movimenta outras formas de olhar a vida (PETERS; BIESTA, 2009). Combiná-las com outras formas de avaliação que façam sentido para a comunidade escolar em sua organização local, pois a melhoria da qualidade das escolas públicas precisa ser encarada como um processo de negociação que parte da micropolítica para a macropolítica, não um processo de culpabilização por resultados da estrutura macro para a micro (FREITAS, 2018).

Ao considerar suas potencialidades e limites, os professores de inglês conseguem melhor administrar e resistir à subjetivação neoliberal que fabrica sujeitos empresariais ao enfraquecer as manobras que impõem a competitividade e a “coerção muda” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 21) de que a individualidade se sobrepõe aos movimentos coletivos. O professor James completa a fala da professora Luna ao citar¹³⁰ suas responsabilidades não apenas como professor de língua inglesa, mas como professor que, no EMI-SE, para cômputo das suas horas de trabalho, precisa assumir a coordenação de área do conhecimento no modelo.

Então, assim, houve um desafio muito grande de tentar representar [os colegas da área de Linguagens nas reuniões com a gestão escolar]. E logo a

¹³⁰ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

gente que é de Linguagens, que tem tantos professores, de representar as vozes que tem nas reuniões de PCA [*professor-coordenador de área*], para mim foi muito desafiante, sabe? “Olha, eu fiz essa decisão baseado no perfil de vocês”. Às vezes eu dizia assim, às vezes eu tinha decisões da minha área que eu dizia “Não, eu não vou falar nada, eu vou me abster, vou botar de *stand by* porque eu vou consultar os meus colegas” porque já havia um certo desconforto de não estar representando total. Eu me cobrava muito de estar representando, sabe? Só que, assim, eles percebem que a coordenação de área é uma coisa que tem também muita atribuição, não tem uma coisa assim leve, sabe? Parece que todo mundo sabe que todo mundo tem muita coisa para fazer. Então, eles também não têm essa, esse desejo de querer ocupar coordenação, sabe? “Então deixa, deixa para o James que ele faz”. Porque aí tem que fazer ata [*das reuniões*], tem que ouvir os professores, tem que articular, tem que cobrar, tem que registrar, tem que fazer prova, tem que fazer simulado, como Polanski tava falando, ainda tem simulado pra fazer, tem AS [*avaliação semanal*] pra organizar, tem perguntas pra estar respondendo no *whatsapp*, tem uns alunos pra... todo mundo sabe que tem muita coisa para fazer em cada ocupação. Então, eles não têm assim constante desejo de participar, mas às vezes eu tenho que engolir sapos, sabe? (JAMES, 2022).

A narrativa do professor James mostra como a criação de um novo cargo – professor-coordenador de área –, além das atribuições listadas não apenas na subseção 2.2, mas ao longo desta tese, enfraquece os movimentos coletivos, induzindo o representante da área a falar pelo coletivo sem que haja consulta dos pares. Como no EMI-SE há muitas atribuições para todos os envolvidos, os demais professores não demonstram interesse em ocupar este cargo, fortalecendo o ideário neoliberal de implantação de “uma guerra longa, contínua e muitas vezes silenciosa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 21) que emprega técnicas de poder sobre as subjetividades dos professores em questão.

A tentativa de enfraquecimento da democracia e autonomia escolar passa também pela criação desses novos cargos, que leva a um processo de desdemocratização (BROWN, 2006), que representa o esvaziamento do conceito de democracia por meio da depressão da essência da igualdade, da universalidade, da autonomia e da cidadania. Assim, no caso do EMI-SE, um integrante do grupo de professores da área do conhecimento Linguagens toma decisões pelos demais ou aceita definições em nome dos outros docentes. Trata-se de reduzir o poder de organização do grupo escorando-se nos trâmites *silenciosos* da governamentalidade neoliberal.

Como agência resistente, o professor James expõe¹³¹ ao seu grupo gestor que suas tomadas de decisão precisam ser alinhadas aos interesses dos docentes de sua área do conhecimento, Linguagens, rompendo com a homogeneização do discurso do grupo em torno

¹³¹ Fala do segundo encontro do grupo focal (23 de maio de 2022) que tinha como tema a escolha e atuação dos participantes no Ensino Médio Integral.

da figura da empresa. “Transferir relações de mercado para dentro dos processos educacionais apenas encobre o que realmente acontece no interior das escolas, força relações artificiais, produz disputas e mina a confiança e a colaboração entre os agentes educativos. Desagrega mais do que organiza” (FREITAS, 2016, p. 146).

Mas imagine só, né, o quanto pra coordenador, pelo menos pra mim, eu acho muito desafiante, e tem horas que eu realmente que só ser professor de inglês. Eu digo "Meu Deus, eu tô tão confortável com minhas aulas de inglês, eu queria muito ficar só assim". Mas é sair da zona de conforto, sabe? Muito, é muito desafiador, mas de forma geral é isso (JAMES, 2022).

O excerto acima foi retirado de um momento em grupo em que o professor James afirma como estar inserido na dinâmica do EMI-SE o faz desejar assumir *apenas* as aulas de inglês. É importante reafirmar que as aulas de inglês conduzidas por profissionais que investem em formação continuada e, além disso, revisitam suas práticas de maneira reflexiva podem contemplar o objetivo do EMI-SE, segundo seu Plano Político Pedagógico, de, por meio da educação, “desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles” (SERGIPE, 2016a, p. 16).

Afinal, um ensino de inglês pautado na revisita constante da prática educativa da Educação Linguística Crítica (SOUZA, 2018, p. 171) aborda temas “nas suas mais diferentes possibilidades criando condições que permitam aos alunos refletirem para além do certo, os sentidos do meu grupo, e errado, os sentidos dos outros grupos”. Considerar a língua como prática social implica agir no mundo e operar sobre a vida social, compreendendo, assim, a aprendizagem como coletiva e política. Assim, para a visão do professor James, as suas aulas dariam conta de engajar-se nos objetivos de uma educação integral sem a necessidade de inclusão de novos componentes curriculares ou novos cargos.

O investimento da SEDUC-SE em formação continuada para os professores poderia ser uma alternativa (ANDRADE; OTA, 2015) não apenas nos *novos* componentes curriculares, mas também no componente curricular língua inglesa. Por meio desse recurso, mais professores de inglês poderiam reconhecer em sua disciplina de formação o aproveitamento para problematização social com abertura para a cidadania e diversidade (OLIVEIRA, H. F., 2018). Tal percepção é relevante a partir de relatos¹³² dos participantes¹³³

¹³² Fala do quarto encontro do grupo focal (06 de junho de 2022) que tinha como tema as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

¹³³ Considero pertinente apresentar a sequência de falas sem interrupção a fim de ilustrar a interação dos professores sobre um tema tão caro a esta pesquisa quanto à formação continuada em língua inglesa.

de que as instâncias superiores que regem o EMI-SE não têm voltado sua atenção para formações específicas para o ensino de língua inglesa.

Então, tem essas reuniões de ciclo no início, lá na formação a gente teve... Aí, eu não lembro assim... 2016, pronto, 2016 tivemos curso de formação e depois disso não, tem mais reuniões pra saber como os alunos estão... (IVONE, 2022).

Então, é porque eu também só participei da formação, né, que é obrigatória quando entra. E depois eu participei de mais uma formação, mas somente do projeto de vida, em relação à língua inglesa não tem nenhuma, assim, eu não participei de nenhuma (LUNA, 2022).

É, não tem. E, assim, a impressão que eu tenho é que, você porque pegou, né, Luna, você porque pegou projeto de vida. Quem pega projeto de vida realmente tem uma outra, mais uma formação. Pronto (IVONE, 2022).

Isso (LUNA, 2022).

E depois mais nada, porque eu não... [*deixa subentendido*] (IVONE, 2022).

É, eu não tive experiência não de formação continuada de inglês não, só projeto de vida mesmo (LUNA, 2022).

E lá na escola foi assim, eu entrei, começou lá em 2017, a gente teve formação, mas a formação era pra ensinar o que, assim, não era BNCC [*a professora faz referência à Parte Diversificada do currículo do EMI-SE*], né, foi pra dar eletiva, tutoria, estudo orientado, tal. E até em 2018, [*se questiona coçando o rosto*] foi em 2018? Foi no ano seguinte, eu acho, eu fiz a formação dos professores novos. Eu fiz a formação da eletiva, é... mas, assim, pra gente que já tá dentro da escola, eu acho que eles ofereceram talvez no [*nome da escola*], formação de... sobre português e matemática, como é o nome daquilo? Nivelamento... (CAMILA, 2022).

Nivelamento (PESQUISADORA, 2022).

Nivelamento. Português e matemática sempre têm alguma coisa para ir, mas a gente não (CAMILA, 2022).

Eu entrei em 2020, que foi o início da implantação do programa na escola e aí a gente teve aquela formação obrigatória de início de ano, antes de entrar na escola e começar a tocar, né? Depois disso a gente teve, eu também sou coordenador de área, e aí eu acabo participando de outros cursos que o núcleo oferece. É, então, teve essa coisa do nivelamento, teve cursos de projeto de vida, eu participei de dois encontros de sobre eletiva com as meninas do Politize. É... eu acho que basicamente foi isso. Ah... teve uma que, teve uma que era sobre... eu esqueci o nome. Era para a criação de um ambiente não violento, eu não lembro muito bem, que era para a implantação na escola, isso não tinha relação com o núcleo. É... depois teve... (JAMES, 2022).

De comunicação não violenta? (PESQUISADORA, 2022).

Eu não lembro, era uma tentativa de... eu não lembro bem. Era uma tentativa de implementar uma comissão que desenvolvesse... ah, acho que eu tô meio lembrado. Era para desenvolver habilidades socioemocionais dos alunos. Então, tinha a criação de um grupo, de uma comissão, que iria implementar isso, só que eu só fiquei na parte da formação mesmo (JAMES, 2022).

De acordo com o diálogo acima dos professores participantes quando questionados sobre a formação continuada em língua inglesa oportunizada pelos órgãos que regem o EMI-SE, a formação continuada específica para professores de língua inglesa não tem acontecido. Corroboro com Azevedo (2022) quanto à reflexão sobre a ausência de formações específicas para a língua inglesa. Em seu estudo, o autor aponta dois fatores que impactam nesta carência: o primeiro diz respeito à pouca importância dada ao ensino de inglês pelas Secretarias de Educação, e o segundo refere-se ao caso de existirem muitos docentes licenciados em dupla habilitação (língua portuguesa e língua inglesa) e privilegiarem as formações ligadas ao ensino da língua vernacular.

Para ratificar essa consideração, retomo as respostas do questionário inicial com os participantes que apontam para o fato de que dentre o total de sete agentes, apenas Ivone é licenciada apenas em inglês, enquanto os demais (seis participantes) são graduados em Letras Português-Inglês. Em adição, apenas o investimento em pós-graduação das docentes Luna e Ivone é diretamente ligado ao ensino de inglês, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Em contrapartida, com exceção de Mari, que não cursou pós-graduação, os demais compartilham entre formações *lato sensu* e *stricto sensu* relacionadas à gestão, ao ensino de português e à didática do ensino superior sem tomar as especificidades do inglês.

No entanto, há o reconhecimento de que a criação deste grupo focal pode estabelecer relações entre os pares de modo a resistirmos em nossas micropolíticas, ou seja, em uma frente inesperada que trabalha “para inventar e construir uma ordem social que não teria como única lei a busca do interesse egoísta e a paixão individual do lucro, [*oportunizando*] coletivos orientados para a *busca racional de fins coletivamente elaborados e aprovados*” (BOURDIEU, 1998, p. 148). As falas¹³⁴ a seguir do último encontro do grupo condizem com a ideia de Andrade (2022) quanto à importância da criação de comunidades com interesses compartilhados a fim de discutir e/ou desenvolver questões conjuntas, assim como atender a uma necessidade de identificação com o grupo.

E eu ia fazer entrevistas individuais, mas pensei "Por que não fazer um grupo focal?" Junta todo mundo, e aí todo mundo conversa e fica muito

¹³⁴ Falas do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

melhor. E aí, eu acho que foi uma ideia realmente muito acertada, né? Que aí todo mundo também se conheceu, né, trocou o contato (PESQUISADORA, 2022).

Essa questão, assim, da gente ver outras realidades, é uma coisa fantástica assim, sabe? (POLANSKI, 2022).

Cecília, você não tem ideia do quanto foi importante pra mim, está sendo importante pra mim. É... eu acho que tinha que acontecer dessa forma, tinha que ser desse jeito, sabe? (LUNA, 2022).

Além desses relatos, a participante Glória sugeriu¹³⁵, no último encontro do grupo focal, que pudéssemos nos organizar enquanto grupo de professores de inglês para reivindicar as alterações feitas em nossa rotina escolar, especialmente no que concerne à distribuição de hora-aula para nosso componente curricular. Sob a visão de Hoy (2005), estaríamos, professores, agindo de acordo com a perspectiva pós-crítica de resistência, em que a construção da significação se dá por meio da linguagem em uma troca que respeita os envolvidos, pois entende que as relações são constituídas da maneira sócio-histórica em um reflexo que se inicia antes mesmo das relações.

Foi presente em nossas reuniões também a menção do quão importante é ter uma equipe escolar compromissada com a construção de uma ordem que enfrenta a precariedade que a governamentalidade neoliberal exerce sobre os indivíduos. Reconheço, aqui, que a resistência dos professores de inglês deste grupo focal tem, em muitas ocasiões, a correspondência dos envolvidos na unidade escolar, afinal, estes também sofrem com a ação de insegurança que a agenda neoliberal impõe. Assim, privilegiar, dentro das possibilidades, uma ação estrategicamente cúmplice (MENEZES DE SOUZA, 2018) a fim de que os professores de inglês não sucumbam à instituição prática do mundo darwiniano de seleção a partir da seletividade também pode ser interpretada como uma agência resistente, ilustrada na fala¹³⁶ da professora Mari.

Eu acho que a escola que eu estou acertou, fez uma escolha acertada, né? Os coordenadores de área. [...] Então, ele [*o coordenador pedagógico*] é muito paciente, muito acolhedor, né, nas nossas angústias. Assim, eu sou uma pessoa extremamente ansiosa. Eu falo “Meu Deus, eu vou sair do integral, não tenho condições de trabalhar”. Eu já falei, eu falei! “Não tenho condições de trabalhar sem saber o que é para trabalhar”, principalmente no começo do projeto de vida, no começo da eletiva porque eu era a professora que era, que fiquei como a professora chefe, sei lá, da eletiva, antes de a eletiva vir pronta. Eu falei “Como é que eu vou fazer a eletiva, né?”. E aí, ele

¹³⁵ Fala do quinto encontro do grupo focal (24 de outubro de 2022) que tinha como tema discussões extras sobre as demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente, para os participantes.

¹³⁶ Fala do terceiro encontro do grupo focal (30 de maio de 2022) que tinha como tema a relação dos participantes com os pares, gestão e alunos.

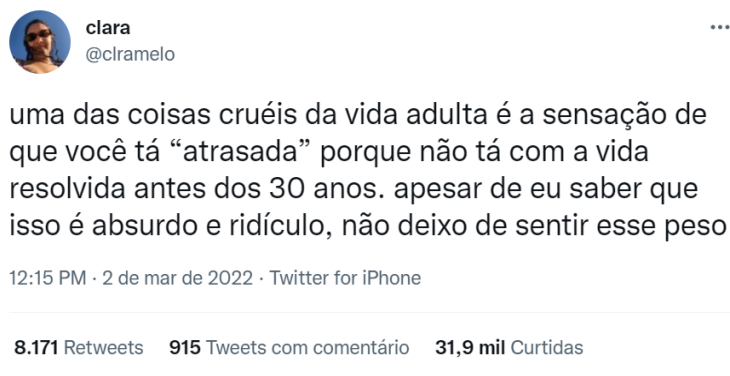
falou “Tenha calma, a gente também tá aprendendo agora”. Ele que me colocou meio que no eixo. Eu falei “Velho, eu vou entregar isso, na incerteza eu não consigo”. Eu perdia noite literalmente, eu engordei 8 quilos no começo do ano de ansiedade, de pensar assim “Meu Deus, procurar no *google*: O que é uma eletiva? Como fazer uma eletiva? Como elaborar uma eletiva? Como elaborar uma ementa?”. E como eu não sou dessa parte acadêmica, eu nunca fiz pós, eu nunca fiz nada. Então, assim, ficou muito angustiante pra mim (MARI, 2022).

Tal relato serviu também para que pudéssemos, a partir da abordagem foucaultiana, compreender não apenas como as resistências no EMI-SE podem se dar, mas como a “invenção de si como outro, quer dizer, *subjetivação*” (LAVAl, 2020, p. 148), pode ser ilustrada, pois, é na produção de si que a produção do meio é construída em adição. Novos modos de ser professor de inglês emergem imanentes às práticas narradas neste estudo, pois, na regulação biopolítica (FOUCAULT, 2010a), há produção da vida e, nesta, mesmo que definida pelo jogo da concorrência e da responsabilização do indivíduo, há possibilidade de rompimento da malha do tecido social que privilegia o mercado e as relações de produtividade individuais.

Desse modo, entendo que, ainda que reconheçamos narrativas que operam como subjetivações capturadas (FOUCAULT, 1995), ou seja, que não se percebem operando segundo a lógica dominante, estas mesmas subjetivações são contraditórias ao expressarem-se resistindo em outros determinados momentos, tais quais identidades rizomáticas, sem obrigatoriedade de cumprimento de lealdade para estabelecimento de pertencimento. Ao contrário, desestabilizam o grupo social de referência – professores de inglês do EMI-SE – dentro da lógica neoliberal de uma biorregulação de educação para o empreendimento de si (RESENDE, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

Figura 10 – Tweet @clramelo



(Fonte: CLARA (@clramelo). “Uma das coisas cruéis da vida adulta é a sensação de que você tá “atrasada” porque não tá com a vida resolvida antes dos 30 anos. apesar de eu saber que isso é absurdo e ridículo, não deixo de sentir esse peso”. 02/03/2022, 00:15. Tweet. Acesso em 10 de dezembro de 2022)

A escolha deste *tweet*¹³⁷ neste momento se deu porque o enxerguei como reflexo de uma mudança ontológica que é própria do ideário neoliberal, ilustrados a partir dos documentos e narrativas que movimentei para compor esta tese. A instabilidade criada pela agenda neoliberal para engajar os indivíduos como empreendedores de si, construindo um repertório que será monetizado enquanto capital humano, nos tornando empregáveis, no entanto, em termos que nos convoca a insuficiência para daí nos responsabilizar por nosso sucesso e/ou fracasso.

Essa *sensação* não é experienciada apenas pela autora da reflexão na rede social *Twitter*, afinal, seu pensamento foi curtido por mais de trinta mil usuários. A sensação de incompletude trazida nela é uma forma de biorregulação neoliberal que pôde ser corroborada ao longo desta pesquisa que tem como agentes professores de inglês do EMI-SE. Não é pecado pensar que a criadora do *tweet* lançou essa problematização para quem sabe encontrar pares que a ajudem a pensar em espaços outros que os sujeitos podem ocupar com o objetivo de resistir a essa governamentalidade.

Também eu escrevo para isso! Inicie e finalizo o doutoramento com o mesmo objetivo de estudo, procurando caminhos epistemológicos que problematizem a vida no exercício das identidades rizomáticas que assumo não apenas como professora de inglês do

¹³⁷ “*Tweet* é o nome utilizado para designar as publicações feitas na rede social do *Twitter*. [...] A ideia do *tweet* na rede social é uma comparação com a sequência de pequenas publicações que os usuários do *Twitter* fazem, já que só é possível apenas a postagem de textos com até 140 caracteres”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tweet/>. Acesso em 10 de dezembro de 2022.

EMI-SE, mas como estudante de um programa de pós-graduação em Letras da menor unidade federativa do país em termos geográficos. Como eu, dentro dos limites da minha micropolítica, poderia reverberar essa *sensação* que me incomoda, que hierarquiza e segrega?

Considero importante retomar os caminhos teóricos percorridos para alinhar as análises de modo a reconhecê-las não como estanques e imóveis, mas como fruto das condições de possibilidade da minha existência sob o contexto vivido e estudado. Por isso, filiar-me à Linguística Aplicada deu-me contingências tentaculares que extrapolaram as esquinas teóricas das Letras, levando-me a empregar conceitos das Ciências Sociais, da Política, da Economia, da Educação e da Filosofia.

A abordagem pós-crítica em que me inscrevo não intenta se aproximar do que é rígido e universal, ao contrário, sugere um movimento constante para estabelecer a estranheza, o questionamento e a desconfiança como pressuposição. É nesse espaço que exponho alguns dos resultados alcançados, assim como expressões de porvires a partir dos objetivos e perguntas de pesquisa estabelecidos inicialmente.

5.1 RECUPERAÇÃO DOS OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Ao iniciar a escrita desta tese, pensei em quão relevante ela seria não apenas academicamente, mas, em especial, como eu conseguiria devolver à sociedade o investimento público de que me beneficiei no momento de mobilidade acadêmica entre a UFS e a UFMG, assim como nos quatro anos de estudo na UFS. Daí a ideia de intitular a introdução de “Por que uma pesquisa sobre os professores de inglês do Ensino Médio Integral de Sergipe?”. Foi nela que pude reconhecer e expor as motivações que conduziram esta pesquisa.

Escrevo porque sou também participante da minha pesquisa! Porque com o desenrolar da minha prática profissional algumas situações – relatadas aqui – incomodaram minha identidade recém-assumida no EMI-SE. Por isso, as motivações foram pessoais e políticas, além de acadêmicas. O entre-lugar que ocupo me possibilitou tais análises que não são ilesas a revisões, nem postas como únicas. São as reflexões que as identidades que movimento diariamente me oportunizaram.

Partindo do pressuposto de que o EMI-SE funciona sob a gramática da agenda neoliberal, que privilegia a competitividade e a superresponsabilização do indivíduo, fazendo emergir novas subjetivações do ser professor de inglês que desestabilizam conceitos até então discutidos, investiguei identidades dos professores de inglês do EMI da rede pública do

Estado de SE em tempos neoliberais de sete participantes de sete unidades de ensino diferentes.

A fim de criar um ambiente confortável para que o relato das narrativas não constrangesse aqueles que compunham no nosso grupo focal por, de alguma maneira, serem identificados no questionário ou nas entrevistas, os professores participantes exercem sua docência em unidades de ensino distintas. A investigação de quais identidades são esperadas, construídas e negociadas por esses agentes de pesquisa remetem à teorização iniciada na segunda seção, uma vez que abordo os conceitos de neoliberalismo e os relaciono ao contexto educacional.

Apenas ao reconhecer que o neoliberalismo mirou a educação desde a sua concepção, pude refletir como este ambiente dá espaço para formações e transformações subjetivas, alimentando, assim, o sistema racional do neoliberalismo que estimula a competitividade e a superresponsabilização do indivíduo por seu sucesso e/ou seu fracasso. Examinando a compreensão do papel do professor sob o ponto de vista dos documentos oficiais que regem o programa do EMI-SE, bem como os parâmetros e documentos que guiam a seleção desses profissionais, relacionei como as competências socioemocionais, uma das tecnologias de avaliação dos estudantes, são inicialmente exigidas dos docentes.

Os professores que apresentam características como a flexibilidade e adaptabilidade a partir da construção de um capital humano que nunca é concluído, mas é biorregulado para produzir fluxos remuneratórios em uma educação para toda a vida são acomodados em novas funções de confiança, como a coordenação de área de conhecimento. É também na distribuição de demandas que as características do neoliberalismo são identificadas nas propostas do EMI e nas identidades do professor de inglês deste modelo pedagógico, pois, ao se narrarem, os professores apontam para a legitimação da insegurança profissional a partir de processos de controle, como os Ciclos Formativos e o estabelecimento de vocabulário próprio do ambiente empresarial.

Desse modo, a construção dos indivíduos empreendedores de si mesmos por parte da ação docente que amplia seu tempo no ambiente de trabalho e se vê exposto à crise educacional que borra os limites entre o gerenciamento público e privado a partir de parcerias externas com instituições não governamentais asfixiando a autonomia do setor público ao fazer crer que o agenciamento deste é ineficaz e necessita da intervenção privada para garantir a obtenção da qualidade total.

O que pude perceber ao longo deste estudo é que essas ações tratam da execução de uma agenda neoliberal que põe em prática a instauração de uma organização empresarial

utilizando dinheiro público, acentuando uma crise democrática que se iniciou antes mesmo da implantação do EMI-SE. Com precarizações que preveem encarar a educação como um serviço a ser adquirido ao invés de um direito de todos, acontece uma seleção *natural* daqueles que melhor se adaptam às mudanças impostas.

Nestas condições, o professor de língua inglesa – que a esta altura não leciona apenas o componente curricular de sua licenciatura – vê-se diante de uma contradição do ser-estar no EMI-SE: 1. perceber serem língua portuguesa e matemática as disciplinas de maior atenção do modelo pedagógico quanto à consideração de uma formação acadêmica de excelência, visto que são elas que passam por avaliação para cômputo do índice de desenvolvimento da rede; 2. o estabelecimento do projeto de vida como novo componente que, de acordo com os documentos analisados, é a centralidade do modelo pedagógico e de gestão estudado; 3. a diminuição considerável da carga horária de inglesa dada a adesão à proposta do Novo Ensino Médio; 4. reconhecer a importância da língua inglesa na formação do *homo economicus* que – sendo proficiente neste idioma estrangeiro – pode ocupar posições de prestígio na sociedade em uma educação que hierarquiza sujeitos e desrespeita a diversidade na fase escolar que mais se aproxima do mercado de trabalho.

As narrativas apresentadas, no entanto, não compreendem um trajeto linear que responde às expectativas de resistência ou à sucumbência da racionalidade neoliberal, visto que as identidades dos professores de inglês do EMI-SE são rizomáticas e, por isso, não universais. Assim, ao triangular os dados do questionário e das narrativas e os documentos que regem a implantação do EMI-SE, estabelecendo como pontos de referência duas das características da agenda do neoliberalismo – competitividade e superresponsabilização do indivíduo –, cri que novos modos de subjetivação emergiram na ação de práticas discursivas desestabilizadoras como o reforçamento de discursos meritocráticos, pois os limites do neoliberalismo não se restringem ao âmbito econômico, mas avança para escopos de modificação de subjetividades, valores e relações sociais que estimulam a segregação.

Com base nos estudos sobre identidade, as identidades do professor de inglês do EMI-SE são construídas e negociadas não apenas para suportar as novas condições de trabalho, mas também de modo a resistir micropoliticamente – no agenciamento da Educação Menor. Tais comportamentos podem coexistir, pois as identidades rizomáticas consideram princípios de heterogeneidades e rupturas assinalantes que refletem na concepção foucaultiana de que o exercício do poder não se apresenta apenas de maneira repressiva.

O poder criativo gera possibilidades ainda que em um contexto guiado por leis, documentos e planos pedagógicos, afinal, as entradas múltiplas do rizoma justificam a não

linearidade identitária dos participantes que ora corroboram com o ideário neoliberal, ora resistem e reagem a ele em movimentações que rompem com as definições dos documentos analisados. Ao mesmo tempo em que os professores se relatam em narrativas que apontam para a competição entre si, eles também apresentam comportamentos de compartilhamento de experiências para reconhecimento e criação de redes de apoio.

A atitude decolonial executada por meio da Educação Linguística Crítica foi um dos caminhos apresentados em um reforçamento da importância da formação continuada que conduza à reflexão e à problematização do *status quo* que insiste em ser preservado sempre que a finalidade da educação não é discutida. O privilégio a indicadores, metas e resultados para atingir a qualidade total sem reflexão distancia os envolvidos no processo educativo da justiça social e da perspectiva ético-estética da escola pública em prol das demandas do capital.

Como, então, imaginar devires em uma racionalidade neoliberal convertida em racionalidade pedagógica se os professores de inglês têm, no estabelecimento do Novo Ensino Médio do EMI-SE, cada vez menos momentos sistematizados pela legislação para exercício das aulas de língua inglesa?

5.2 ENTRE-CAMINHOS DO ENTRE-LUGAR

Neste estudo, não há a pretensão de formulação de receitas que normatizem um fazer docente no EMI-SE, mas um compartilhamento de análises e reflexões a partir da vivência neste modelo pedagógico e de gestão que só foram possíveis devido ao relacionamento com pares de outras unidades de ensino que estrategicamente são cúmplices desse *modus operandi*. Em consonância com as teorias movimentadas durante esta tese, vislumbro a possibilidade de cooperação entre aqueles que acreditam na manutenção da escola pública de gestão pública.

É a partir da capacidade de improvisação rizomática que as *performances* docente e discente possuem que podemos imaginar presentes/futuros alternativos na contribuição com a formação cidadã dos estudantes. Esta pesquisa me permitiu exercitar a crítica permanente na ampliação dos referenciais teóricos e no relacionamento com os participantes do grupo focal. Sendo responsável pelo que escrevo aqui, admito a intenção curiosa e inquieta dos encontros realizados, pois neles revisei minha prática docente que apenas a consideração desta ação como ato político poderia dar.

A rede de apoio criada com este estudo pode contribuir com ações que salvaguem a autonomia dos professores de inglês do EMI-SE ao criar e recriar modos de relacionamento

entre os pares que são atingidos em algum grau pela implantação e manutenção do EMI-SE. Assim, tais discussões podem ser consideradas na formação inicial dos licenciandos em Letras que possuam habilitação em língua inglesa, afinal, a universidade contribui com conhecimentos que desvelam os meandros da agenda neoliberal, mas é na escola que as resistências acontecem e é lá onde os licenciandos fazem seus estágios supervisionados antes de assumirem a regência de aulas por completo.

Os sindicatos de professores e os movimentos estudantis são peças importantes neste debate por seu alcance político-social que contraria a racionalidade neoliberal. Apenas ao considerar que os estudantes precisam participar de maneira a agir coletivamente em prol de todos a finalidade da educação é materializada. Assim, não é na preparação de um *futuro* que privilegie o acúmulo de competências e habilidades que se possibilita a melhoria da qualidade da educação, mas na preparação para a agência no *presente* com o fortalecimento da relação com a comunidade escolar como um todo e nela incluo pais e responsáveis e o entorno geopolítico das unidades escolares, oportunizando o surgimento de lideranças orgânicas a partir da relevância das epistemologias populares.

O enriquecimento de micropolíticas de qualidade com a participação destes criará amostras de avanços que justifiquem a não privatização da escola pública de maneira endógena e/ou exógena, podendo incidir na deliberação da agência macropolítica, pois as condições de aprendizagem dos discentes estão ligadas de maneira direta às condições de trabalho dos docentes e, neste caso, dos docentes de língua inglesa do EMI-SE. Por isso a ideia da epígrafe de escrever “seu próprio terceiro mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28-29), pois as realidades narradas apresentaram as convergências quanto às características do modelo do neoliberalismo pedagógico, mas, em adição, apresentaram a multiplicidade de subjetividades construídas e negociadas a partir dos contextos micropolíticos de cada unidade de ensino, daí a importância do diálogo proporcionado pela pesquisa.

A dedicação desta pesquisa extrapola o grupo de professores de inglês do EMI-SE, pois alcança os professores de inglês do EF e EMR que precisaram buscar novos postos de trabalho dada a implantação do Programa Escola Educa Mais. Foi também o relacionamento com eles que me permitiu suspeitar da existência de elementos essenciais de contextos guiados pelo neoliberalismo no EMI-SE de que hoje faço parte. Daí, o compromisso de socialização dos resultados produzidos a partir das epistemologias movimentadas com o desejo de que este embrião possa contribuir com novos estudos ligados ao tema.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; TUTTMAN, M. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Em Aberto*, Brasília, v.33, n.107, p.69-94, jan./abr., 2020.

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALENCAR, D. P. Educação e neoliberalismo: o caso do projeto Escola Sem Partido. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 14, p. 127-140, jul./dez., 2017.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) *Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 09-23, 1995.

ANDRADE, D. P.; OTA, N. K. Uma alternativa ao neoliberalismo: Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. Tradução do francês de Naira Pinheiro dos Santos. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 27, n. 1, p. 275-315, 2015.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*. v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019.

ANDRADE, C. M. C. P. *EAD na formação de professores de inglês: distanciamentos e aproximações*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, 115f, 2022.

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B. Grupo focal e prática de pesquisa em Análise do Discurso: metodologia em perspectiva dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 791-814, 2017.

ARAÚJO, C. E. B. O discurso neoliberal de Qualidade Total permeando o ensino de língua estrangeira. *Domínios de Linguagem*. Revista Eletrônica de Linguística. Ano 4, - nº 1, 2010.

ARGÜELLO PARRA, A. Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. In: GÓMEZ ARÉVALO, J. A. A. (Comp.). *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. Bogotá: Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, p. 87- 135, 2016.

AZEVEDO, R. T. *Concepções metodológicas e ensino de língua inglesa na rede municipal de Aracaju: perspectivas pós-método*. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, 210f, 2022.

BACKES, D. S. *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*. São Paulo: 35(4): p. 438-442, 2011.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et alii*. São Paulo: Unesp/Hucitec, p. 71-210, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BALL, S. J. Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the "Competition State". *Journal of Education Policy*, 24(1):83-99, 2019. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ826693>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BAPTISTA, L. M. T. R. (De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 123-145, out.-dez., 2019.

BARBOSA, I. M. S. P. Socialização, educação e escolarização: a questão da dinâmica social. *Revista Educação*. UnG, 2 (2), p. 17-22, 2007.

BARBOSA, K. M. Educação integral e educação de tempo integral. *Faculdade Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 4, p. 100-116, 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/578>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

BARTHES, R. *Lição*. Trad. de Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1997.

BAUMAN, Z. *Globalização: As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. Tradução de Marcus Penchel, 1999.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Entrevistas a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECHI, D. A responsabilização como mecanismo de empresariamento da educação superior. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 177-195, 2020.

BERNARDO, A. C. *To be or not (only) to be: o que é o inglês em escolas públicas?* São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022.

BHABHA, H. On writing rights. In: GIBNEY, M. *Globalizing rights: The Oxford Amnesty Lectures*. Oxford: OUP, p. 162-183, 2003.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, Humanitas, 2019.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. Coleção Questões da Nossa Época. 3. ed. v. 56. São Paulo, Cortez, 2001.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2012.

BORINELLI, G.; SILVA, M. R. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da Reforma do Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 69-86, 2020.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, B. *A Sociologia é um esporte de combate*. Direção de Pierre Charles. Youtube, 2002. 1 documentário (2h20min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TlbAd2hwQms>. Acesso em 29 de maio de 2022.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRANDT, D. ; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, vol. 34, nº 3, p. 337-356, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília, DF, 121p, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 14 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, 109p, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2022.

BRASIL. *Lei nº. 11.161/2005*. Brasília: 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161impressao.htm. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 239 p, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 fev.2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 26 de maio de 2022.

BRASIL. *Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009*. Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2022.

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7083&ano=2010&ato=76eUTQE5EMVpWT226>. Acesso em 05 de maio de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. *Projeto de Lei Nº 867/2015*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Acesso em 12 de novembro de 2022.

BRASIL. *EM nº 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em 13 de novembro de 2022.

BRASIL. *Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de out. 2016.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20de>. Acesso em 05 de maio de 2022.

BRASIL. Ensino Médio Inovador. 2016. *Portal do MEC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Médio*. Brasília, DF, 154p, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos*. Brasília, DF, 14p, 2021. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2022.

BRASIL. Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. 2022. *Portal do MEC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 13 de novembro de 2022.

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, L.C.; GRAU, N. C. *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, p. 15-47, 1999.

BROWN, W. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, Vol. 34, N. 6, p. 690-714, 2006.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BUTLER, J. *Bodies that Matter: on the discursive limits of 'sex'*. Nova York: Routledge, 1993.

CANAGARAJAH, S. Globalization, Methods and Practice in Periphery Classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Orgs.). *Globalization and Language Teaching*. Londres: Routledge, 2002.

CANAGARAJAH, S. Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Orgs.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: CUP, 2004.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier, revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, J. A.; MENEZES, R. M. A Gestão das Políticas Federais para o Ensino Fundamental nos anos 90. *Em Aberto*, Brasília, DF. Vol.19, n. 75, p. 78-97, julho, 2002.

CATANI, A. D. *Teoria do capital humano*, 2002. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=223. Acesso em 07 de março de 2022.

CATAPAN, S. C.; BARATIERI, T.; NICOLOTTI, C. A. Codificação: uma possibilidade para análise de dados qualitativos. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v.4, n.2, p. 5399-5413, 2021.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, SP: Unicamp, v. 17, p. 133-144, jan-jun 1991.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, n. 81, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 19 de abril de 2022.

CENCI, A. V. Neoliberalismo, capital humano e educação. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 86-106, 2020.

CIERVO, T. J. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COELHO, L. História(s) da educação integral em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF. Vol. 22, n. 80, p. 83-96, abril 2009.

COPATTI, C. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 375-388, 2020.

CRUZ, M. S. R. S. *Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular*. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CUPELLO, P. C. *O “acontecimento Sócrates”, o escândalo da obediência e os perigos da parresía: perspectivas foucaultianas*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica, 170f, 2021.

DAL’IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *La pesadilla que no acaba nunca*. Barcelona: Gedisa, 2017.

DA SILVA IDDINGS, A. C. Applying sociocultural theory to prepare teachers to work with culturally and linguistically diverse students and families. In: J. LANTOFF (Ed.), *Handbook of sociocultural theory and language learning*, 2018.

DA SILVA IDDINGS, A. C.; ROSOFF, J. Decolonial Praxis and the Language and Literacy Education of Latine Immigrant and Refugee Students. *Language Arts*, 2022.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. *Foucault*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004.

DELEUZE, G. *Michel Foucault: as formações históricas*. São Paulo, n.1, Edições e editora Filosófica Politeia, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, v.1, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: ed. 34, 2010.

DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

DOCUMENTOS GOOGLE. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>. Acesso em 11 de março de 2022.

DOLABELA, F. *Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. São Paulo: Cultura, 1999.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 95-110, 2015.

ESCOLA SEM PARTIDO. Escola sem Partido – Perguntas frequentes, 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

FABRICIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45- 65, 2006.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 27-40, 2020.

FÁVERO, A. A.; SILVA, A. S.; CENCI, E. A lógica empresarial na nova linguagem da escola: a narrativa do “*life long learning*” e a cilada do “educar por competências”. In:

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 289-301, 2020.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 105-119, 2018.

FERRAZ, D. M; MATTOS, A. M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). *Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos*. Campinas: Pontes Editores, p. 233-259, 2019.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 91-119, 2014.

FERREIRA, A. J. Educação linguística e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 41-48, 2018.

FIORIN, J. L. *Língua, discurso e política*. ALEA 11 (1), p. 148-165, 2009.

FIRMINO, N. C. S. *et al.* Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no Estado do Ceará. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 7, n. 21, p. 291-307, 2021.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 253-278, 1995.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão, revisão Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010a.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1976)*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, Coleção obras de Michel Foucault, 2010b.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*, tradução Luiz Felipe Baeta Neves, 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 407-431, 2015a.

FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder: Conversa entre Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 129-142, 2015b.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 363-406, 2015c.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-agosto, 2016.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADAMER, H-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Maurer. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Educação: Experiência e Sentido), 2016.

GALBRAITH, J. K. *La cultura de la satisfacción*. Buenos Aires: Emece, 1992.

GALLO, S. Em torno de uma Educação menor. *Educação & Realidade*, 27(2): 169-178, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em 30 de maio de 2022.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

GASTALDO, D. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GEE, J. P. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: BAKER, E. A. *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York: The Guilford Press, p. 165-193, 2010.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* / 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 111-177, 2015.

GOOGLE AGENDA. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Calendar. Acesso em 15 de novembro de 2022.

GOOGLE CLASSROOM. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom. Acesso em 15 de novembro de 2022.

GOOGLE FORMS. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em 11 de março de 2022.

GOOGLE JAMBOARD. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Jamboard. Acesso em 15 de novembro de 2022.

GOOGLE MEET. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/>. Acesso em 11 de março de 2022.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, volume nº 2, p.1-10, 2006.

GOVERNO de Sergipe e Unit firmam parceria para formação de professores. *Sergipe Mais*, 2020. Disponível em: <https://sergipemais.com.br/se/governo-de-sergipe-e-unit-firmam-parceria-para-formacao-de-professores/>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Turim: Einaudi, 1975.

GROSGOUEL, R. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, n. 4, p. 17-48,

2006. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-24892006000100002. Acesso em 15 de outubro de 2022.

GROSFOGUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 11(1):73-90, 2013.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: GUATTARI, F. *Coasmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014a.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-39, 2009.

HIDALGO, L. S.; VINHAS, L. I. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 24, n. 3, 2021.

HILGERS, M. *The three anthropological approaches to neoliberalism*. UNESCO. Malden, Massachussetts, USA: Blackwell Publishing, p. 351-363, 2011.

HOLANDA, A. F. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise psicológica*, 3 (XXIV), p. 363-372, 2006.

HOY, D. C. *Critical resistance: from Poststructuralism to Post-Critique*. Cambridge, The MIT Press, 2005.

IDEB – RESULTADOS E METAS. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 12 de março de 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Quem somos. *Nossa história*, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em 23 de maio de 2022.

JESUS, D. M. Letramentos para as diferenças: minhas histórias e meus sentidos como docente nos estudos de linguagem. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 95-104, 2018.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. Curitiba: Champagnat, p. 287-296, 2004.

JORDÃO, C. M. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers’ Social Identities. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*: Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008.

JORDÃO, C. M. ILA –ILF –ILE –ILG: Quem dá conta? *RBLA*. v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 71-82, 2018.

JORGE, M. L. dos S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-90, 2014.

KANGAS, A.; SALMENNIEMI, S. Decolonizing knowledge: Neoliberalism beyond the three worlds. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 17(2), p. 210-227, 2016.

KAPCZYNSKI, A. L.; BÖTTKER, S. B. A profissionalização como tática para domar o professorado: percepções do estudo da obra de Masschelein e Simons no projeto Vivências Docentes. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 339-355, 2020.

KILOMBA, G. Quem pode falar? In: KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, Rio de Janeiro, p. 47-69, 2019.

KITZINGER, J.; BARBOUR, R. S. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: KITZINGER, J.; BARBOUR, R. S. (org.) *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London (UK): Sage, p. 1-20, 1999.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola, p. 39-58, 2013.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly* 35, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quartely*, 50(1):66-85, 2016. Available at: <https://doi.org/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. *New*

York: Arned, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Researching New Literacies: Design, Theory, and Data in Sociocultural Investigation*. New York: Peter Lang, 2017.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino*. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal*. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LAZZARATO, M. *Signs and machines: capitalism and the production of subjectivity*. Tradução de Joshua David Jordan. Los Angeles: Semiotext(e), 2014.

LAZZARATO, M. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: Edufscar, 2012.

LEANDER, K. M.; BURRISS, S. Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, v. 51, n. 4, p. 1262 - 1276, 2020.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, Editora UFPR, p. 91-110, 2012.

LEITE, M. E. P. *Programa de Educação Integral na Paraíba: Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal*. 141f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LI, L. *Para entender a dimensão brutal do desmonte do ensino médio*. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/gilberto.calil/posts/1285429744801649>. Acesso em: 13 de novembro de 2022.

LINO, L. A. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (Org.) *Planos de educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise*. 1. ed. Curitiba: Appris, p. 17-38, 2019.

LOPES, E. S.; COSTESKI, E. Educação menor e oficina de conceitos: o ensino de filosofia como resistência às “sociedades de controle”. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 9. n. 3, p. 69-77, 2018.

LÓPEZ-RUIZ, O. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, p. 235-245, 2007.

LUCCA, A. F.; MAZA, F. T. Um breve histórico do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: do século XIX à contemporaneidade. In: *Seminário de Tecnologia, Educação e Sociedade: Conhecer e inovar com criatividade*. Anais. Faculdade de Tecnologia (Fatec): Itaquaquecetuba, p. 133-140, 2017.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 7-34, 2015.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL, R. (Comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, p. 127-167, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 149-162, 2018.

MATOS, D. C. V. S. A Lei 11.161 no estado de Sergipe: da Promulgação à implementação. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Viva Voz: Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2016.

MELLO, L. I. C. *et al.* Os impactos das reformas neoliberais na ordem democrática e na educação. *RELVA*, Juara/MT/Brasil, v. 9, n. 1, p. 73-87, jan./jun. 2022.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 25-50, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília, DF: Editora Unb, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 15. Campinas: Pontes Editores, p. 279-303, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F. & ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, v. 1, p. 1-250, 2011b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Strategic complicity in neoliberal educational internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências Sem Fronteiras. In: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (Orgs.)

Linguística Aplicada para além das fronteiras. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 205-216, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 244-258, 2019.

MEYER, D. E.; SOARES, R. Modos de ver e movimentar-se pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. (Orgs.) *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 23-44, 2005.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience and the decolonial option. *Transmodernity*, p. 44-66, Fall, 2011.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-42, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MORAIS, J. K. C.; MONTEIRO, L. F.; HENRIQUE, A. L. S. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020.

MOREIRA, J. A. S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018.

MORGAN, K. V.; IGLESIAS, A. F.; NAJJAR, A. M. Programa Novo Mais Educação como retrocesso do direito à Educação. *Educação Sem Distância*. Rio de Janeiro, n.3, 2021.

NASCIMENTO, L. N. do. *A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS*. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

NASCIMENTO, A. K. O. *Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais: uma análise por meio do Pibid*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 240 f., 2017.

NASCIMENTO, A. K. O. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. *Ilha do Desterro* [online], v. 71, n. 3, p. 39-58, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p39>. Acesso em 23 de março de 2022.

NASCIMENTO, A. K. O.; FAÇANHA, M. A. V.; SOUZA, M. A. A. PIBID e Residência Pedagógica: pensando a formação de Professores de línguas por meio dos subprojetos de inglês. Dossiê Especial FICLLA, *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 106-125, 2019.

NEGRI, A. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O APRENDIZ. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Aprendiz. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, H. F. Língua/Linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 121-130, 2018.

OLIVEIRA, J. M. Editorial: Da importância das ciências humanas. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 52, p. 1-3, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, p. 53-84, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, p. 127-140, 2005.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PECK, J.; THEODORE, N.; BRENNER, N. Mal-estar no pós-neoliberalismo. *Novos Estudos Cebrap*, n. 92, p. 59-78, 2012.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Critical Moments in a Critical Praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 327-345, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

PEREIRA, W. E. N. Do Estado liberal ao neoliberal. *Interface*. V. 1. Nº 1. Natal/RN, 2004.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. *Calidoscópio*, v. 17, n. 2, p. 342-360, maio-agosto 2019.

PETERS, M. A.; BIESTA, G. *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: Peter Lang, 2009.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. *Revista Investigações*. Vol. 31, nº 2, p. 7-25, Dezembro/2018.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, maio/ago. 2009.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

RESENDE, H. *A educação por toda a vida* como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, H. (Org.) *Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, p. 77-94, 2018.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. *DELTA* [online]. vol.31, n.1, p.105-141, 2015.

ROCHA, C. H. Memórias e histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR,

W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 83-94, 2018.

ROSENAU, P. V. *Public-private policy partnerships*. Cambridge, Mass.: MIT, 2000.

SAFATLE, V.; DUNKER, C.; SILVA JUNIOR, N. Introdução. In: SAFATLE, V.; DUNKER, C.; SILVA JUNIOR, N. da. (orgs.) *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SALDAÑA, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 3 ed. London: SAGE Publications Ltd., 339 p., 2016.

SANDEL, M. J. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* Tradução Bhuvi Libanio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 350p., 2021.

SANDRONI, P. *Dicionário de economia*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SERGIPE. *Lei Complementar nº 179 de 21 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio CEEM, em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, revoga a Lei Complementar nº 114, de 21 de dezembro de 2005, e dá providências correlatas.

SERGIPE. *Decreto nº 29.157 de 25 de março de 2013*. Regulamenta a organização e funcionamento do Ensino Médio Integral, estabelecendo um modelo de gestão, com gratificações e com carga horária de trabalho diferenciados em relação às demais Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual.

SERGIPE. *Documento Base do Plano Estadual de Educação*, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/DOCUMENTO_BASE_DO_PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DE_SERGIPE.pdf. Acesso em 12 de março de 2022.

SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano Político-Pedagógico*, 2016a.

SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano de Ação*, 2016b.

SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano de Diagnóstico e Nivelamento de Alunos*, 2016c.

SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano de Gestão Escolar*, 2016d.

SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano de Inclusão da Comunidade Escolar*, 2016e.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Decreto nº 30.505 de 17 de fevereiro de 2017*. Reestrutura o funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino, institui o Programa de Educação em Tempo Integral, em conformidade com a Portaria nº 1.145/2016 MEC e institui o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral, em consonância com o art. 26, da Lei Complementar nº 179/2009, e dá providências correlatas.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Edital nº 31/2017 de 14 de novembro de 2017*. [Abertura de processo seletivo simplificado para professor, gestor, coordenador e secretário escolar de educação básica integrante do quadro em provimento efetivo do magistério da rede pública estadual de Sergipe para atuar nos Centros de Excelência de Ensino Médio – CEEM de acordo com o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral].

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Escola Educa Mais: Programa Estadual de Ensino Integral reafirma processo de democratização das escolas públicas*. Notícias. *Governo do Estado de Sergipe*. Sergipe, 21 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/escola-educa-mais-programa-estadual-de-ensino-integral-reafirma-processo-de-democratizacao-das-escolas-publicas. Acesso em 26 de maio de 2022.

SERGIPE. Programa Sergipe na Idade Certa completa um ano de implementação gerando perspectivas para estudantes sergipanos. Notícias. *Portal da Educação – SEED*. Sergipe, 02 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=16200>. Acesso em 28 de maio de 2022.

SERGIPE. *Acordo de Cooperação Nº 03/2019*. Acordo de cooperação que entre si celebram o Estado de Sergipe, as organizações da sociedade civil Instituto Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum.

SERGIPE. *Acordo de Cooperação Nº 02/2020*. Acordo de cooperação que entre si celebram o Estado de Sergipe, as organizações da sociedade civil Instituto Sonho Grande e Instituto Natura.

SERGIPE. *Termo de Cooperação Técnica Nº 02/2020*. Termo de Cooperação Técnica que entre si celebram, o estado de Sergipe, através da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura e Universidade Tiradentes, para os fins que especifica.

SERGIPE. *Acordo de Cooperação Nº 03/2021*. Acordo de cooperação que entre si celebram o Estado de Sergipe, por meio da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe e Politize Instituto de Educação Política.

SERGIPE. *Itinerários Formativos Comuns: Orientações iniciais (Novo Ensino Médio em Tempo Integral)*, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/shared-with-me>¹³⁸. Acesso em 16 de novembro de 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Edital nº 19/2022 de 02 de junho de 2022*. [Programa Estudante Monitor – monitoria em busca ativa e transporte escolar].

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2009.

SILVA, J. Reflexões sobre a história do capitalismo. *Revista Filosofia Capital*. Vol. 2. Ed. 5. Maringá/PR, 2007.

¹³⁸ Drive compartilhado pelo NGETI com todas as Unidades de Ensino que ofertam o EMI-SE.

SILVA, A. G. A. *Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica real*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 325f, 2016.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. *Traduzir-se*. v. 3, n. 4. FIC/FEUC, 2017.

SILVA, S. B. Educação linguística crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 213-224, 2018.

SILVA, M. M. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 169f, 2018.

SIQUEIRA, D. S. P. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). *Inep*. Apresentação. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 08 de março de 2022.

SOBRE O WHATSAPP. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em 10 de março de 2022.

SOUSA, R. Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, n. 79, p. 71-94, 2007.

SOUSA SANTOS, B. Introducción a las epistemologías del Sur. In: MENEZES, M. P.; BIDASECA, K. A. (Orgs.) *Epistemologías del Sur*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais – CES, p. 25-61, 2018.

SOUZA, N. A. *O colapso do neoliberalismo*. São Paulo: Global, 1995.

SOUZA, M. A. A. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 163-173, 2018.

SOUZA, P. Modos neoliberais de governar no discurso do Novo Ensino Médio. In: RESENDE, H. (org.) *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/ Cnpq, p. 171-183, 2018.

SPIVAK, G. C. *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

STIEGLER, B. *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the Twenty-First Century*. Trans. D. Ross. Cambridge: Polity Press, 2015.

STIVAL, M. L. O sujeito do (Neo)liberalismo. In: RESENDE, H. d. (Org.) *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. Organização de Haroldo de Resende. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, p. 157-169, 2018.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da escola*, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. Acesso em: 14 de abril de 2022.

TAYLAN, F. L'intervencionnisme environmental, une stratégie néolibérale. *Raisons Politiques*, n. 52, 2013.

TELLES, J. A. “*É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!*” sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 5, nº 2, p. 91-116, 2002.

THOMPSON, P. *Círculos de Calidad* – Como hacer que funcionen. Bogotá: Norma, 1991.

TÍLIO, R. A Base nacional comum curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A.; AMORIM, M. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.7-16, 2019.

UNESCO. *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO*, 1990.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, H. (Org.) *Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, p. 33-44, 2018.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*. n. 81, p. 33-58, 2016.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ediciones Abya-Yala, 253 p, 2009.

WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7- 72, 2009.

YUS, R. *Educação Integral uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 269 p, 2002.

ZACCHI, V. J. Linguagem e subjetividade em Gramsci e Bakhtin. In: *Gragoatá*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, n. 1 (jul./dez. 2006). Niterói: EdUFF, v.17 : il. ; 26 cm, p. 83-102, 2006.

ZACCHI, V. J. A orquestração de discursos por professores de língua inglesa. *Letras & Letras*, Uberlândia 23 (1), p. 185-199, jan./jun. 2007.

ZACCHI, V.J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, M.B. *et alii*. (Orgs.). *Língua e literatura na época da tecnologia*. Florianópolis: EdUFSC, p. 261-278, 2015.

ZACCHI, V. J. *A enxada e a caneta: linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra* / Vanderlei José Zacchi. – São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2016a.

ZACCHI, V. J. Neoliberalismo, ensino de língua inglesa e o livro didático. In: JORDÃO, C. M. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens* / Clarissa Menezes Jordão (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.

ZACCHI, V. J. O terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 241-251, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



Você, professor de inglês do Ensino Médio Integral da rede pública do estado de Sergipe, está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, da pesquisa “As identidades do professor de inglês no Ensino Médio Integral em escolas públicas do estado de Sergipe” sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as identidades dos professores de inglês do Ensino Médio Integral da rede pública do Estado de Sergipe em tempos neoliberais. Os objetivos específicos são: investigar quais identidades são esperadas, construídas e negociadas pelo professor de inglês inserido no Ensino Médio Integral no contexto neoliberal contemporâneo; examinar a compreensão do papel do professor sob o ponto de vista dos documentos oficiais que regem o programa do EMI-Sergipe, bem como os parâmetros e documentos que norteiam a seleção desses profissionais; descrever quais características do neoliberalismo são identificadas nas propostas do EMI, nas identidades do professor de inglês do EMI de Sergipe.

SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, ou seja, você pode optar por não participar. Para participar, você deve assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido confirmando que você recebeu as explicações sobre os objetivos, a duração e os efeitos previstos do estudo, e que você forneceu o seu consentimento para participar dessa pesquisa. A coleta de dados está dividida em duas etapas; este questionário e entrevista. Mais abaixo será perguntado se você aceita, posteriormente, participar de uma entrevista, que terá como base os mesmos pontos elencados no questionário. A entrevista ocorrerá entre você e a pesquisadora, que somente entrará em contato, por e-mail, com aqueles que marcaram que aceitam ser entrevistados. Importante destacar que você pode responder esse questionário e não aceitar a entrevista, como também você pode marcar que aceita participar da entrevista e a pesquisadora, por motivo de precisar restringir a quantidade de entrevistas para evitar um excesso de dados, pode não entrar em contato com você para marcar a entrevista. A entrevista acontecerá online, provavelmente por meio do Skype. Como essa pesquisa não é realizada presencialmente, não haverá custos ao participante. Caso você não aceite participar, não haverá nenhuma penalidade, você tem a liberdade para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, assim como o direito de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos da pesquisa.

SOBRE QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS RISCOS DA PESQUISA

Sobre os riscos da pesquisa; a Res. 466/2102 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos”. Os riscos desta pesquisa são considerados mínimos, mas por se tratar de perguntas sobre as suas experiências como professor de inglês no Ensino Médio Integral, existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento em fornecer tais informações. Já na entrevista o participante pode além disso, ser instigado a rever pontos de vista, o que pode trazer algum desconforto. Existe também a perda do anonimato, que está presente em todos os projetos que envolvem seres humanos. E a quebra de sigilo. Para minimizar os riscos descritos acima, a pesquisadora tem em mente que adotar uma atitude respeitosa com o participante poderá contornar constrangimentos. Contudo, se mesmo assim você sentir desconforto ou se sinta constrangido durante o preenchimento do questionário você está livre a deixar a pesquisa em qualquer momento, basta fechar a página no seu navegador. Caso você seja chamado para a entrevista, também será adotada essa postura de respeito, sendo que você também está livre para não participar ou encerrar a entrevista caso haja desconforto. Em relação ao anonimato e ao sigilo, asseguro que as informações coletadas serão tratadas de maneira sigilosa e os nomes dos participantes serão preservados, havendo identificação apenas por meio de codinomes, e que a pesquisadora será a única com acesso aos nomes reais dos participantes. Além disso, os dados serão utilizados exclusivamente para essa pesquisa, sem qualquer prejuízo para qualquer atividade que você venha a desenvolver no futuro. Você tem a liberdade para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, assim como o direito de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos da pesquisa por meio dos contatos disponibilizados neste termo.

SOBRE QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS AO TOMAR PARTE DA PESQUISA

Em relação aos benefícios, ao responder o questionário você não terá nenhum benefício direto, não havendo também compensação financeira relacionada à sua participação. Porém, indiretamente você terá a oportunidade de contribuir para reflexões no campo do exercício docente, bem como de promover reflexões que podem ser relevantes para a sua formação continuada e para seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

CONFIDENCIALIDADE

Em relação a confidencialidade, reforço que todas as suas informações são preservadas. Sua identidade pessoal, ou seja, seu nome e endereço de e-mail permanecerão sob sigilo. Seu nome será anonimizado através da substituição por codinome. Qualquer informação que identifique você pessoalmente não será liberada ou revelada. Se você sofrer algum dano, que seja comprovadamente decorrente desta pesquisa, como quebra do sigilo dos dados, você terá direito a indenização conforme as leis vigentes do país. Para aqueles que aceitarem participar e que forem convocados para a entrevista, é importante destacar que não existirá o uso da sua imagem, mas sim do seu depoimento, que será utilizado de modo transcrito. Na entrevista também são aplicadas as mesmas regras de sigilo da sua identidade. Os dados obtidos neste registro podem ser utilizados para pesquisa adicional.

CONTATOS PARA INFORMAÇÕES

Você poderá realizar a impressão do TCLE acessando o link a seguir: https://docs.google.com/document/d/1zmtlTH81E-c0p2ohugKPUKF0BmMM1PmfDCxFx_xMtto/edit?usp=sharing. É importante que você guarde em seus arquivos uma via do TCLE, que possui um total de três páginas. Ao imprimir da página do TCLE on-line você deve marcar a opção imprimir “cabeçalhos e rodapés”, para ter o link fonte e a paginação do TCLE.

Caso prefira, você poderá receber também uma via desse documento assinado pela pesquisadora, via e-mail. Você poderá solicitar mais informações a qualquer momento durante o estudo entrando em contato com Gildete Cecília Neri Santos Teles pelo telefone (79) 99976-7510 e pelo e-mail gcecilianeri@hotmail.com.

Você poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cephu@ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h. Caso tenha maiores dúvidas com relação aos seus direitos como participante de pesquisa, o comitê de ética é o responsável por controlar para que os estudos clínicos sejam realizados dentro do maior rigor ético, garantindo assim, a qualidade dos resultados e a segurança dos participantes.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Assumo aqui o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



Este questionário faz parte da pesquisa “As identidades do professor de inglês no Ensino Médio Integral em escolas públicas do estado de Sergipe” da pesquisadora Gildete Cecília Neri Santos Teles, aluna do curso de doutorado em Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, sob orientação do Professor Dr. Vanderlei José Zacchi. Por isso, é destinada a professores/as de inglês em exercício no Ensino Médio Integral do estado de Sergipe. Solicito que os aspectos apresentados sejam respondidos com seriedade e espontaneidade a fim de que eu possa, doravante, analisá-las à luz das teorizações que serão utilizadas nesta pesquisa.

Este questionário está disponível no formulário a seguir: <https://forms.gle/r1JXxcGcP8PWUch16>

Perguntas de identificação

1. Que codinome você gostaria de ser chamado/a nesta pesquisa?
2. Qual a sua idade?
3. Onde você nasceu e onde você mora?
4. Qual a sua área de formação, instituição de formação e ano em que se graduou?
5. Que titulações você tem?
6. Em que região e cidade você atua como docente do Ensino Médio Integral?
7. Há quanto tempo você atua na Educação Básica? (Em anos)

Atuação profissional docente

8. Na graduação você obteve algum tipo de bolsa? () Sim () Não

Em caso afirmativo, especifique qual tipo de bolsa e projeto.

9. Possui outra graduação, além da formação em Letras? () Sim () Não
Em caso afirmativo, especifique em qual área e o motivo que o(a) levou a cursar outra graduação.
10. Você iniciou seu exercício docente:
- () Antes mesmo de iniciar a graduação
 - () Durante a graduação
 - () Somente após a conclusão da graduação
11. Já participou ou tem participado de cursos de aperfeiçoamento, capacitação, extensão, conferências ou seminários?
- () Sim, cursos oferecidos por competências públicas.
 - () Sim, cursos oferecidos por competências privadas.
 - () Não.
12. Acredita que o interesse em participar em cursos de formação continuada pode ocorrer:
- () Como investimento pessoal
 - () Por indicação/orientação de órgãos públicos e/ou privados
 - () Porque há a possibilidade de progressão financeira
 - () Não possuo interesse para o meu desenvolvimento profissional
13. Para você, qual a principal dificuldade para participar em cursos de formação continuada?
- () Horários não compatíveis com o(s) meu(s) horário(s) de trabalho.
 - () Falta de apoio do gestor e/ou empregador.
 - () Os cursos têm custo financeiro e não tenho condições de pagá-los.
 - () Não tenho tempo devido às responsabilidades pessoais.
 - () Alguns cursos exigem pré-requisitos que não possuo (por exemplo, qualificações, experiência).
 - () Outros. Especifique a seguir.
14. Antes da implantação do Ensino Médio Integral em Sergipe, em qual(is) níveis de ensino você lecionava? (Pode marcar mais de uma alternativa).
- () Ensino Básico - Fundamental.
 - () Ensino Básico - Médio.
 - () Ensino Superior - Graduação.
 - () Ensino Superior - Pós-graduação (especialização)
 - () Ensino Superior - Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado).
 - Outros. Especifique a seguir.
15. Em quais tipos de instituições exercia a docência? (Possível marcar mais de uma alternativa)
- () Escola de ensino privado.
 - () Escola de ensino público municipal.
 - () Escola de ensino público estadual.
 - () Escola de ensino público federal.
 - () Ensino técnico.

- ☐ Instituição de ensino superior pública.
- ☐ Instituição de ensino superior privada.

16. Qual a sua carga horária semanal atuando em sala de aula?

- ☐ De 01 a 20 horas-aula
- ☐ De 21 a 39 horas-aula
- ☐ 40 horas-aula
- ☐ Mais de 40 horas-aula

APÊNDICE C - ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



Esta entrevista faz parte da pesquisa “As identidades do professor de inglês no Ensino Médio Integral em escolas públicas do estado de Sergipe” da pesquisadora Gildete Cecília Neri Santos Teles, aluna do curso de doutorado em Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, sob orientação do Professor Dr. Vanderlei José Zacchi. Por isso, é destinada a professores/as de inglês em exercício no Ensino Médio Integral do estado de Sergipe. Solicito que os aspectos apresentados sejam narrados com seriedade e espontaneidade a fim de que eu possa, doravante, analisá-las à luz das teorizações que serão utilizadas nesta pesquisa.

IDENTIDADE COMO PROFESSOR DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

- Trajetória no ensino de língua inglesa

Questão 1: Fale sobre suas principais motivações para escolher a carreira docente em língua inglesa.

Questão 2: Fale como foi a sua trajetória docente antes da implantação do Ensino Médio Integral em Sergipe.

Questão 3: Acredita que sua graduação proporcionou a formação necessária para a atividade profissional? Justifique sua resposta em caso afirmativo ou negativo.

- Escolha e atuação no Ensino Médio Integral de Sergipe

Questão 4 – Fale sobre sua(s) motivação(ões) para participar da seleção de professores para o EMI.

Questão 5 – Você já lecionava na sua escola de lotação atual? Se não, o que fez você escolher essa unidade de ensino?

Questão 6 – Fale como você julga a preocupação do modelo pedagógico do EMI com relação à formação do aluno. Você julga que há preocupação com a formação do professor? De que maneira? Você a julga positiva?

- Relação com os pares, gestão e alunos

Questão 7 – Há outros professores(as) de língua inglesa na sua escola? Se sim, ele(a) é efetivo no quadro do EMI, efetivo no quadro do ensino regular ou contratado? Você discute sua prática profissional com eles(as)? Como ocorre?

Questão 8 – Fale como se dá a relação dos professores com a equipe gestora quando da necessidade de tomada de decisões. Você sente que suas opiniões e sugestões são levadas em consideração?

Questão 9 – Fale como se dá a sua relação com o seu coordenador de área. Se você é o coordenador de área, quão confortável você se sente nesse cargo que não existia no ensino regular?

Questão 10 – Há oferta de turmas do ensino regular na sua escola de lotação? Se sim, fale como se dá a relação entre os professores dessas duas modalidades de ensino ou se você precisa completar sua carga horária lecionando turmas do ensino regular.

Questão 11 – Ainda com relação à pergunta anterior, houve a necessidade de fechamento de turmas do ensino regular quando o EMI foi implantado na sua escola?

Questão 12 – Fale se você percebe algum tipo de hierarquia entre professores do EMI e ensino regular e como ela se dá em caso positivo.

- Demandas do ensino de língua inglesa e do Ensino Médio Integral, concomitantemente

Questão 13 – Ao considerar a sua formação inicial e a atuação como professor(a) de LI, você acredita que sua identificação com a profissão tenha passado por alguma reavaliação ou mudança? O que contribuiu para isto?

Questão 14 - Você leciona disciplinas da Parte Diversificada do currículo do EMI? Se sim, como se deu essa distribuição?

Questão 15 – Fale das suas dificuldades como professor(a) do EMI e sobre as diferenças que você percebe em relação à sua ação no ensino regular, se houver.

Questão 16 – Fale sobre o nível da sua realização profissional no EMI. Esse sentimento existia antes da sua atuação nesse modelo de ensino?

Questão 17 – Fale sobre a importância que os alunos do EMI atribuem à aprendizagem de língua inglesa. Você percebe diferenças em relação ao ensino regular?

Questão 18 – Você percebe se sua disciplina é identificada como central nesse modelo de ensino? Fale sobre essa percepção.

Questão 19 – Fale sobre a importância da sua disciplina no mercado de trabalho. Você acredita que o EMI corrobora com essas ideias? Justifique.

Questão 20 – Como está sendo este ano letivo pós-pandêmico em relação aos anteriores? Muitas diferenças? Quais você consegue listar?

Questão 21 – Fale como a implantação do Novo Ensino Médio impactou na oferta de carga horária de língua inglesa para você.

Questão 22 – Como você avalia a inserção dos parceiros externos na escola? Você faz uso dos materiais disponibilizados? Participa das formações? Oferta disciplinas sugeridas? Se sim, integralmente ou com adaptações?

APÊNDICE D – DISTRIBUIÇÃO DOS CADERNOS FORMATIVOS DO ICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



NÚMERO DO CADERNO	TÍTULO	TEMAS ABORDADOS
Caderno 1	Concepção do modelo da Escola da Escolha	• A Concepção do Modelo • O porquê de um Modelo de Escola • As Bases Sustentadoras do Modelo
Caderno 2	Conceitos do Modelo da Escola da Escolha	• Infância; • Adolescência e Juventude; • Sociedade; • Escola e Currículo; • Educação.
Caderno 3	Educação Inclusiva	• Por que (ainda) falar de Educação Inclusiva? • Escola como lugar de encontro. • Como a diferença está representada no cotidiano? • Nossas concepções orientam nossas práticas sociais • ...mas afinal, o que é deficiência? Quem são as pessoas com deficiência? • O que é uma escola inclusiva? • Nossa recomendação para a ação.
Caderno 4	Concepção do Modelo Pedagógico	• O Contexto da Concepção do Modelo Pedagógico • O Marco Conceitual e Filosófico • O Marco Lógico • O Modelo Pedagógico • A Arquitetura Curricular
Caderno 5	Princípios Educativos	• O Protagonismo • Os Quatro Pilares da Educação • A Pedagogia da Presença • A Educação Interdimensional
Caderno 6	Eixos Formativos	• A Formação Acadêmica de Excelência • A Formação para a Vida • A Formação das Competências para o

		Século XXI
Caderno 7	Metodologias de Êxito	• A Base Nacional Comum Curricular; • As Metodologias de Êxito; • Projeto de Vida; • As Eletivas; • Estudo Orientado; • Práticas Experimentais • Pós-Médio.
Caderno 8	Rotinas e Práticas Educativas	Rotinas: • A importância da rotina na formação do estudante autônomo, solidário e competente • A Pedagogia da Presença na rotina diária da Escola • Um dia na Escola da Escolha: a programação diária e a inserção de Práticas Educativas • Indicadores de processo inerentes à Rotina Escolar • A importância do par família-escola no acompanhamento escolar dos estudantes As Práticas Educativas: • As Práticas Educativas de Rotina • O Acolhimento • Tutoria • A Roda de Conversa • As Práticas Educativas de Vivências em Protagonismo
Caderno 9	Espaços Educativos	Os Ambientes de Convivência: • Falando com as paredes • Os corredores que favorecem encontros • O estacionamento dos automóveis e... as bicicletas também • Verde por onde eu for • O jardim das flores, das cenouras... e da beleza • Um refeitório para chamar de nosso • Banheiros que educam • Área de entrada da escola • O Espaço para o Encontro • A Sala dos Professores, dos estudos...

		e do cafezinho. Os Ambientes de Aprendizagem: • A Biblioteca e a sua nobre tarefa educativa • A Brinquedoteca • O Ateliê Criativo • A sala de aula como local de referência e pertencimento • A Eureka-teca, espaço de experimentação e descobertas • A Sala para Estar
Caderno 10	Gestão do Ensino e da Aprendizagem	• Avaliação • Guia de Aprendizagem • Conselho de Classe
Caderno 11	Tecnologia de Gestão Educacional	• A memória da concepção do Modelo de Gestão da Escola da Escolha; • Liderança Servidora e Motivação; • A motivação na Escola da Escolha; • Planejamento e Operacionalização.
Caderno 12	Palavras Fáceis para Explicar Coisas que Parecem Difíceis	• As Palavras Incríveis; • Pessoas que sabem muitas coisas e os seus pensamentos fantásticos; • Explica Mais!